



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *SENSU* EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA AS PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA VISUAL NO ESTADO DO PARANÁ**

PATRICIA DA SILVA ZANETTI

CASCADEL - PR
2017



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *SENSU* EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA AS PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA VISUAL NO ESTADO DO PARANÁ**

PATRICIA DA SILVA ZANETTI

CASCADEL - PR
2017



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *SENSU* EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA AS PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA VISUAL NO ESTADO DO PARANÁ**

PATRICIA DA SILVA ZANETTI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: Educação, Políticas sociais e Estado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE - Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre(a) em Educação.

Orientador(a): Profa. Dra. Isaura Monica Souza Zanardini
Coorientadora: Profa. Dra. Lucia Terezinha Zanato Tureck

CASCADEL - PR
2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Z32a

Zanetti, Patricia da Silva

Uma análise das políticas educacionais para as pessoas com deficiência visual no Estado do Paraná. / Patricia da Silva Zanetti.— Cascavel, 2017. 258 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Isaura Monica Souza Zanardini

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lucia Terezinha Zanato Tureck

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, 2017.

Programa de Pós-Graduação em Educação

1.Educação e Estado. 2. Deficientes visuais. I. Zanardini, Isaura Monica Souza. II. Tureck, Lucia Terezinha Zanato. III. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. IV. Título.

CDD 20.ed. 379.2

CIP – NBR 12899

Ficha catalográfica elaborada por Helena Soterio Bejio – CRB 9^a/965



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Cascavel CNPJ 78680337/0002-65
Rua Universitária, 2069 - Jardim Universitário - Cx. P. 000711 - CEP 85819-110
Fone:(45) 3220-3000 - Fax:(45) 3324-4566 - Cascavel - Paraná



PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO

PATRICIA DA SILVA ZANETTI

Uma análise das políticas educacionais para as pessoas com deficiência visual no Estado do Paraná

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa Educação, Políticas Sociais e Estado, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) - Isaura Monica Souza Zanardini

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Newton Duarte

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP (UNESP)

Jane Peruzo Iacono

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Cascavel, 29 de março de 2017

DEDICATÓRIA

A todos que acreditam que na pessoa que possui um defeito não se encontra apenas insuficiência e incapacidade, mas que junto com o defeito estão dadas as possibilidades para sua superação, levando ao desenvolvimento de uma personalidade integral e viva.

A meus pais Olinda Martins da Silva Zanetti e Wilson Zanetti por acreditarem na minha educação escolar, apesar da baixa visão. A minhas irmãs Ângela Maria Zanetti Soares e Adriana Zanetti Piccini pelo constante apoio.

A Alfredo Roberto de Carvalho, pelos 13 anos de convivência e companheirismo que me ensinaram muito.

A Andreia Patricia Carvalho do Nascimento que de forma carinhosa e insistente me fez realizar a prova de mestrado em 2014. Sem sua motivação não teria conseguido.

Aos professores da Escola Municipal Frei Henrique Soares de Coimbra e Maria de Lourdes Vieira Andrade do distrito de Ibiracema Município de Catanduvas por terem permitido que uma criança que enxergava apenas 5% pudesse seguir seus estudos.

A meus colegas de militância da Associação Cascavelense de Pessoas com Deficiência Visual (ACADEVI), que através da organização coletiva e da luta pelos direitos deste seguimento social tem se constituído em um importante espaço e instrumento na busca de se romper com as práticas do assistencialismo, da filantropia e da segregação. É neste espaço que se vislumbra, com muita clareza, o que significa realmente a supercompensação.

AGRADECIMENTOS

Aos membros do grupo de estudos em Educação Especial, que se constituiu no interior do PEE ligado ao HISTEDOPR e ao grupo de Estudos Marxistas em Educação, por possibilitar estudos e discussões referentes às obras de Vigotski e da teoria marxista nesses mais de 15 anos.

Às professoras Dras. Isaura Mônica Souza Zanardini - orientadora e Lucia Terezinha Zanato Tureck - coorientadora, deste estudo, que, com sabedoria, paciência e dedicação, souberam compreender meus limites e se fizeram presentes nos momentos mais difíceis deste trabalho.

À Banca Examinadora, constituída pelo professor Dr. Newton Duarte e pela professora Dra. Jane Peruzo Iacono, que contribuíram para a qualidade deste trabalho.

Aos Professores e Colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social - GEPPES.

Aos Professores e Colegas do PPGE - Mestrado em Educação, turma 2015/2016, pelas valiosas contribuições e discussões, de forma especial a Sandra Koerich pela sua dedicação.

Às minhas colegas Angélica Cristina Henick, Gislaine Burak, Ana Paula de Souza Formighieri, Ana Paula Noffke, Eliane Viana, Fernanda Sebben, Indianara Meurer, Janaina Cordeiro, Janaina Campos, Jaqueline Barbosa, Jaqueline Moritz, Kaoana Sopelsa, Marta Cossetin, Vera Lucia Marcondes e ao Colega Valter de Jesus Leite, vocês foram acolhedores e, no debate permitiram meu enriquecimento teórico durante esses dois anos de mestrado.

Aos colegas do PEE - Programa de Educação Especial da UNIOESTE, campus de Cascavel pelo suporte na produção do material acessível.

Aos companheiros e pesquisadores Vera Lucia Ruiz Rodrigues da Silva e Enio Rodrigues da Rosa por estarem dispostos a me cederem materiais para a presente investigação.

A todos os meus amigos que estiveram ao meu lado nesses dois anos, me apoiando, me ouvindo, me incentivando e, acima de tudo, me subsidiando no processo de escrita da dissertação.

[...] O fato de que o cego pode elaborar conceitos totalmente adequados aos dos videntes e totalmente concretos sobre os objetos que ele não pode perceber com a visão é um fator de uma importância de primeira ordem para a psicologia e a pedagogia do cego.

[...] para a lógica dialética o conceito resulta mais rico em conteúdo do que a representação, pois a via da generalização é o caminho não da separação formal das diferentes características, mas sim do descobrimento dos vínculos e relações desse objeto com os outros. E, ainda, se o objeto se descobre diretamente não em uma vivência direta, mas em toda a variedade de vínculos e relações que determinam seu lugar no mundo e a vinculação com a realidade restante, então o conceito é mais profundo, corresponde mais com a realidade e é um reflexo mais verdadeiro e mais completo que a representação.

[...]

Eis aqui por que a pedagogia dos cegos deve levar em conta o problema da colaboração com os videntes, que se revela como o problema pedagógico e metodológico fundamental para o ensino dos cegos. O pensamento coletivo é a fonte fundamental da compensação das consequências da cegueira. Ao desenvolver o pensamento coletivo, nós eliminamos a consequência secundária da cegueira, rompemos nesse ponto fraco toda a cadeia criada em torno do defeito **e eliminamos a própria causa do insuficiente desenvolvimento das funções psíquicas superiores na criança cega**, descobrindo ante ela possibilidades infinitas e ilimitadas (VIGOTSKI, 1995, p. 188-189)

ZANETTI, Patricia da Silva. **Uma análise das políticas educacionais para as pessoas com deficiência visual no Estado do Paraná**. 2017. 255 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2017.

RESUMO

A educação de pessoas com deficiência visual apresenta uma concepção de deficiência que parte da visão mística e biológica ingênua, assim, o extermínio ou abandono, institucionalização, integração e inclusão são as práticas que têm sido adotadas na educação deste segmento social. Isto pôde ser verificado no estudo histórico de como as pessoas cegas e com baixa visão foram tratadas e educadas nas sociedades primitivas e nos modos de produção escravista, feudal e capitalista, que compõem a parte inicial desta pesquisa. Contudo, a perspectiva sócio-psicológica, que tem como seu principal expoente Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934), nos apresenta aspectos sobre a pessoa com deficiência que superam as visões deterministas até então preponderantes nesse campo de estudo. A referida teoria entende que junto com o defeito estão dadas as possibilidades para a sua superação que ocorre através de uma reorganização psíquica que permite o desenvolvimento distinto dos órgãos dos sentidos remanescentes, levando a um processo denominado de supercompensação. Objetiva-se com a presente investigação compreender como o Estado do Paraná efetivou e efetiva a educação para pessoas com deficiência visual, contudo para isso é preciso que nos situemos em que perspectiva de educação desejaríamos encontrar essas políticas, assim se faz necessário também compreender quais os princípios que orientam a concepção de educação. Desta forma, apresenta-se a pedagogia histórico-crítica como a teoria pedagógica que oferece a possibilidade de que a aprendizagem possa levar ao desenvolvimento integral destes alunos. Nesta perspectiva, apresenta-se como ocorreu a educação de pessoas com deficiência visual no Brasil e no Paraná e, de forma mais específica, como essa tem ocorrido a partir da década de 1980 do século XX nesse Estado. A opção por esse período decorre do fato de ser nesse momento histórico que, de forma mais efetiva, o Estado do Paraná ofereceu um atendimento às pessoas com deficiência visual no contraturno, embora ainda pautado no paradigma de integração, superado como política apenas a partir do ano de 2000, a partir do paradigma de inclusão. Assim, através de uma revisão bibliográfica e documental apresenta-se e analisa-se os seguintes documentos: na década de 1980, a Deliberação n.º 004/83 - CEE e a Deliberação n.º 020/86 - CEE; na década de 1990, o documento Fundamentos Teórico-Metodológicos para a Educação Especial, de 1994; na década de 2000, a Deliberação n.º 02/03 - CEE e o documento Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos da SEED, de 2006. Constata-se o quanto a política para a educação de pessoas com deficiência visual se mantém no campo da conservação das velhas práticas assistencialistas, segregativas e filantrópicas, dificultando o processo de supercompensação.

PALAVRAS-CHAVE: Política educacional. Pessoa com deficiência visual. Estado do Paraná.

ZANETTI, Patricia da Silva. **An analysis of educational policies for people with visual impairment in the State of Paraná.** 2017. 255 f. Dissertation (Master in Education). Graduate Program in Education. Area of concentration: Society, State and Education, Research Line: Education, Social Policies and State, Western State University of Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2017.

ABSTRACT

The education of visually impaired people presents a conception of deficiency that starts from the naive biological and mystical vision, thus extermination or abandonment, institutionalization, integration and inclusion are the practices that have been adopted in the education of this social segment. This can be seen in the historical study of how blind and low-vision people were treated and educated in primitive societies and in the modes of slave, feudal, and capitalist production that make up the initial part of this research. However, the sociopolitical perspective, whose main exponent, Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934), presents us with aspects about the person with a disability that surpass the determinist visions hitherto preponderant in this field of study. The said theory understands that together with the defect are given the possibilities for its overcoming that occurs through a psychic reorganization that allows the distinct development of the remaining sense organs, leading to a process called supercompensation. The objective of this research is to understand how the State of Paraná has made effective and effective education for people with visual impairment. However, we must place ourselves in the perspective of education that we would like to find in these policies. Principles that guide the conception of education. In this way, historical-critical pedagogy is presented as the pedagogical theory that offers the possibility that the learning can lead to the integral development of these students. In this perspective, it is presented how the education of persons with visual impairment occurred in Brazil and Paraná and, more specifically, how this has occurred since the 1980s of the 20th century in this State. The option for this period is due to the fact that it is in this historical moment that the State of Paraná offered a service to people with visual impairment in the contract, although still based on the integration paradigm, surpassed as a policy only from the year of 2000, from the inclusion paradigm. Thus, through a bibliographical and documentary review, the following documents are presented and analyzed: in the 1980s, Deliberation No. 004/83 - EEC and Deliberation No. 020/86 - EEC; In the 1990s, the document Theoretical-Methodological Foundations for Special Education, 1994; In the 2000s, Deliberation No. 02/03 - CEE and the document Curricular Guidelines of the Special Education for the Construction of Inclusive Curricula of SEED, of 2006. It can be observed that the policy for the education of people with visual impairment remains in the field of conservation of the old welfare practices, segregativas and philanthropic, difficult the process of overcompensation.

KEY WORDS: Educational policy. Visually impaired person. State of Parana.

Lista de Siglas

ACADEVI – Associação Cascavelense de Pessoas com Deficiência Visual;
AEE – Atendimento Educacional Especializado;
APADEVI – Associação de Pais e Amigos do Deficiente Visual;
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais;
CAE – Centro de Atendimento Especializado;
CAEDV – Centro de Atendimento Especializado para Deficientes Visuais;
CAEDA - Centro de Atendimento Especializado para Deficientes Auditivos;
CAEDF - Centro de Atendimento Especializado para Deficientes Físicos;
CAP - Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual;
CBEP – Currículo Básico da Escola Pública;
CEB – Câmara de Educação Básica;
CEE – Conselho Estadual de Educação;
CNE - Conselho Nacional de Educação;
CENESP - Centro Nacional de Educação Especial;
CETEPAR - Centro de Treinamento do Magistério do Paraná;
CRAAD - Centro Regional de Atendimento e Avaliação Diagnóstica;
DEE – Departamento de Educação Especial;
DEEIN – Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional;
HISTEDOPR - Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil -
GT Região Oeste do Paraná;
IBC - Instituto Benjamin Constant;
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira;
IPC – Instituto Paranaense de Cegos;
INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos;
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
Libras - Língua Brasileira de Sinais;
MEC – Ministério da Educação;
NRE – Núcleo Regional de Educação;
OMS – Organização Mundial da Saúde;
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais;
PEE – Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades

Especiais;

P.E.E.S - Programas de Educação Especial Supletivo;

PHC – Pedagogia Histórico-Crítica;

SEED – Secretaria Estadual de Educação;

SEESP - Secretaria de Educação Especial;

SME – Secretaria Municipal de Educação;

SESu – Secretaria de Educação Superior;

UBC - União Brasileira de Cegos;

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura;

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná;

URSS - União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.

SUMÁRIO

Introdução	15
Capítulo 1. A educação e a existência das pessoas com deficiência visual ao longo da história	24
1.1 A educação e a existência das pessoas com deficiência visual na sociedade primitiva e nos modos de produção escravista, feudal e capitalista	25
1.1.1 Apontamentos sobre a constituição do homem e sua relação com a educação	25
1.1.2 A educação e a existência das pessoas com deficiência visual na sociedade primitiva.....	29
1.1.3 A educação e a existência das pessoas com deficiência visual no modo de produção escravista	39
1.1.4 A educação e a existência das pessoas com deficiência visual no modo de produção feudal.....	52
1.1.5 A educação e a existência das pessoas com deficiência visual no modo de produção capitalista	64
Capítulo 2. A psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica como aportes teóricos para a compreensão de uma educação efetiva às pessoas com deficiência visual	91
2.1 A psicologia histórico-cultural e a pessoa com deficiência visual: princípios norteadores	92
2.1.2 A concepção de deficiência nos Fundamentos de Defectologia.....	104
2.2 A Pedagogia histórico-crítica e seus fundamentos	124
Capítulo 3. A política para a educação da pessoa com deficiência visual no Estado do Paraná: um enfoque a partir da década de 1980	138
3.1 A educação da pessoa com deficiência visual no Brasil.....	138

3.2 A educação da pessoa com deficiência visual no Estado do Paraná	150
3.3 A década de 1980: as Deliberações do Conselho Estadual de Educação n.º 004/83 e n.º 020/86 que estabelecem Normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino	156
3.3.1 A Deliberação n.º 004/83 do Conselho Estadual de Educação, que estabelece Normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino.....	157
3.3.2 A Deliberação n.º 020/86 do Conselho Estadual de Educação, que estabelece Normas para a Educação Especial no Sistema de Ensino do Paraná	162
3.4 A década de 1990: Fundamentos Teórico - Metodológicos para a Educação Especial (1994)	169
3.4.1 Fundamentos Teórico - Metodológicos para a Educação Especial (1994)	174
3.5 A década de 2000: A Deliberação do Conselho Estadual de Educação n.º 02/03 e as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos de 2006.....	192
3.5.1 A Deliberação n.º 02/03 do Conselho Estadual de Educação que Estabeleceu Normas para a Educação Especial, modalidade de Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná.....	195
3.5.2 As Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos	207
Considerações Finais	243
Referências Bibliográficas	252

Introdução

A educação de pessoas com deficiência visual tem se constituído em um desafio, mesmo a partir da difusão do paradigma da inclusão escolar, pois se vê na pessoa cega ou com baixa visão uma condição muito difícil produzida pela impossibilidade de ver, sendo este um prejuízo considerado irreparável. Contudo, muitos são os exemplos de pessoas acometidas pela falta da visão, total ou parcial, que têm alcançado êxito academicamente e profissionalmente, fato esse que muitas vezes é explicado como consequência de características pessoais independentes do contexto sociocultural de vida do indivíduo.

Uma educação escolar com vistas ao desenvolvimento de pessoas com deficiência visual, deve nortear os aspectos que envolvem as discussões na educação deste segmento social. É necessário que se rompa com as concepções obsoletas que se fazem tão presentes ainda hoje no que concerne ao entendimento de educação especial. Isso pode ser evidenciado na eterna tentativa de se criar um mecanismo que substitua a percepção visual do vidente (como nos desenhos pontilhados, por exemplo), Vigotski (1997) exemplifica isso utilizando-se de uma fábula sobre o cego, citada por A. A. Potebnia, como prova de que uma generalização é um conhecimento demasiado distante, pois a compensação das consequências da cegueira não se faz na esfera dos processos elementares mas sim na esfera dos conceitos, ou seja, na esfera das funções superiores.

“O cego pergunta ao guia: - ‘Onde você esteve?’ - ‘Fui tomar leite’ - ‘Como é o leite?’ - ‘Branco’ - ‘Que é o branco?’ - ‘O mesmo que o ganso’ - ‘E como é o ganso?’ - ‘Um ganso é como o meu cotovelo.’ O cego apalpa o seu cotovelo e diz: ‘Agora sei como é o leite’ [...]” (VIGOTSKI, 1997, p. 187 - grifos do autor).

O presente trabalho busca analisar as políticas educacionais para as pessoas com deficiência visual no Estado do Paraná, com recorte temporal a partir da década de 1980 do século XX à primeira década do século XXI, já que foi nesse período que o Estado do Paraná implementou políticas que proporcionaram a matrícula dos alunos com deficiência visual na rede regular de ensino, garantindo-lhes o atendimento através de apoio de professores da educação especial no contraturno. É também neste período da história que se iniciam as discussões em torno da inclusão escolar das pessoas com deficiência, rompendo-se assim com o paradigma

da integração, embora este último só realmente tenha sido superado, como uma política deste Estado, a partir do ano de 2000.

Para tanto foi realizada uma revisão bibliográfica e documental, que tem início com o estudo de como as pessoas com deficiência visual foram compreendidas e educadas ao longo da história, já que se construiu nesse período uma concepção sobre elas, que necessita ser entendida uma vez que embasa as discussões relacionadas a este segmento social na atualidade.

Na busca do rompimento com essa concepção, surge a necessidade de que se possa apresentar aportes teóricos que compreendam o desenvolvimento e a educação de pessoas com deficiência para além das práticas conservadoras que se mantiveram e se mantêm presentes nesse campo de estudo e pesquisa. Assim, o fato de se ver na deficiência apenas insuficiência leva a que se acredite que a educação das pessoas com deficiência é desnecessária, além do fato de que vivemos em uma sociedade capitalista, que vê no processo educacional a formação do trabalhador para a extração da mais valia. Na medida em que as pessoas com deficiência visual não podem contribuir para isso, sua educação também se faz sem sentido e a política se efetiva de forma a consolidar essa compreensão.

Neste contexto, a pesquisa buscou compreender como o Estado do Paraná efetivou e efetiva a política de educação para pessoas com deficiência visual. Para tanto foi preciso situar em que perspectiva de educação desejaríamos encontrar essa política, ou quais princípios ela encerra em si. Além de compreendermos que concepção de deficiência carregam consigo, é preciso também compreender quais os princípios que trazem de educação.

Dessa forma, fez-se a opção pela psicologia histórico-cultural e pela pedagogia histórico-crítica na busca do entendimento de que concepção de pessoa com deficiência e educação queremos para esse segmento e das bases teóricas que as norteiam com vistas a um processo de humanização. Trata-se de uma opção por uma psicologia e uma pedagogia que possibilitem a apropriação dos conhecimentos científicos. Nessas concepções teóricas podemos encontrar o entendimento de que a educação destes alunos não deve ser tratada de forma diferente da educação comum, nem construir currículos específicos, pois o princípio educativo é o mesmo, a formação do homem integral com vistas ao seu pleno desenvolvimento.

Ao se apresentar aqui a psicologia histórico-cultural, não se pode deixar de relatar como ela se tornou tão importante para uma compreensão crítica de deficiência. O intuito de ter como base teórica para a compreensão da pessoa com deficiência os pressupostos de Vigotski¹ ocorreu pelo contato, em 2003, com o texto intitulado “A criança cega”, um capítulo da obra “Fundamentos de Defectologia” (1997), que havia sido traduzido do espanhol pela professora Lucia Terezinha Zanato Tureck, desta universidade. A obra da editora Pueblo y Educación foi adquirida pela referida professora em uma viagem que ela realizou a Cuba.

Após a leitura do texto por um pequeno número de pessoas ligadas ao PEE - Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especial, conhecido como Programa de Educação Especial da UNIOESTE, entre eles também estavam pessoas com deficiência, percebeu-se o quanto Vigotski, ao realizar seus estudos, conseguiu ver no defeito possibilidades positivas ao invés da debilidade e, preconiza que através de uma reorganização psíquica a pessoa com deficiência poderia superar seu defeito, permitindo, assim, a supercompensação. "Este é um processo contraditório à primeira vista, que transforma a doença em super saúde, a debilidade em força, a intoxicação em imunidade e tem o nome de supercompensação" (VIGOTSKI, 1997, p. 27).

Vigotski (1997) ainda postula que:

Se algum órgão, devido à deficiência morfológica ou funcional, não consegue cumprir inteiramente seu trabalho, então o sistema nervoso central e o aparato psíquico assumem a tarefa de compensar o funcionamento insuficiente do órgão, criando sobre este ou sobre a função uma superestrutura psíquica que tende a garantir o organismo no ponto fraco ameaçado (VIGOTSKI, 1997, p. 77).

O que preconiza Vigotski (1997), ao expor que a supercompensação transforma a debilidade decorrente do defeito orgânico em força, mostrou àquele pequeno grupo que diante deles se apresentava, uma outra compreensão de pessoa com deficiência, contradizendo as concepções até aquele momento conhecidas. A deficiência tem sido vista basicamente de duas formas: como fatalidade, designada por preceitos divinos, místicos e como determinação biológica, apresentada por um diagnóstico que trazia consigo um prognóstico negativo, determinista.

¹ Será adotada essa grafia para o nome do autor, conforme tradução da Pueblo y Educación (Cuba) de 1997, a não ser em caso de citação ou referência, mantendo-se o que consta.

A compreensão de que pessoas com deficiência poderiam ir além da fatalidade e da determinação era algo que inquietava esse grupo, que buscava como fundamento para sua compreensão de mundo o materialismo histórico dialético. Nesse sentido, basear as conquistas sociais em motivos meramente particulares não parecia ser suficiente para entender como pessoas com deficiência alcançavam êxito, ou seja, alcançavam na vida acadêmica e profissional as mesmas vitórias que as demais pessoas sem deficiência. Deveria haver outra explicação calcada na materialidade, a qual encontrou-se em Vigotski.

Um dos colaboradores de Vigotski, Luria (1998) descreve como este desenvolvia sua pesquisa em relação às pessoas com deficiência:

Diferentemente de muitos pesquisadores anteriores que estudavam a criança deficiente, Vigotskii concentrou sua atenção nas habilidades que tais crianças possuíam, habilidades estas que poderiam formar a base para o desenvolvimento de suas capacidades integrais. Interessava-se mais por suas forças do que por suas deficiências (LURIA, 1998, p. 34).

Assim, os estudos de Vigotski diferenciam-se da maioria das abordagens e estudos sobre a pessoa com deficiência, que se preocupam somente em saber sobre o defeito que a pessoa possui, ou seja, mantêm-se nos limites apresentados pelo defeito orgânico. Vigotski aponta outra direção: a deficiência como decorrência das relações sociais estabelecidas pela pessoa que possui um defeito que a impede de desenvolver certas atividades, pois compreende e fundamenta que não é o defeito que determina sua condição de deficiência, mas a sua relação com o social.

Desta forma, o conflito gerado na relação estabelecida entre a pessoa com deficiência e o meio social colocará diante dela um desafio que pode vir a ser superado: “O sentimento ou a consciência de inferioridade que surge no indivíduo por causa do defeito é a valorização de sua posição social, e se converte na principal força motriz do desenvolvimento psíquico” (VIGOTSKI, 1997, p. 28).

Na perspectiva histórico-cultural, o defeito não é compreendido como sinônimo de deficiência, limitação e incapacidade mas, principalmente, como fonte geradora de energia motriz, a qual pode levar à constituição de uma superestrutura psíquica capaz de reorganizar toda a vida da pessoa, tornando-a alguém de plena validade social.

[...] a criança irá querer ver tudo se é míope, ouvir tudo se apresenta uma anomalia auditiva, irá querer falar se tem dificuldades na linguagem ou se é gaga. O desejo de voar estará manifestado nas crianças que têm grandes dificuldades inclusive para saltar (VIGOTSKI, 1997, p. 31).

A partir desta teoria é de extrema relevância a consideração de que não é o defeito que define a personalidade da pessoa: “o defeito por si só não decide o destino da personalidade, senão as consequências sociais e sua realização sociopsicológica” (VIGOTSKI, 1997, p. 30). Será nas relações sociais que a deficiência aparecerá: “A criança com defeito não é indispensavelmente uma criança deficiente” (VIGOTSKI, 1997, p. 84).

Parafraseando a professora Sonia Mari Shima Barroco (2008), para um “novo homem com deficiência”, que não está limitado pelo defeito que possui, uma vez que as possibilidades de seu desenvolvimento integral estão dadas, como Vigotski apresentou, compete à educação possibilitar condições para que alcance a supercompensação.

Ressalta-se a importante presença do professor Newton Duarte em Cascavel, em várias ocasiões, oportunizando uma interlocução com o grupo que estudava a educação especial, ampliando a compreensão da teoria de Vigotski. Alguns integrantes do grupo passaram a participar do Grupo de Pesquisa Estudos Marxistas em Educação coordenado pelo referido professor, inclusive participando de eventos realizados pelo grupo em nível nacional.

A partir do contato com a referida obra e do entendimento de quão relevante era na busca de uma compreensão de pessoa com deficiência para além das concepções conservadoras até o momento preconizadas, criou-se um grupo de estudos da obra “Fundamentos de Defectologia” de Vigotski (1997) e sua tradução do espanhol para o português. Este grupo se constituiu no interior do PEE com integrantes do Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil - GT Região Oeste do Paraná HISTEDOPR. Após o estudo do texto “A criança cega”, o grupo traduziu o artigo “O defeito e a compensação”, que foi publicado numa coletânea de textos organizados no livro “Pessoa com deficiência na sociedade contemporânea: problematizando o debate” (PEE, 2006). O livro é resultado de um projeto do PEE junto ao MEC/SESu que realizou uma ampla formação continuada junto a professores das redes municipais e estadual da região oeste e sudoeste do Paraná. A publicação teve sua distribuição gratuita em 2006 e, em 2014, sua

segunda edição, também distribuída de forma gratuita já que mais dois projetos junto ao MEC/SESu foram realizados pelo PEE permitindo outras publicações. Além destas, os estudos da teoria histórico-cultural serviram como aporte teórico para a publicação de artigos, capítulos de livros e dissertações por membros deste grupo, como também para os eventos do PEE² e da Associação Cascavelense de Pessoas com Deficiência Visual - ACADEVI, que periodicamente promovem seminários e eventos de formação pedagógica e política³.

Em relação à obra “Fundamentos da Defectologia”, mais capítulos foram traduzidos pelo grupo, os quais se encontram em processo de revisão para a publicação, que deve ocorrer neste ano. Dificuldades foram enfrentadas quanto à liberação dos direitos autorais necessária para a publicação, levando novamente um membro deste grupo a Cuba, em 2013, com o intuito de conseguir a autorização da editora, o que se obteve com sucesso.

Os motivos para estudar a política adotada pelo Estado do Paraná para as pessoas com deficiência visual provém da forte relação com o movimento de pessoas com deficiência visual, que está sempre atento e lutando para que o direito à educação seja garantido. Este movimento se constitui através da ACADEVI - Associação Cascavelense de Pessoas com Deficiência Visual, na qual milito desde o ano de 2000, que se diferencia de forma significativa de outras instituições em nível estadual e em nível nacional, por não se constituir em um espaço segregativo, filantrópico e assistencial mas, sim, um espaço de luta por direitos e de formação política de militância.

É muito claro para os militantes desta associação, por meio dos cursos de formação de dirigentes para o movimento de cegos e na realização de seus seminários, que o direito à educação é papel do Estado, cabendo a eles reivindicar

² O Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais, da UNIOESTE, foi criado em 1997 e, em 2016 realizou o XII Seminário de Educação Especial: Desafios da Educação Especial: na educação básica e no ensino superior.

³ “A ACADEVI vem promovendo um conjunto de atividades formativas, envolvendo espaços de discussão, reflexão e posicionamentos, além de encaminhamentos práticos (ACADEVI, 2007, s/p). No primeiro caso, há os encontros de cegos, os cursos para formação de dirigentes para o movimento de cegos e os encontros mensais da ACADEVI. No segundo, destaca-se a postura da entidade frente à defesa dos direitos das pessoas cegas e com visão reduzida e a sua participação nos demais movimentos sociais. Os seminários de cegos são eventos promovidos pela entidade, envolvendo pessoas cegas e com visão reduzida, bem como professores que atuam junto a este segmento, estudantes de cursos de graduação e outros interessados nas temáticas propostas” (CARVALHO, ROSA e TURECK, 2008, p. 138). Em 2015 foi realizado o XI Seminário de Cegos: Perspectivas e desafios colocados à organização dos movimentos sociais das pessoas com deficiência visual no contexto da sociedade capitalista.

para que este seja cumprido com qualidade, no atendimento às suas necessidades específicas. Estes cursos e seminários passaram a contar com o aporte teórico histórico-cultural, o que contribuiu imensamente para que as próprias pessoas com deficiência visual pudessem compreender-se na sociedade em que vivem e ver diante de si que no defeito também existe força, o que possibilita a supercompensação.

Além dessa proximidade com o movimento de pessoas com deficiência visual, atuo desde 2005 no Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual - CAP, como professora concursada em dois padrões na educação especial, onde tenho contato de forma constante com as políticas educacionais direcionadas às pessoas com deficiência visual.

Na metodologia desta pesquisa, com o fim de compreender os condicionantes históricos que determinaram a educação da pessoa com deficiência visual no Estado do Paraná, realizou-se um estudo bibliográfico e documental a respeito da política adotada para a efetivação da educação deste segmento social. Para a realização da pesquisa dificuldades foram encontradas no que concerne aos documentos oficiais do Estado do Paraná, sejam os do Conselho Estadual de Educação, seja os da Secretaria Estadual de Educação e do Departamento de Educação Especial. Existe uma precariedade na sua organização para fins de pesquisa.

Cabe ressaltar que, a partir do momento que professores com deficiência ou não de Cascavel passam a qualificar-se por meio da pós graduação (mestrado e doutorado), contribuem para a pesquisa em relação às questões pertinentes a educação das pessoas com deficiência visual. Quero destacar as dissertações de Mestrado das professoras Lucia Terezinha Zanato Tureck (2003), Vandiana Borba Wilhelm (2010), Vera Lucia Ruiz Rodrigues da Silva (2013), Luzia Alves da Silva (2015), bem como dos professores Dorisvaldo Rodrigues da Silva (2005), José Roberto Carvalho (2008), Alfredo Roberto de Carvalho (2009) e Enio Rodrigues da Rosa (2009).

Tais pesquisas têm contribuído para o desvelamento das reais condições de educação das pessoas com deficiência visual na América Latina, no Brasil e no Paraná. Quero destacar o esforço feito pelo professor Enio Rodrigues da Rosa, na proposição de debates, através de produção de artigos sobre a situação da educação das pessoas cegas e com baixa visão no Estado do Paraná. O referido professor tem uma vasta experiência e um grande conhecimento sobre as questões

que envolvem as políticas para estes alunos e procura denunciar o descaso do Estado com relação aos mesmos.

A presente dissertação apresenta três capítulos. O primeiro capítulo aborda a sociedade primitiva e os modos de produção escravista, feudal e capitalista na busca de compreender como essas épocas construíram práticas em relação à pessoa com deficiência visual, que tinham como base a concepção mística e biológica ingênua; expõem, ainda, como cada modo de produção compreendia a educação de forma geral até chegar à sociedade capitalista onde se inicia uma proposta de educação sistemática para pessoas com deficiência.

O segundo capítulo ocupa-se da explanação da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Em relação à primeira é apresentado um breve histórico e os principais aspectos da teoria histórico-cultural e, de forma mais específica, trata sobre o que preconiza Vigotski na obra “Fundamentos da Defectologia” (1997). Em seguida versa sobre a pedagogia histórico-crítica, seus fundamentos e sua contribuição para a construção de uma educação que preconiza a luta para que todos possam ter acesso aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. Não se pode pensar uma psicologia sem uma pedagogia, assim ambas se complementam por possuírem o mesmo aporte teórico e devem ser entendidas por aqueles que buscam uma nova organização social, não mais pautada no capitalismo.

O terceiro capítulo se constitui de uma análise de como o Estado do Paraná, através de leis, resoluções, instruções e documentos norteadores, tem compreendido a educação das pessoas com deficiência e, mais especificamente, a educação das pessoas com deficiência visual. Parte-se, assim, de um relato de como se deu a educação das pessoas com deficiência visual no Brasil e no Paraná. A partir desse relato histórico são analisados, na década de 1980, a Deliberação n.º 004/83 - CEE e a Deliberação n.º 020/86 - CEE; na década de 1990, o Documento Fundamentos Teórico-Metodológicos para a Educação Especial, de 1994; na década de 2000, a Deliberação n.º 02/03 - CEE e o Documento Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos da SEED, de 2006. Cada época e cada documento é abordado em um subitem buscando também apresentar os aspectos que marcaram a educação neste Estado, como a criação dos Centros de Atendimento Especializado para Deficientes Visuais - CAEDVs, a municipalização destes e as instruções que organizaram seu atendimento; a

formação de professores; a criação dos Centros de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual - CAPs e a situação da produção de materiais em Braille e com caracteres ampliados aos alunos cegos e com baixa visão.

Nas considerações finais, além de recuperar o objetivo da presente pesquisa, procuro evidenciar quais os desafios impostos à educação de pessoas com deficiência visual no Estado do Paraná, para além do ano de 2010. Assim, destaca-se o retrocesso deste Estado com a reabertura da Escola de Educação Especial Osny Macedo Saldanha, cujo mantenedor é o IPC, além da permissão de que outras fossem criadas no interior do Estado, diante das dificuldades encontradas pelos alunos cegos e com baixa visão, que frequentam a rede regular de ensino (onde estudam a imensa maioria destes alunos), pela falta de materiais específicos e da precária formação de professores.

Capítulo 1. A educação e a existência das pessoas com deficiência visual ao longo da história

O presente capítulo tem como objetivo compreender o percurso histórico da pessoa com deficiência, tendo como ênfase a sociedade capitalista. Procurar-se-á entender os modos de produção, a educação e a forma como as pessoas com deficiência eram tratadas, ou como, as condições materiais determinam sua existência, até a atualidade, quando de forma sistemática, é pensada a educação destas pessoas. O foco será a pessoa com deficiência visual, já que se constitui objeto da presente dissertação.

Compreender como, ao longo da história as pessoas com deficiência visual foram tratadas, pressupõe entender quais as condições materiais que permitiram ou não a sua existência. O intuito de trazer para o presente trabalho os diversos modos de produção, a educação e como as pessoas com deficiência eram compreendidas/tratadas, tem como pretensão demonstrar que embora as mesmas fossem exterminadas ou abandonadas, isso não decorria de uma ação individual perversa, mas tal fato era decorrente das condições materiais que eram colocadas a sujeitos que tinham como objetivo principal manter sua sobrevivência.

[...] Tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com o *que* produzem, como com o modo *como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (MARX e ENGELS, 1984, p. 27-28 - grifo do autor).

Os estudos a respeito de como as diferentes sociedades compreenderam e se relacionaram com cegos, surdos e aqueles com deficiências físicas e mentais, além de serem insuficientes, foram produzidos a partir de um olhar evolucionista e acrítico, desconsiderando a existência de condicionantes históricos que vêm determinando a educação destas pessoas. Neste sentido, Silveira Bueno (1993) afirma que:

Muito pouco tem sido escrito sobre a história da educação especial e o material bibliográfico disponível a apresenta como decorrência da evolução das civilizações, iniciando com a morte dos anormais na pré-história e culminando com o esforço para integração do excepcional na época contemporânea (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 55).

Este trabalho busca, a partir do método materialista histórico, analisar e compreender como os homens produziam sua vida, o processo educacional estabelecido entre os mesmos e, também, como foi a relação da sociedade primitiva e dos modos de produção escravista, feudal e capitalista com as pessoas com deficiência visual. Verifica-se as práticas do extermínio ou abandono, da institucionalização, da integração e da inclusão, que decorrem de duas concepções fundamentais que podem ser definidas como mística e biológica ingênua.

Buscaremos aqui evidenciar as práticas do extermínio ou abandono e da institucionalização, com ênfase na deficiência visual, deixando as demais práticas, da integração e da inclusão, para serem abordadas quando da construção de um tópico que tratará especificamente sobre a educação das pessoas com deficiência visual no Brasil, com ênfase nas políticas adotadas pelo Estado do Paraná. Abordaremos a princípio as concepções mística e biológica ingênua. A concepção sócio-psicológica será abordada, de forma mais específica, no segundo capítulo que também abordará a teoria de Vigotski. Mas, antes disso, trataremos de aspectos que demarcam o processo de constituição do homem e sua relação com a educação.

1.1 A educação e a existência das pessoas com deficiência visual na sociedade primitiva e nos modos de produção escravista, feudal e capitalista

Nesta primeira seção apresentamos os modos de produção primitivo, escravista, feudal e capitalista com o objetivo de se entender a educação e a forma como as pessoas com deficiência visual eram tratadas para que se possa compreender como essas diferentes épocas construíram práticas em relação a este segmento social. A seção será introduzida pela discussão dos aspectos que demarcam o processo de constituição do homem e sua relação com a educação.

1.1.1 Apontamentos sobre a constituição do homem e sua relação com a educação

Para iniciar o estudo de como, ao longo da história, os homens se organizavam, como se educavam e, como as pessoas com deficiência visual eram compreendidas, faz-se necessário entender como este homem se desenvolveu para

se tornar o homem atual, o *homo sapiens*. Nesta perspectiva, o processo educativo tem um papel importante, já que em uma condição onde não havia uma organização social estratificada, era permitido que, o que pelos homens era construído, fosse perpetuado até as novas gerações, que continuavam aperfeiçoando e criando novos conhecimentos a partir dos já existentes.

O homem, em um longo processo de transformação deixa de ser conduzido pelas leis biológicas e passa a ser regido pelas leis sócio-históricas; segundo Leontiev (1978), em um primeiro momento este será regido:

[...] sob a acção de duas espécies de leis: em primeiro lugar, as leis biológicas, em virtude das quais os seus órgãos se adaptaram às condições e às necessidades da produção; em segundo lugar, às leis sócio-históricas que regiam o desenvolvimento da própria produção e os fenômenos que ela engendra. [...]

Na realidade, a formação do homem passa ainda por um terceiro estágio, onde o papel respectivo do biológico e do social na natureza do homem sofreu nova mudança. É o estágio do aparecimento do tipo do homem atual - o *Homo sapiens*. Ele constitui a etapa essencial, a viragem. É o momento com efeito em que a evolução do homem se liberta totalmente da sua dependência inicial para com as mudanças biológicas inevitavelmente lentas, que se transmitem por hereditariedade. Apenas as leis sócio-históricas regerão doravante a evolução do homem (LEONTIEV, 1978, p. 263 - grifos do autor).

As mudanças exercidas pelo aspecto biológico na vida do homem inicialmente determinam a sua existência. Mas, ao passo que as leis sócio-históricas passam a reger o desenvolvimento humano, as transformações passam a ser mais rápidas. As leis da hereditariedade, as leis biológicas, não determinam, como antes, as mudanças na evolução do homem, “[...] o homem definitivamente formado possui já todas as propriedades biológicas necessárias ao seu desenvolvimento sócio-histórico ilimitado [...]” (LEONTIEV, 1978, p. 263).

Ainda, segundo Leontiev (1978, p. 265), para a continuidade do desenvolvimento histórico era necessário que as aquisições da evolução humana fossem transmitidas de geração em geração para que as mesmas se fixassem. Mas, como ocorre essa transmissão, se ela não pode fixar-se pela hereditariedade?

[...] Foi sob uma forma absolutamente particular, forma que só aparece com a sociedade humana: a dos fenômenos externos da *cultura material e intelectual*.

Esta forma particular de fixação e de transmissão às gerações seguintes das aquisições da evolução deve o seu aparecimento ao

fato, diferentemente dos animais, de os homens terem uma atividade criadora e produtiva. É antes de mais o caso da atividade humana fundamental: *o trabalho* (LEONTIEV, 1978, p. 265 - grifos do autor).

Através do trabalho o homem passa a modificar a natureza de acordo com suas necessidades, ao invés de simplesmente adaptar-se a ela. Este permite que os homens criem novos produtos (materiais, intelectuais, ideais), são nestes produtos que as suas aptidões, os seus conhecimentos e o seu saber se cristalizam. Desta forma;

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criado pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de actividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. Com efeito, mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua que se desenvolveu num processo histórico, em função das características objetivas desta língua (LEONTIEV, 1978, p. 265-266).

O homem aprende a ser homem nesta relação social, de apropriação cultural. Só o biológico não garante que o homem se torne homem, é necessário que ele estabeleça relações com outros homens para que isto ocorra realmente.

O trabalho passa a desempenhar um papel importante, este “[...] é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, pode-se afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (ENGELS, 1876, p. 4).

Primeiro o trabalho, e depois dele e com ele a palavra articulada, foram os dois estímulos principais sob cuja influência o cérebro do macaco foi-se transformando gradualmente em cérebro humano - que, apesar de toda sua semelhança, supera-o consideravelmente em tamanho e em perfeição (ENGELS, 1876, p. 12).

Com o trabalho o homem desenvolveu a linguagem que permitiu a comunicação e, mais, permitiu um desenvolvimento maior do próprio homem. Este modifica a natureza adaptando-a às suas necessidades e, ao modificar a natureza ele modifica a si mesmo; assim, ele é produtor e produto das relações que estabelece com o mundo natural.

O trabalho foi e é o determinante para que o homem se constituísse enquanto um ser capaz de modificar o que está a sua volta, de forma diferente dos animais

que só se adaptam às condições que lhe rodeiam. Ainda, possibilita que estas modificações sociais sejam transmitidas às novas gerações, permitindo que os que nascem, possam partir de algo já construído historicamente e desenvolvam cada vez mais estes conhecimentos a eles transmitidos.

A nova geração que surge em um mundo que já possui instrumentos, conhecimentos e relações sociais construídas, não está de forma nenhuma sozinha; é necessário, para que se possa relacionar com este novo mundo, a interferência das relações humanas dada pela comunicação verbal ou mental, sendo esta condição necessária para o desenvolvimento do homem em sociedade.

O processo de transmitir às crianças os conhecimentos já adquiridos pelos homens ao longo de um processo histórico, se caracteriza por um processo educativo, embora, nos primeiros tempos da história apenas fosse um processo de imitação, que mantém sua importância na formação das novas gerações e na vida humana em geral. Mas, ao longo da história ver-se-á este ato de ensinar ser modificado e ser complexificado de acordo com as condições materiais humanas. No entanto, nunca deixou de ser a transmissão às novas gerações do que já havia se conquistado e apreendido e, nunca essa relação ocorreu de forma isolada ou individual, a aprendizagem é uma relação que se dá no meio social.

Leontiev (1978), afirma:

É evidente que a educação pode ter e tem efetivamente formas muito diversas. Na origem, nas primeiras etapas do desenvolvimento da sociedade humana, como nas crianças mais pequenas, é uma simples imitação dos actos do meio, que se opera sob o seu controle e com a sua intervenção; depois complica-se e especializa-se, tomando formas tais como o ensino e a educação *escolares*, diferentes formas de formação superior e até a formação autodidacta (LEONTIEV, 1978, p. 272 - grifo do autor).

“O movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação” (LEONTIEV, 1978, p. 273). Esta afirmação deixa claro que o desenvolvimento da humanidade sempre é maior e mais rico e, neste sentido mais cresce o papel exercido pela educação que também se modifica e se torna complexa com os avanços históricos. Conforme estão organizadas as relações sociais em determinada sociedade, a educação se organiza para atender aquele tipo de homem que foi concebido naquele determinado momento histórico.

As instituições escolares surgem e com elas um tempo sempre maior é dado às novas gerações para aprenderem e se educarem. O educador, o professor também tem seu papel modificado para atender as novas demandas impostas pelas condições materiais da organização do homem.

O homem enquanto espécie, de forma alguma é igual em suas características gerais. Não se está a falar de traços físicos, mas das condições materiais de sua existência, fala-se “[...] sim das enormes diferenças nas condições e modo de vida, da riqueza da actividade material e mental, do nível de desenvolvimento das formas e aptidões intelectuais” (LEONTIEV, 1978, p. 274). O homem se encontra em várias condições sociais, onde a desigualdade é evidente pois, o que o determina é seu pertencimento a classes sociais diferentes.

Mas esta desigualdade entre os homens não provém das suas diferenças biológicas naturais. Ela é o produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico (LEONTIEV, 1978, p. 274).

Esta separação entre os homens por classes sociais, onde uma classe domina a outra, nem sempre fez parte da história do homem; durante muito tempo os homens viveram igualmente nas relações sociais que estabeleciam, nas relações da garantia da sobrevivência. Desta forma, sua educação também era realizada em comum, as gerações posteriores ensinavam as novas gerações para o convívio social e para poder também garantir sua sobrevivência. É o que se verá na segunda seção deste capítulo, sobre como se organizava e se dava o processo educativo na sociedade primitiva, bem como de que forma as pessoas com deficiência visual eram compreendidas e educadas nesta sociedade.

1.1.2 A educação e a existência das pessoas com deficiência visual na sociedade primitiva

Procuraremos aqui compreender as práticas relacionadas às pessoas com deficiência visual tentando compreender como as sociedades primitivas se organizavam e, como as mesmas tratavam ou tinham condições de tratar pessoas com deficiência, considerando toda a condição material imposta a esses indivíduos.

Espera-se com esta seção, não apenas demonstrar como a sociedade primitiva era organizada e como a educação dos homens se realizava, mas buscase também o entendimento de como as pessoas com deficiência eram tratadas e, em especial, de como as pessoas com deficiência visual eram compreendidas embora não se tenha muitas referências bibliográficas sobre o assunto. É necessário que se apreenda que, embora tenhamos mudanças sociais significativas na história da humanidade, a perspectiva mística sobre o defeito da visão ainda é bastante recorrente nos dias atuais.

A característica principal desta organização entre os homens era o fato de não haver divisão entre classes, todos tinham que desempenhar uma função dentro da comunidade. Os motivos para a condição da inexistência de classes são explicados por Ermakova e Rátnikov (1986) da seguinte forma:

[...] O regime comunitário primitivo caracterizava-se por um nível extraordinariamente baixo de desenvolvimento das forças produtivas, ao qual correspondia uma produtividade do trabalho muito baixa. Os homens daquela época produziam tão pouco que quase logo consumiam todo o produto [...] (ERMAKOVA e RÁTNIKOV, 1986, p. 35).

Como a sociedade se organizava, de forma coletiva, onde todos trabalhavam em prol do grupo, não havia interesses individuais que justificassem a divisão de classes. Ermakova e Rátnikov (1986) ainda, esclarecem:

A sociedade antiga não conhecia a divisão em classes, as relações de subordinação, opressão e exploração. Entre os membros da gens ou tribo não havia diferenças essenciais quanto ao seu lugar no sistema de produção social. Produziam e consumiam colectivamente os meios de subsistência [...] (ERMAKOVA e RÁTNIKOV, 1986, p. 34).

Desta forma, todos viviam de forma igual, todos desempenhavam um papel coletivo nesta sociedade, os que desempenhavam um papel diferenciado como os chefes das tribos e os anciãos que organizavam o desenvolvimento das atividades, eram escolhidos pelo coletivo, havia um consentimento geral de que certas pessoas deveriam realizar atividades que nem todos poderiam desempenhar.

Nas sociedades primitivas, onde o objetivo do homem era garantir a sobrevivência em condições adversas para poderem manter sua sobrevivência, os

homens tinham que se mudar constantemente, por isso uma de suas características era o nomadismo.

A educação ocorria quando o membro da tribo tomava parte das funções coletivas da organização tribal, segundo Ponce (1992):

[...] Usando uma terminologia a gosto dos educadores atuais, diríamos que, *nas comunidades primitivas, o ensino era para a vida e por meio da vida*; para aprender a manejar o arco, a criança caçava; para aprender a guiar um barco, navegava. As crianças se educavam tomando parte nas funções de coletividade [...] (PONCE, 1992, p. 18-19 - grifo do autor).

Neste ambiente organizacional comum, a educação só poderia ocorrer como uma responsabilidade de todos, mesmo porque a criança aprendia no convívio social, na busca de aprender com os adultos como lidar com os instrumentos de que eles dispunham, além de aprenderem as leis morais e regras sociais.

A educação da criança, segundo Ponce (1992), “[...] *não estava confiada a ninguém em especial, e sim à vigilância difusa do ambiente*” (p. 18 - grifo do autor).

Sendo a educação realizada sem a necessidade de uma instituição formal, da mesma forma que a moral e a linguagem, a educação era uma função espontânea da sociedade, todos eram responsáveis por ela.

Dessa concepção do mundo - a única possível numa sociedade rudimentar em que todos os seus membros ocupavam a mesma posição na produção - derivava logicamente o *ideal pedagógico* a que as crianças deveriam se ajustar. O *dever ser*, no qual está a raiz do fato educativo, lhes era sugerido pelo seu meio social desde o momento do nascimento. [...]. A sua consciência era um fragmento de consciência social, e se desenvolvia dentro dela. Assim, antes de a criança deixar as costas da sua mãe, ela já havia recebido, de um modo confuso certamente, mas com relevos ponderáveis, o ideal pedagógico que o seu grupo considerava fundamental para a sua própria existência. Em que consistia esse ideal? Em adquirir, a ponto de torná-lo imperativo como uma tendência orgânica, o sentimento profundo de que não havia nada, mas absolutamente nada, superior aos interesses e às necessidades da tribo (PONCE, 1992, p. 20-21 - grifo do autor).

A consciência educacional era coletiva, como o aprendizado também o era, já que o que se queria era apenas que a criança aprendesse a conviver na comunidade, a respeitar as ideias coletivas, mesmo porque o individual não existia, o máximo de divisão que ocorria era o fato de que havia a mulher que ficava

cuidando das atividades domésticas, mas isso não a classificava como de menor importância; a mulher era tratada em pé de igualdade em relação ao homem. A comunidade compreendia ser necessário que a mulher desempenhasse certos papéis diferenciados em relação ao homem, não ocorrendo a ideia de distinção superior e inferior entre as atividades desenvolvidas.

Embora houvesse guerras entre as tribos para disputa de território, não se fazia da tribo vencida escrava, porque o desenvolvimento das forças produtivas, do trabalho, era muito baixo; não havia muitos meios de se trabalhar e de se produzir para sustentar mais pessoas do que aquelas já existentes na tribo, desta forma tudo o que era produzido logo era consumido.

[...] Por isso os prisioneiros eram mortos, ou, terminada a guerra, postos em liberdade, ou, às vezes, deixavam-nos ficar na comunidade como seus membros iguais em direitos. Deste modo, no regime comunitário primitivo, não existiam grupos estáveis de população que se diferenciavam entre si pela situação social. Era uma sociedade sem classes (ERMAKOVA e RÁTNIKOV, 1986, p. 35).

A necessidade que se impunha a este tipo de sociedade, e conseqüentemente as pessoas que faziam parte desta, de se organizarem socialmente, obrigava que todos colaborassem com o grupo, ou seja, todos deveriam contribuir para a manutenção da tribo. Com condições tão adversas, a existência de pessoas com deficiência ou a sobrevivência das mesmas parecia ser quase impossível.

As informações sobre pessoas com deficiência ou com limitações físicas nesta época da história do homem são escassas. Os dados existentes sofrem os limites e as possibilidades históricas de alguns pesquisadores que procuraram estudar esta parte da história da humanidade, como Isaias Pessotti (1984), Otto Marques da Silva (1986) e Lucídio Bianchetti (1998), por exemplo.

Para Silva (1986), “[...] anomalias físicas ou mentais, deformações congênitas, amputações traumáticas, doenças graves e de conseqüências incapacitantes, sejam elas de natureza transitória ou permanente, são tão antigas quanto a própria humanidade” (SILVA, 1986, p. 21).

Segundo Bianchetti (1998), os povos primitivos viverem em constante busca de melhores lugares para poderem retirar da natureza o que era necessário para

viverem, além de cavernas melhores para se abrigarem, já que sua sobrevivência estava totalmente atrelada ao que a natureza lhe fornecia. Vivendo em condições de dependência em relação à mesma, ocasionava que uma pessoa com deficiência, ou com qualquer limitação de ordem física que a impedisse de se locomover como as outras pessoas, fosse algo que incomodava, um peso a ser carregado por todos. Assim essas pessoas eram simplesmente eliminadas:

Ora, em virtude da característica cíclica da natureza, totalmente fora do controle dos homens, os deslocamentos eram constantes, razão pela qual é indispensável que cada um se baste por si e ainda colabore com o grupo. É evidente que alguém que não se enquadra no padrão social e historicamente considerado normal, quer seja decorrente do seu processo de concepção e nascimento ou impingido na luta pela sobrevivência, acaba se tornando um empecilho, um peso morto, fato que o leva a ser relegado, abandonado, sem que isso cause os chamados sentimentos de culpa característicos da nossa fase histórica (BIANCHETTI, 1998, p. 28).

Isto demonstra que possivelmente quando do nascimento de alguém com alguma deficiência esta era morta e, quando uma deficiência era adquirida na idade adulta ou mesmo quando chegasse à velhice, essa pessoa era abandonada em cada momento de necessidade de mudança da tribo, ou a própria natureza se encarregava de a eliminar.

No entanto, através do trabalho e do cultivo de alimentos, criam-se condições que permitem uma fixação na terra, ou a permanência por um período maior em determinados locais. Assim foi possível, em alguns povos, a sobrevivência de pessoas com deficiência. Junto a este fato criou-se em torno de pessoas com anomalias físicas e ou sensoriais uma compreensão mística, que justificaria sua sobrevivência, considerando a crença de que estas mantinham uma relação com o sobrenatural.

Tomando por base as informações disponíveis a respeito das condições de existência dos homens nas sociedades primitivas, tanto as que se constituíram nos primórdios dos tempos, como algumas que até bem pouco tempo e/ou ainda hoje sobrevivem nessa forma de organização social, é possível verificar duas grandes tendências em relação à forma de se tratar as pessoas com deficiência: uma, que perpassa todo esse período, que foi marcada pelo abandono, pela segregação e pelo extermínio das pessoas com deficiência, e outra, que vigorou em algumas comunidades sedentarizadas,

caracterizada por atitudes de aceitação, de apoio e de assimilação das mesmas (CARVALHO, 2009, p. 25-26).

A atitude adotada pelos povos primitivos em relação às pessoas com deficiência era basicamente a do extermínio, embora estivesse baseada aparentemente numa compreensão mística, também era consequência das condições materiais de existência destes homens naquele momento histórico.

Silva (1986) nos apresenta vários relatos de atitudes de eliminação, menosprezo ou destruição de pessoas com deficiência. Como exemplo do extermínio utilizaremos a atitude dos índios Ajores.

Os índios Ajores vivem ainda hoje como nômades, em região pantanosa, entre os rios Otuquis e Paraguai, nos isolados confins da Bolívia e do Paraguai. São índios orgulhosos do Gran Chaco. Devido ao nomadismo, todos os recém-nascidos com deficiências, ou mesmo aqueles não desejados, são enterrados juntamente com a placenta, ao nascer. Os velhos Ajores, ou aqueles que devido às circunstâncias ficaram deficientes, são enterrados vivos, por solicitação própria ou mesmo contra sua vontade. Consideram alguns esse tipo de morte altamente desejável, pois a terra os protegerá contra tudo e contra todos (SILVA, 1986, p. 43).

Os Chiricoa são exemplos de atitudes de abandono frente a pessoas com deficiência ou idosas.

Eles habitam as matas colombianas e mudam-se com facilidade ou de acordo com as exigências para sobrevivência do grupo. Esses índios, tanto quanto certas tribos do Caribe antigo também o faziam, abandonam pessoas muito idosas ou incapacitadas por doenças ou por mutilações por ocasião de suas mudanças. Cada membro da comunidade carrega tudo o que pode levar e transportar pela selva, e que é considerado como estritamente necessário. Essas pessoas deficientes ou muito velhas e doentes terminam seus dias abandonadas nos antigos sítios de morada da tribo, por não poderem se movimentar ou por não serem consideradas como fundamentais para a sobrevivência do grupo (SILVA, 1986, p. 42-43).

O abandono basicamente decorria do fato de a comunidade ter de se deslocar/movimentar em busca de novos lugares para encontrarem alimentos. “Por vezes, no entanto, é a pressão pela sobrevivência que determina a tomada de posição quanto a pessoas idosas, doentes ou deficientes” (SILVA, 1986, p. 42).

Silva (1986) destaca vários exemplos de tribos vivendo em lugares remotos na atualidade que possuem uma atitude de aceitação em relação às pessoas com

deficiência e, mesmo com pessoas idosas. As atitudes para a aceitação das mesmas são variadas, mas os motivos quase sempre provêm de uma visão mística sobre a deficiência. Como exemplo podemos citar o motivo pelo qual a tribo Xagga (ou Chagga) mantinha vivas pessoas com deficiência.

Nas fraldas do monte Kilimanjaro, ao norte da Tanzânia (leste da África), vivem os nativos do grupo Xagga. No seio dessa tribo primitiva ninguém se atreve a prejudicar ou a matar crianças ou adultos com deficiências, pois segundo acreditam, os maus espíritos habitam nessas pessoas e nelas se aquietam e se deliciam, o que torna a normalidade possível a todos os demais (SILVA, 1986, p. 42).

As diferentes visões encontradas em várias organizações tribais, baseadas na organização social coletiva, traz a convicção de que pessoas com deficiência foram mortas, entretanto, outras sobreviveram. Embora esta última atitude traga em seu cerne a idéia de que os espíritos estão nas pessoas com deficiência e isto pode ser bom, contribuindo para que os demais membros da tribo fossem “normais”, a sobrevivência destas demonstra a construção histórica de uma concepção embasada no misticismo.

O relato de tribos que mantinham vivas pessoas com deficiência também tem como exemplo o motivo pelo qual pessoas cegas poderiam sobreviver.

Os Aona residem ainda hoje à beira do lago salgado de Rudolf, no Quênia, numa ilha conhecida como Elmolo. De nômades que eram, transformaram-se em pescadores. Segundo eles acreditam, os cegos mantêm relação direta com o sobrenatural e os espíritos do sobrenatural moram no fundo do lago salgado e previnem diretamente os cegos quanto aos locais onde há peixe. Assim, os cegos sempre participam das pescarias primitivas, levando em consideração a lança atirada por eles que são sempre bem tratados e respeitados (SILVA, 1986, p. 40).

Esta superstição em relação às pessoas cegas, de que as mesmas possuem uma relação próxima com o sobrenatural por não poderem ver, e terem sim outro tipo de visão, ou seja, a visão espiritual, é ao longo da história uma ideia que persiste e que leva a pessoa cega a ser no quadro da deficiência em geral, tratada de forma diferenciada.

Nesse sentido, Vigotski (1997) afirma:

[...] Na cegueira se via, antes de tudo, uma enorme infelicidade, pela qual se sentia um medo supersticioso e um grande respeito. Junto com a consideração do cego como um ser inválido, indefeso e abandonado, surge uma afirmação geral de que, nos cegos, se desenvolvem as forças místicas superiores da alma, que a eles é acessível o conhecimento espiritual e a visão, no lugar dos olhos perdidos. Até na atualidade muitas pessoas ainda falam acerca da tendência dos cegos para a "luz espiritual"; pelo visto, nisto há uma parte de verdade, embora distorcida pelo medo e pela incompreensão do intelecto pensante com ideias religiosas. Por tradição, os cegos eram, com frequência, os guardiões da sabedoria popular, os cantores e os profetas do futuro [...] (VIGOTSKI, 1997, p. 74-75).

Desta forma, a cegueira é vista como algo que leva a pessoa a ter uma "capacidade sobrenatural", na qual a falta da visão cria certas características diferenciadas, que são vistas com respeito e, ao mesmo tempo com medo. A não capacidade de ver o mundo circundante levou as pessoas a considerarem a cegueira, entre as deficiências, como a mais terrível, a mais difícil de poder suportar, embora haja compreensões místicas que elevam a cegueira a uma condição superior; então, no cego há "a luz interior".

A compreensão da cegueira, mesmo do ponto vista místico, como afirma Vigotski (1997) traz em seu cerne uma "parte da verdade" sobre o significado da perda da visão. A pessoa que é acometida por este defeito não é desprovida de conhecimentos, nem de possibilidades para o desenvolvimento, podendo ser inserida na vida social plenamente. Mesmo, antes da compreensão sócio-psicológica sobre o defeito, via-se na deficiência visual possibilidades ilimitadas, mesmo para aquele momento histórico e em muitos aspectos de forma distorcida.

Com o advir do tempo as comunidades primitivas passaram por transformações, gerando mudanças na forma de organização destas que modificaram sua maneira de se relacionar com o mundo e a relação que o homem estabelecia entre si.

A incipiente divisão do trabalho entre os membros da tribo, que a princípio não se identificava com submissão de um para com o outro, propiciou de forma inconsciente, o surgimento posterior da divisão do trabalho nas comunidades primitivas.

Não só o trabalho doméstico perpassa a divisão do trabalho, mas também atividades consideradas sociais que um membro da tribo deveria fazer.

Considerando os rudimentares instrumentos de trabalho, era difícil fazer mais que uma atividade pois, estas exigiam um esforço físico considerável.

[...] A distribuição dos produtos, a administração da justiça, a direção das guerras, a supervisão do sistema de irrigação etc. foram exigindo, pouco a pouco, certas formas de trabalho social ligeiramente diferentes do trabalho *material propriamente dito*. Com as rudimentares técnicas da época, o trabalho material era de tal modo cansativo que o indivíduo que se dedicava ao cultivo da terra, por exemplo, não podia desempenhar, ao mesmo tempo, nenhuma das outras funções que a vida tribal exigia. Portanto, o aparecimento de um *grupo de indivíduos libertos do trabalho material* era uma consequência inevitável da ínfima produtividade da força humana de trabalho (PONCE, 1992, p. 22 - grifos do autor).

A divisão dentro das sociedades primitivas entre "administradores" e "executores" não teria sido a única responsável pela formação das classes, foi preciso que outro processo ocorresse juntamente, propiciando maiores poderes a alguns indivíduos em detrimento de outros. Segundo Ponce (1992)

[...] As modificações introduzidas na técnica - especialmente a domesticação dos animais e o seu emprego na agricultura, como auxiliares do homem - aumentaram de tal modo o poder do trabalho humano que *a comunidade, a partir desse momento, começou a produzir mais que o necessário para o seu próprio sustento*. Apareceu um excedente de produtos, e o *intercâmbio* desses bens, que até então era exíguo, adquiriu tal vulto que se foram acentuando as diferenças de "fortuna". Cada um dos produtores, aliviado um pouco o seu trabalho, passou a produzir para as suas próprias necessidades e também para fazer trocas com as tribos vizinhas. Surgiu pela primeira vez a possibilidade do *ócio*; ócio fecundo, de consequências remotíssimas, que não só permitia fabricar outros instrumentos de trabalho e buscar matérias-primas, como também refletir a respeito dessas técnicas [...] (PONCE, 1992, p. 24 - grifos do autor).

O aparecimento da desigualdade entre os homens ocorreu quando estes ao se fixarem na terra, procuraram produzir naquele local o meio para a sua sobrevivência, através da agricultura, da domesticação dos animais, o que acarretou na produção de alimentos em um nível acima daquele necessário para a sobrevivência de todos, tendo, desta forma, como consequência, o excedente. “[...] Surgiu o produto suplementar, o "excedente sobre a, necessidade própria", que fez aparecer a desigualdade social” (ERMAKOVA e RÁTNIKOV, 1986, p. 37 - grifo do autor).

Além de passar a se fixar na terra o homem desenvolve instrumentos mais sofisticados para o trabalho, a linguagem se torna cada vez mais desenvolvida e as guerras são mais constantes. A partir dessas condições estavam dadas as possibilidades para que uma mudança social ocorresse.

Produziu-se, deste modo, a sociedade de classes. Os prisioneiros se tornaram escravos, possibilitando que algumas pessoas ficassem sem trabalhar; estas se tornaram senhores dos escravos. Aos últimos competia o trabalho, não eram donos de si nem do que produziam. “[...] Mas, tão cedo o bem-estar da tribo aumentou, por causa das novas técnicas de produção, os *prisioneiros de guerra passaram a ser desejados*, e o inimigo vencido passou a ter a sua vida garantida com a condição de transformar-se em *escravo*” (PONCE, 1992, p. 26 - grifos do autor).

Consequência de transformações ocorridas nas sociedades primitivas, não de forma homogênea e simultânea, mas progressivamente, as sociedades primitivas se transformaram numa sociedade de classes:

[...] Quando nas comunidades, devido ao desenvolvimento das forças produtivas, apareceu a propriedade privada dos meios de produção, e a produção colectiva cedeu lugar à produção individual, por famílias, tornou-se inevitável a desigualdade econômica entre os homens. Assim se criaram as premissas para a divisão da sociedade em classes.

As classes formavam-se por duas vias. Uma foi separação dentro da comunidade da cúpula exploradora, composta inicialmente pela aristocracia gentílica. A outra foi a transformação em escravos dos prisioneiros de guerra e, depois, dos compatriotas que haviam empobrecido e contraído dívidas (ERMAKOVA e RÁTNIKOV, 1986, p. 37).

Este foi um longo período da história onde as relações estabelecidas entre os homens eram totalmente diferentes do que conhecemos atualmente. A forma como a educação ocorria e, a forma como pessoas com deficiência eram tratadas embora pareçam inaceitáveis, trazem em suas características a consequência das condições dadas àqueles homens nesse período histórico. E embora a história da humanidade tenha nos mostrado outras formas de educação e, mesmo do tratamento das pessoas com deficiência, nem sempre são exemplos tão mais superiores quanto os adotados nas sociedades primitivas, já que a desigualdade entre classes torna o avanço nas forças produtivas um privilégio de poucos.

1.1.3 A educação e a existência das pessoas com deficiência visual no modo de produção escravista

Ao contrário da organização da sociedade primitiva, o modo de produção escravista estava alicerçado na divisão de classes, na propriedade privada, na exploração da mão-de-obra escrava e, na consciência individual. Nesse modo de produção a classe que tem poder e bens escraviza uma maioria que nada possui.

Nas sociedades primitivas, onde a organização social era comunal, não havia necessidade de Estado, tudo era organizado de forma coletiva, na luta pela sobrevivência de cada um e do grupo. O primeiro ponto a ser abordado em relação à constituição do Estado, é o fato de este estar ligado intrinsecamente ao aparecimento da luta de classes. A partir das mudanças ocorridas com o desenvolvimento da sociedade de classes, na medida em que o excedente permitiu que algumas pessoas acumulassem riquezas em detrimento dos demais, produz-se o Estado como assegurador da propriedade privada, organizando um exército armado para impor a ordem, para proteger seu território.

Faltava apenas uma coisa: uma instituição que não só assegurasse as novas riquezas individuais contra as tradições comunistas da constituição gentílica, que não só consagrasse a propriedade privada, antes tão pouco estimada, e fizesse dessa consagração santificadora o objetivo mais elevado da comunidade humana, mas também imprimisse o selo geral do reconhecimento da sociedade às novas formas de aquisição da propriedade, que se desenvolviam umas sobre as outras - a acumulação, portanto, cada vez mais acelerada, das riquezas -; uma instituição que, em uma palavra, não só perpetuasse a nascente divisão da sociedade em classes, mas também o direito de a classe possuidora explorar a não-possuidora e o domínio da primeira sobre a segunda.

E essa instituição nasceu. Inventou-se o *Estado* (ENGELS, 1984, p. 119-120 - grifo do autor).

Fica muito evidente nas palavras de Engels (1984) que o Estado se constitui com o objetivo de proteger a propriedade privada, como assegurador de uma ordem que não atende a maioria, mas sim uma minoria que detém as riquezas e que precisa manter-se no poder.

O Estado é constituído com o suposto objetivo de conciliar duas classes, a dos oprimidos e a dos opressores, mas Lenine (1917) nos esclarece que as mesmas

são inconciliáveis. O esforço da classe dominante é procurar manter sua condição dominadora e para isto se utiliza do Estado como mecanismo para a manutenção desta condição. No entanto, a classe dominada também se coloca na luta para que o Estado garanta seus direitos e, possa possibilitar a esta uma melhor condição de existência; dessa forma, existe uma correlação de forças para que o Estado possa atender as exigências de ambas as classes.

A organização da sociedade escravista se baseava a princípio em três classes, conforme Ermakova e Rátnikov (1986).

Na sociedade escravagista existiam três classes. A primeira classe, os escravagistas, incluía nas primeiras etapas a cúpula dominante da aristocracia gentílica e, mais tarde, as camadas mais amplas dos ricos. A segunda classe era constituída pelos comunitários livres: os agricultores, criadores de gado e artesãos, que com o tempo caíam geralmente na dependência dos escravagistas. E, finalmente, a terceira classe incluía uma massa heterogênea de escravos de diferentes línguas e de diferentes tribos (ERMAKOVA e RÁTNIKOV, 1986, p. 41-42).

Ao longo do processo histórico e de desenvolvimento destas sociedades, a classe dos escravos passa a ser cada vez mais numerosa, havia mais escravos que homens livres, já que a segunda classe, constituída de artesões, agricultores e criadores de gado, passou a ser escrava também, por não poder se manter pelo trabalho que desempenhava.

Nas sociedades escravistas onde as classes se dividiam entre senhores e escravos, as condições dos últimos eram degradantes, já que tinham que produzir para manter seus senhores, eram considerados meros objetos, que poderiam ser usados da forma como seu senhor desejasse e descartados a qualquer tempo.

Aníbal Ponce (1992) nos relata como um senhor podia tratar seus escravos:

Catão não só martirizava os seus escravos, como os instruía em certas artes, para vendê-los mais caro posteriormente; não só abandonava, como o 'ferro velho', os escravos inservíveis, como cobrava uma taxa dos que queriam se divertir com as suas escravas (PONCE, 1992, p. 65 - grifo do autor).

Apesar de não estar claro que a expressão "escravos inservíveis" dissesse respeito às pessoas que possuíssem alguma deficiência, estas estavam colocadas nestas condições, eram descartadas se ao longo de sua vida adquirissem alguma

deficiência, seja por questões da saúde, seja por questões relacionadas às próprias condições de trabalho degradantes a elas impostas.

Utilizaremos como exemplo de organização social escravista Grécia e Roma na compreensão de como esse modo de produção compreendia o processo educativo e como tratavam as pessoas com deficiência visual⁴.

A classe dominante precisa se manter no poder e difundir o ideário de que a relação que estabelece com seus subordinados é uma relação justa, mesmo porque a classe desprivilegiada de bens era em número bem maior que a classe dominante. É a partir de certas ideologias impostas e difundidas que a classe dominante se mantém cada vez mais forte no poder e a educação vai ser uma arma muito poderosa para que esta se consolide enquanto autoridade.

Segundo Ponce (1992)

Para ser eficaz, toda educação imposta pelas classes proprietárias deve cumprir as três finalidades essenciais seguintes: 1 - destruir os vestígios de qualquer tradição inimiga, 2 - consolidar e ampliar a sua própria situação de classe dominante, e 3 - prevenir uma possível rebelião das classes dominadas. *No plano da educação, a classe dominante opera, assim, em três frentes distintas*, e ainda que cada uma dessas frentes exija uma atenção desigual segundo as épocas, a classe dominante não as esquece nunca [...] (PONCE, 1992, p. 36 - grifos do autor).

A educação cumpre dois papéis: um para consolidar o poder da classe dominante e outro para convencer os dominados de que estas relações sociais eram naturais.

Tanto Grécia como Roma possuíam um Estado que assumia o dever de garantir a expansão e a defesa das terras, e que estava a serviço da classe proprietária e, é claro, reforçado por crenças religiosas. O Estado passa a fazer regras que organizassem a vida de todos os membros da sociedade; essas regras receberam a denominação de leis.

Pela necessidade existente da classe possuidora do poder manter-se enquanto classe dominante, e pela necessidade de se conquistar novas terras e defender as mesmas, o Estado constituiu o exército que era formado pelos próprios

⁴ Não desconsideremos outras formas de organização social, como as sociedades egípcias e orientais, no entanto entendendo as possibilidades e limites da presente dissertação, bem como o objetivo de evidenciar como as pessoas com deficiência visual foram compreendidas ao longo da história, consideramos suficiente a abordagem feita apenas nas sociedades grega e romana.

detentores do poder, ou seja, a própria classe dominante armada deveria agir na defesa dos seus interesses; então, fazia-se necessária a preparação destes homens para isso, além de uma boa constituição física.

Neste sentido, em Esparta, por exemplo, se uma criança nascesse com alguma deficiência, ela era morta. “[...] Os filhos defeituosos ou débeis eram imolados, porque os interesses da classe proprietária ficariam comprometidos se um lote passasse às mãos de um herdeiro incapaz para o manejo das armas” (PONCE, 1992, p. 40).

Portanto, a eliminação de crianças que nasciam com deficiência garantia que só houvesse homens capazes de poder defender suas terras, pois os mesmos deveriam manejar uma espada, o que talvez não seria fácil a uma pessoa com deficiência. “Formar o homem das classes dirigentes, eis o ideal da educação grega” (PONCE, 1992, p. 47).

A educação era voltada ao manejo das armas e à prática desportiva, para que o homem espartano pudesse melhor se constituir enquanto homem preparado para a guerra. “[...] Poucos entre os nobres sabiam ler e contar, e era tal o desprezo que votavam a tudo que não fossem "virtudes" guerreiras, que os jovens estavam proibidos de se interessarem por qualquer assunto que pudesse distraí-los dos exercícios militares” (PONCE, 1992, p. 41 - grifo do autor). A maioria da população, que era escrava, não recebia qualquer instrução, era-lhe proibido a ginástica.

Vemos na sociedade grega muito presente uma visão mística sobre a deficiência, muitos são os relatos de deuses, reis, heróis que possuíam uma deficiência. De outro lado vários são os exemplos de pessoas sendo castigadas através da amputação de membros, ou da perda da visão. As guerras eram uma constante, já que o objetivo era a conquista de território e de escravos para manter a ordem vigente. Neste sentido, nos campos de batalha, com as parcas condições de curar os ferimentos, muitas vezes soldados sobreviviam com deficiência.

Na abalizada opinião do Professor Pournaropoulos, na Grécia Antiga havia três tipos de pessoas com deficiências:

- os mutilados ou deficientes devido a ferimentos ou a acidentes próprios da guerra e de atividades afins;
- os prisioneiros de guerra com deficiências físicas, ou os detentos criminosos civis, cuja mutilação ou deficiência era causada por uma pena ou castigo;
- os deficientes civis por doenças congênitas ou adquiridas, ou também por acidentes os mais variados (SILVA, 1986, p. 97).

Em relação aos soldados que sobreviviam às guerras e que ficavam com sequelas, havia uma preocupação por parte do Estado, para que os mesmos não fossem desamparados.

Havia, por exemplo, em Atenas e em Esparta - rivais famosas - determinações oficiais que davam aos soldados feridos e seus familiares vantagens de diversas naturezas. Existiam provisões especiais relacionadas à alimentação, como as que eram conseqüentes a uma lei de Sólon (640 a 558 a.C.) que determinava: "Soldados feridos gravemente e os mutilados em combate serão alimentados pelo Estado" (SILVA, 1986, p. 98 - grifos do autor).

Com o passar dos tempos esses benefícios foram estendidos a outros setores da população, que não necessariamente estiveram em combate.

Nota-se pelo estudo da História Grega que esse benefício foi aos poucos sendo estendido a outras pessoas portadoras de deficiências ou de incapacidade para o trabalho, independentemente da causa do problema, abrangendo eventualmente os pobres em geral. Na época em que Aristóteles chamou a atenção do Estado para o problema, já havia mais de 20.000 pessoas alimentadas às expensas do governo ateniense, devido a muitos tipos de deficiências e doenças, correspondendo a 20% da população total de Atenas (SILVA, 1986, p. 99-100).

Mas esta atitude de complacência dirigida aos soldados vitimados pela guerra, não era a atitude dada aos recém-nascidos com algum tipo de deficiência. Já que para o Estado essa criança tinha que nascer saudável para servir o exército se nascesse homem, ou cuidar da casa e parir filhos fortes e saudáveis se nascesse mulher.

Para averiguar que as crianças que nascessem fossem saudáveis havia em Esparta antiga, no século V ou IV a.C., uma lei que dizia:

O pai de qualquer recém-nascido das famílias conhecidas como "homoioi" (ou seja, "os iguais") e que eram a nata de Esparta, não tinha o direito de criá-lo, pois o Estado subordinava a todos. Pelas leis vigentes, ele era obrigado a levar o bebê, ainda bem novo, a uma espécie de comissão oficial formada por anciãos de reconhecida autoridade, que se reunia para examinar e tomar conhecimento oficial do novo cidadão (PLUTARCO *apud* SILVA, 1986, p. 121 - grifos do autor).

Caso a criança não estivesse de acordo com os padrões estabelecidos, seu destino ficava nas mãos destes anciões.

No entanto, "se lhes parecia feia, disforme e franzina", como refere Plutarco, esses mesmos anciões, em nome do Estado e da linhagem de famílias que representavam, ficavam com a criança. Tomavam-na logo a seguir e a levavam a um local chamado "Àpothetai", que significa "depósitos". Tratava-se de um abismo situado na cadeia de montanhas Taygetos, perto de Esparta, para lá a criança ser lançada e encontrar sua morte, "pois, tinham a opinião de que não era bom nem para a criança nem para a república que ela vivesse, visto como desde o nascimento não se mostrava bem constituída para ser forte, sã e rija durante toda a vida" (PLUTARCO *apud* SILVA, 1986, p. 122 - grifos do autor).

A compreensão da deficiência como algo que prejudicaria a organização da sociedade como um todo justificava sua eliminação e isto não era feito por maldade simples e pura, mas para garantir uma organização social adequada aos preceitos daquela época: "[...] na famosa república idealizada por Platão, só os bem formados de corpo e de espírito é que teriam qualquer papel. A criança ou adulto deficientes estariam, nessa hipotética realidade, fadados a morrer [...]" (SILVA, 1986, p. 124).

Em Atenas: "Ainda que submetidos a uma disciplina menos brutal do que a que imperava em Esparta, os jovens atenienses também consideravam a guerra como a sua ocupação fundamental, e o despotismo como a mais perfeita forma de governo [...]" (PONCE, 1992, p. 45).

Da mesma forma que entre os espartanos, em Atenas havia um total desprezo pelo trabalho. Não poderia ser diferente, já que eram os escravos os que executavam todo o tipo de trabalho necessário para que uma pessoa de posses vivesse.

Atenas, diferentemente de Esparta, criará uma organização educacional muito mais formal e complexa. Ponce (1992) assim, relata:

Fundada segundo se crê por volta de 600 a.C., a escola elementar vinha desempenhar uma função que não podia ser desempenhada satisfatoriamente pela tradição oral, nem pela simples imitação dos adultos. O governo de uma sociedade complexa como a de Atenas exigia algo mais do que a direção de um acampamento como Esparta. Parece que desde há algum tempo já funcionavam umas poucas escolas, onde *metecos* e *rapsodistas* ensinavam os interessados a fixar em símbolos os negócios e os cantos, mas também é verdade que só a partir dessa época é que as *letras*, como

se dizia então, se incorporam à educação dos *eupátridas*, isto é, dos nobres.

Apesar de serem capazes de apreciar os prazeres da poesia, da arte e da filosofia - de gozar o "ócio digno" - esses nobres não se esqueciam, contudo, de que continuavam a ser, antes de tudo, homens de armas [...] (PONCE, 1992, p. 49 - grifos do autor).

Esta escola com certeza era destinada ao filho do nobre; o mesmo recebia uma educação formal, organizada para formar cidadãos e guerreiros, aqueles que sabiam viver do trabalho alheio e desprezar os que o executavam. Por outro lado, a maioria da população pobre e escrava vivia sua vida sem receber, na maioria das vezes, qualquer educação que lhe tirasse da condição de analfabeto.

A educação do povo grego se dava também pela mitologia, muito presente na vida de um grego. Tal mitologia se baseava em diferentes deuses vivendo no Olimpo, os quais tinham poderes extraordinários, cada qual apto a uma determinada força e os mesmos influenciavam a vida de todos.

A narração de que entre os deuses existiam pessoas com deficiência é feita pelo poeta grego Homero que era cego e entre suas grandes obras está *Ilíada* e *Odisseia*.

Homero escreveu sobre Hefesto, tanto na obra *Ilíada* como na *Odisseia*, sendo apresentado como um deus coxo, ou seja, como uma pessoa com deficiência física. Nestas obras Homero narra a vida de Hefesto e sua relação com a deficiência e a luta para mostrar sua capacidade diante da discriminação por ser coxo diante dos outros deuses.

Segundo Silva (1986), Hefesto assim, é apresentado por Homero:

Quanto a seus traços principais, Hefesto parece sempre justo, sério, fortemente competente em sua arte e muito cômico de seu papel. E, como vimos, é conhecedor de seus direitos e sabe lutar por eles. Conquistara o respeito dos deuses pelo seu trabalho e suas obras, e nada mais. Desfrutava de um amor tranqüilo de uma linda deusa da primavera, *Cáris*, segundo o poema *Ilíada*, e de um atribulado afeto por *Afrodite*, na *Odisseia* [...] (SILVA, 1986, p. 94).

Hefesto tinha cuidado com si e procurava criar instrumentos para facilitar sua vida. Este "[...] teve vários filhos e um deles, *Perifetes*, tinha o mesmo problema físico do pai - o que talvez indique certa crença popular de que alguns defeitos físicos podiam ser hereditários. Diferentemente do pai, *Perifetes* foi um bandido, assaltante de estradas [...]" (SILVA, 1986, p. 95).

Entre os vários mitos existentes entre os gregos, houve inúmeros outros que revelam deficiências físicas e sensoriais, fruto de castigos e da própria natureza da sua existência, como afirma Silva (1986). São os deuses da Fortuna, do Amor e da Justiça:

Segundo afirmam os especialistas em mitologia grega, as figuras dos deuses do Amor e da Fortuna são eventualmente apresentadas como pessoas cegas. [...] também a apresentação simbólica da Justiça como uma jovem cega, figura que chegou aos nossos dias (SILVA, 1986, p. 95).

Na organização estabelecida em Atenas o destino de um recém-nascido com deficiência não era muito diferente da atitude tomada em Esparta.

No que diz respeito a Atenas - a grande rival de Esparta - quando nascia uma criança, o pai celebrava uma festa conhecida como "amphidromia" (de "amphi" que significa "ao redor" e "dromos", para "volta"). Os costumes exigiam que ele tomasse a criança em seus braços, dias após o nascimento, e a levasse solenemente à sala para mostrá-la aos parentes e amigos e para iniciá-la no culto dos deuses. A festa terminava com banquete familiar. Caso não fosse realizada a festa, era sinal de que a criança não sobreviveria. Cabia, então, ao pai o extermínio do próprio filho (SILVA, 1986, p. 126 - grifos do autor).

Outra figura da vida grega, não pertencente à mitologia, que possuía deficiência foi Demócrito que viveu entre 470 a 360 a.C.: "Diz a lenda que, para melhor meditar, Demócrito havia inutilizado seus próprios olhos, pois expusera à luz do sol por muito tempo uma placa de cobre brilhante, fazendo incidir seus raios sobre seus olhos" (CABANÈS apud SILVA, 1986, p. 103)⁵.

Vigotski (1997), assinala

[...] Por tradição, os cegos eram, com frequência, guardiões da sabedoria popular, os cantores e os profetas do futuro. Homero era cego. Sobre Demócrito diz-se que ele mesmo se cegou para dedicar-se inteiramente à filosofia. Se isso não é certo, em qualquer caso é demonstrativo: a possibilidade de semelhante tradição, a qual não parecia absurda a ninguém, evidencia o critério sobre a cegueira, de acordo com o qual o dom filosófico pode intensificar-se com a perda da visão (VIGOTSKI, 1997, p. 75).

⁵ O relato de que Demócrito se cegou para melhor se dedicar à filosofia, traz consigo a ideia de que nos cegos há um dom para a luz, ou para a filosofia.

Roma também se organizava de acordo com os moldes escravistas, que devido às guerras só fazia aumentar o número de escravos. “[...] Grandes proprietários, os *patrícios*, monopolizavam o poder, às expensas dos pequenos proprietários, os *plebeus*, que, apesar de livres, estavam excluídos dos postos dirigentes [...]” (PONCE, 1992, p. 61 - grifos do autor).

O exército era composto pelos proprietários de terras, ou seja os poderosos; os mesmos deveriam estar aptos para a guerra, não podendo ter qualquer tipo de anormalidade ou deficiência e, quanto maior o poder, maior o posto a ser ocupado no exército.

Depois do século II a.C, foram compostos os exércitos profissionais, o que de certa forma possibilitou que algumas pessoas com deficiência pudessem sobreviver nas camadas mais abastadas da população já que não teriam mais de ir à guerra e estar apta a empunhar uma espada.

Segundo Ponce (1992) a educação e, a vida do jovem rico romano decorria da seguinte forma

Aos vinte anos, o jovem nobre, que já sabia arar a terra e que já havia assistido a algumas batalhas no exército e no Senado, estava pronto para a vida pública. Quanto à instrução propriamente dita, ele recebera rudimentos de algum escravo letrado, a quem o seu pai delegara essas responsabilidades. Não devemos ter muitas ilusões a respeito da eficácia de tal pedagogo. Mais cúmplice do jovem, do que seu professor, o escravo lhe ministrava uma instrução que ia muito pouco além das primeiras letras. Aliás, não se necessitava de muito mais. Quando, anos mais tarde, era a vez do rapaz falar no Senado, ele não pensava na oratória e sim na ação. Mas, por essa ocasião, muito antes de que lhe ocorresse teorizar a respeito das regras do bem falar, das vantagens de levar por escrito as suas alegações, ou de cuidar das minúcias do estilo, aquele homem, apenas medianamente instruído, já se transformara num artista do discurso (PONCE, 1992, p. 62).

O desprezo pelo trabalho, considerado uma ocupação própria dos escravos, também é encontrado em Roma sem grandes variações, o mesmo antagonismo entre "trabalho" e "ócio", que se encontra na Grécia.

Desta forma, já que por pertencer à nobreza um jovem surdo não poderia se dedicar ao ócio da mesma forma que os demais de sua classe, poderia então se dedicar ao trabalho, segundo a concepção da época.

Em Roma também se vê a formação da escola como meio de educação formal. Ponce (1992) assinala este fato da seguinte forma:

A primeira notícia segura a respeito de uma escola primária em Roma data do ano de 449 a.C. Tratava-se de uma escola particular, aliás como todas as da época, para onde as famílias menos ricas enviavam os seus filhos. As que não podiam pagar professores particulares para os seus filhos entravam em acordo para custear os gastos de uma escola. *Artesão como qualquer outro*, o professor primário - o *ludimagister* - era um antigo escravo, um velho soldado ou um proprietário arruinado, que alugava um estreito compartimento chamado *pergula* e abria ali a sua "loja de instrução". Como as instalações davam para a rua, todos os ruídos chegavam até a escola, e, para que a semelhança com os outros "negócios" fosse completa, as primeiras escolas que se abriram em Roma se instalaram no *Foro*, entre as mil e uma tendas de mercadorias que ali existiam. Não é necessário dizer que o ofício de professor, da mesma forma que qualquer outro em que se ganhava um salário, era profundamente desprezado [...] (PONCE, 1992, p. 67 - grifos do autor).

A relação do professor primário em comparação ao professor do ensino médio e o professor do ensino superior era inferior.

A sociedade escravista não deixou de sofrer mudanças em suas estruturas, muito mais com o aparecimento do comércio que fez com que alguns comerciantes adquirissem riquezas e se tornassem tão poderosos quanto os nobres tradicionais já existentes. A educação também sofre mudanças.

Surgem as escolas públicas, como exigência da nova classe ascendente, e a antiga aristocracia, teve que se adequar a contragosto.

[...] As escolas públicas primárias foram uma criação dos comerciantes, dos industriais, dos *negotadores* as escolas públicas superiores também foram uma exigência do poderio crescente dessas classes, um modo de assegurar melhor a direção política dos seus negócios. A aristocracia senatorial não só foi obrigada a aceitar as novidades, como ainda teve de apressar-se para não perder o passo. O que ignorasse as artes da retórica corria o risco de ser vencido nessas lutas oratórias, cujo prêmio era o brilho e o poder. [...] Nos tempos de Augusto ou nos de Tibério, cerca de vinte reputadas escolas atraíam os jovens enriquecidos. A criança rica, que aos 7 anos havia entrado para a escola do *magister*, e que aos 12 começava a freqüentar a do *gramático*, aos 16 se punha em contato com o ensinamento do *retor*, que exigia, na realidade, a vida inteira para ser assimilado com proveito (PONCE, 1992, p. 72 - grifos do autor).

Sobre os romanos, Silva (1986) afirma que: “Ninguém jamais poderá negar que uma significativa porcentagem de todo o acervo de leis que chegou até nós e foi por nós de certa forma absorvido, derivou do cuidadoso e muito esmerado trato que os romanos sempre deram ao assunto [...]” (SILVA, 1986, p. 127).

Essas leis também tratavam sobre o reconhecimento do direito aos recém-nascidos, “[...] tanto os bebês nascidos prematuramente (antes do 7º. mês de gestação) quanto os que apresentavam sinais da chamada "monstruosidade", não tinham condições básicas de capacidade de direito” (SILVA, 1986, p. 127).

Desta forma, em Roma, embora existam vários relatos de pessoas com deficiência que sobreviviam, o destino da maioria também era o extermínio. No início da vida romana, Rômulo formula uma lei sobre o direito à vida das crianças, na qual

[...] estava proibida a morte intencional de qualquer criança abaixo de três anos de idade, exceto no caso de a criança ter nascido mutilada, ou se fosse considerada como monstruosa. Para casos dessa natureza a lei previa a morte ao nascer (SILVA, 1986, p. 128).

O Estado deixa bem claro o destino dos considerados fora da norma padrão. Cabia ao “pater família” selar o destino de um filho com deficiência.

[...] havia para o "pater famílias", dentre as faculdades a ele outorgadas pelo poder paterno (pátria potestas), uma alternativa: poderia expor a criança às margens do rio Tibre ou em lugares sagrados, desde que antes de o fazer tivesse mostrado o recém-nascido a cinco vizinhos, para que fosse de certa forma certificada a existência da anomalia ou da mutilação (SILVA, 1986, p. 128, grifo do autor).

Muitas pessoas com deficiência sobreviviam para serem usadas pelos escravos para a mendicância em praças públicas, sendo tal prática um negócio rentável em parte da história romana.

Crianças mal formadas, doentias ou consideradas como normais e monstruosas eram, no máximo, abandonadas em cestinhas enfeitadas com flores às margens do Tibre. E os escravos ou as pessoas empobrecidas que viviam de esmolas ficavam na espreita e atentos para eventualmente se apossarem dessas crianças, criando-as para mais tarde servirem como meio de exploração do compadecido e por vezes muito culpado coração romano, obtendo esmolas volumosas.

[...]

Na verdade foi tão rendoso que houve épocas em que foram realizados raptos de crianças patrícias muito novas, para serem mutiladas ou deformadas a fim de se tornarem pedintes nos templos, nas praças e nas ruas de Roma e das outras importantes cidades do vasto Império Romano [...] (SILVA, 1986, p. 130).

As pessoas com deficiência também eram utilizadas como entretenimento pelos romanos.

Na Roma dos tempos dos Césares, ou seja, em séculos mais sofisticados e menos bárbaros, deficientes mentais, em geral tratados como "bobos", eram mantidos nas vilas ou nas propriedades das abastadas famílias patrícias, como protegidos do "pater famílias". Cegos, surdos, deficientes mentais, deficientes físicos e outros tipos de pessoas nascidas com malformações eram também de quando em quando ligados a casas comerciais, a tavernas, a bordéis, bem como a atividades dos circos romanos, para serviços simples e às vezes humilhantes, costume esse que foi adotado por muitos séculos na História da Humanidade (SILVA, 1986, p. 130 - grifo do autor).

Em relação a pessoas cegas Silva (1986) diz que: "Foi extremamente notória em Roma também a utilização de meninas e moças cegas como prostitutas, além de rapazes cegos como remadores, quando não eram usados simplesmente para esmolar" (SILVA, 1986, p. 130).

Com relação à atividade militar, a deficiência foi utilizada como forma de castigo, tanto para os inimigos como para os próprios soldados romanos que cometiam faltas graves.

Segundo Mítton, a mutilação do nariz e das orelhas foi muito utilizada como castigo ou como vingança contra inimigos capturados pelas legiões romanas, nos tempos de guerra. Caio Júlio César (Caíus Julius Caesar - 102 a 44 a.C.) confessa em sua obra "De Bello Gallico" que aplicava essa pena em seus próprios soldados nos casos de faltas muito graves contra a disciplina militar ou de deserções. Diversos séculos após o imperador Justiniano I (Flavius Anicius Iustinianus - 483 a 565) chegou a ordenar a amputação do nariz de soldados incriminados em faltas graves contra a disciplina. A mesma penalidade foi aplicada em soldados envolvidos com mulheres dos países cruzados ou dominados por legiões romanas (SILVA, 1986, p. 132-133 - grifo do autor).

O assassinato de pessoas com deficiência foi uma prática comum na sociedade escravista, mas também foram criados locais para receber estas pessoas, instituições mantidas pela nobreza para manter os pobres, miseráveis e deformados.

Com a expansão do cristianismo algumas mudanças foram feitas para que leis que determinavam o extermínio de pessoas com deficiência fossem mudadas. Essa atitude não decorreu da grande bondade dirigida ao cristianismo somente; sua compreensão naquele momento era a de que todos possuíam uma alma e por esse motivo mereciam viver.

A possibilidade de desenvolvimento do modo de produção feudal se dá pela não possibilidade das condições materiais de produção, econômica e social da manutenção do modo de produção escravista, já que sua organização de produção baseada na grande propriedade de terra, onde se empregava o trabalho escravo, passa a não ser mais produtivo o suficiente para garantir a manutenção em boas condições das classes dominantes.

As mudanças ocorridas com a dificuldade de manter escravos, ou a não obtenção dos mesmos nas guerras e, mesmo a revolta dos escravos diante de suas condições degradantes, ajudou a gestar um novo modo de produção.

[...] Assim aconteceu, por exemplo, em Roma. Nos últimos séculos da existência da sociedade escravagista, começaram a nascer no seu seio novas relações que preparavam a passagem para o feudalismo. Os grandes latifúndios escravagistas fragmentavam-se, passando a ser trabalhados pelos colonos. Estes não eram escravos no pleno sentido da palavra que pudessem ser vendidos como e quando quiser. Os colonos eram considerados escravos da terra: podiam ser entregues a um outro proprietário só com a terra (ERMAKOVA e RÁTNIKOV, 1986, p. 45).

As guerras não traziam mais escravos, os gastos com os escravos já não compensavam e, desta forma: “[...] O cultivo em pequena escala voltou a ser o único que compensava, o que é a mesma coisa que dizer que a escravidão se tornou desnecessária [...]” (PONCE, 1992, p. 83 - grifo do autor). Nesta direção foi se formando um novo modo de produção, não mais baseado na relação entre o escravo e o senhor.

No término deste tópico cabe destacar que no modo de produção escravista a educação ganha um caráter mais elaborado para a classe dominante, deixando clara a relação de domínio sobre a educação nas sociedades estratificadas.

Em relação à pessoa com deficiência verifica-se o extermínio como prática mais recorrente da época; entretanto, pessoas com deficiência sobreviveram e foram mesmo acolhidas em instituições, mas eram exceções.

Sobre a pessoa com deficiência visual verifica-se a concepção mística como uma compreensão mais aceita em relação a quem possuísse tal deficiência. A relação entre o padecimento e ao mesmo tempo a relação de um poder acima do normal para quem fosse cego marca esse período, sobrevivendo até os dias atuais.

1.1.4 A educação e a existência das pessoas com deficiência visual no modo de produção feudal

O modo de produção feudal se baseava no cultivo de grandes extensões de terra que “[...] estavam subdivididas em parcelas pequenas, confiadas a colonos livres que pagavam ao amo uma renda fixa anual. Esses colonos, apesar de não serem propriamente escravos, também não eram homens totalmente livres” (PONCE, 1992, p. 84).

[...] O instrumento da exploração era a sujeição do trabalhador à terra. O proprietário da terra, o senhor feudal, distribuía a terra entre os camponeses com a condição de trabalharem para ele. Para obter o produto suplementar, o senhor feudal tinha que ter camponeses com as suas parcelas de terra, instrumentos de trabalho e gado. O camponês sem terra, sem cavalo, sem instrumentos de trabalho não servia para a exploração feudal. O camponês dependia pessoalmente do latifundiário, porque, possuindo a terra, só iria trabalhar para ele sob coação. O sistema feudal de economia baseia-se na coação extra-econômica, na servidão, na dependência jurídica dos camponeses em relação ao latifundiário e na sua desigualdade em direitos (ERMAKOVA e RÁTNIKOV, 1986, p. 45-46).

Embora o servo não seja propriamente um escravo, submetido a um senhor que poderia matá-lo ou vendê-lo separado de sua família como bem entendesse, sua condição era também precária pois vivia submetido às vontades do senhor feudal que determinava suas atividades e as leis a serem cumpridas. Ao servo era apenas garantido um local muito ruim para viver e, miseráveis rendas tiradas de um pequeno pedaço de terra que deveria ser cultivado após o cultivo da terra do senhor, além é claro das inúmeras taxas e impostos a serem pagos aos senhores.

A condição de senhor feudal não significava que havia apenas um homem que detinha várias extensões de terra e diretamente as cedia a servos. As terras na maioria das vezes pertenciam ao rei e, no avançar da Idade Média, também, em grande parte à Igreja Católica e, estes passavam as terras a um vassalo ou servo

que, por conseguinte, a repassava a outro vassalo, que poderia ainda concedê-la a outra pessoa. A ordem de vassalagem variava muito, sendo muito difícil estabelecer uma hierarquia homogênea dentro do processo de vassalagem nos vários níveis sociais do modo de produção feudal.

Embora houvesse ainda a figura de um rei, a organização feudal não o tinha como figura central de sua estrutura social. Esta se baseava em “[...] três classes: sacerdotes, guerreiros e trabalhadores, sendo que o homem que trabalhava produzia para ambas as outras classes, eclesiástica e militar [...]” (HUBERMAN, 1981, p. 11).

No feudalismo a organização social baseia-se visivelmente na exploração de uma classe menos favorecida em prol da sobrevivência de duas classes: os guerreiros, constituídos de nobres, e os sacerdotes. Estes últimos se consolidaram enquanto grande força no modo de produção feudal, já que a Igreja Católica se constituiu em uma instância poderosa em toda a Idade Média.

Segundo Ponce (1992)

Na linguagem dos teóricos da Idade Média, o feudalismo conhecia três "variedades" sociais: os *bellatores*, ou guerreiros, os *oradores*, ou religiosos, e os *laboratores*, ou trabalhadores. Se compararmos essas "variedades" com as correspondentes do mundo antigo, não iremos encontrar nenhuma diferença superficial, mas se nos aprofundarmos um pouco mais descobriremos uma novidade: [...] As transformações que a sociedade sofreu durante o feudalismo impuseram no domínio religioso, em relação à antiguidade, algumas diferenças de importância, ainda que não de molde a alterar o seu conteúdo de classe. A religião cristã, que nos seus começos encarnou os ideais confusos, mas rebeldes, dos explorados de Israel encontrou entre os romanos que nada possuíam uma atmosfera propícia para a sua difusão. Perseguido a princípio como uma ameaça, o cristianismo foi atenuando pouco a pouco o seu ímpeto inicial, de tal modo que, quando, no decorrer de poucos séculos, se transformou na religião do Império, *ele já havia perdido totalmente a sua primitiva significação* [...] Enquanto o escravo e o *servo* sofriam sob os seus senhores, o cristianismo proclamava que eles eram iguais diante de Deus. Descoberta maravilhosa que respeitava o *status quo* terreno, enquanto não chegava o momento de alterá-lo, mas no céu... (PONCE, 1992, p. 86-87 - grifos do autor).

A Igreja Católica foi a instituição mais poderosa de toda a idade média já que mantinha o poder religioso e ideológico, além de ter exercido controle sobre grandes extensões de terras. Segundo Huberman (1981):

A Igreja constituía uma organização que se estendeu por todo o mundo cristão, mais poderosa, maior, mais antiga e duradoura que qualquer coroa. Tratava-se de uma era religiosa e a Igreja, sem dúvida, tinha um poder e prestígio espiritual tremendos. Mas, além disso, tinha riqueza, no único sentido que prevalecia na época - em terras [...] (HUBERMAN, 1981, p. 22).

O poder construído pela Igreja Católica baseava-se no domínio da propriedade de grandes extensões de terra e no domínio ideológico, o que determinou a organização da educação e das concepções relacionadas a temas morais da organização da vida social.

A educação de uma forma geral estava ligada à Igreja Católica e também ao seu poder, segundo Saviani (2015):

Temos, na Idade Média, as escolas paroquiais, as escolas catedralícias e as escolas monacais que eram as escolas que se destinavam à educação da classe dominante. As atividades que constituíam a educação dessas classes se traduziam em formas de ocupação do ócio, como na Antiguidade. Isto foi traduzido na Idade Média através da expressão "ócio com dignidade". Então, ocupar o ócio com os estudos significava não precisar trabalhar para suprir as necessidades da existência. Ocupar o ócio com dignidade é ocupá-lo com atividades consideradas nobres e não com atividades consideradas indignas. Essa expressão deriva da influência da Igreja. A classe dos proprietários se dedicava aos exercícios físicos que estavam ligados às atividades guerreiras, o que é expresso através da noção da Cavalaria, cuja ocupação era a guerra. Daí a relação cavaleiro e cavalheiro como o sujeito de boas maneiras - a formação dos nobres incluía as atitudes cortesias. Cortês deriva de corte, formação destinada à aristocracia - a formação para a cavalaria envolve então esses dois aspectos, o da arte militar e o da vida aristocrática. Em contrapartida, a grande maioria continuava se educando pelo trabalho, no próprio processo de produzir a própria existência e de seus senhores. Nesse contexto, a forma escolar da educação é ainda uma forma secundária que se contrapõe como não-trabalho à forma de educação dominante determinada pelo trabalho (SAVIANI, 2015, p. 3 - grifo do autor).

A educação é essencialmente destinada à classe dominante e ao clero, embora o nível cultural fosse baixíssimo. Conforme Manacorda (1997)

No que concerne particularmente ao campo da instrução, verificam-se dois processos paralelos: o gradual desaparecimento da escola clássica e a formação da escola cristã, na sua dupla forma de escola episcopal (do clero secular) nas cidades, e de escola cenobítica (do clero regular) nos campos. Mas, não obstante as exceções, o nível

cultural é muito baixo quer entre os bárbaros, quer entre os homens da Igreja, quer entre os representantes do império. [...]

Também entre os homens de igreja verifica-se um processo de empobrecimento cultural. Enquanto o Concílio de Cartago (400 d.C.) se preocupava em proibir aos bispos a leitura dos textos clássicos, o concílio de Roma (465 d.C.) enfrenta um problema mais elementar: não é mais a disputa sobre a paideia de Aquiles e a paideia de Cristo, mas simplesmente o problema da total ignorância dos eclesiásticos. Os analfabetos, sentenciou aquele concílio, não se atrevam a aspirar às ordens sagradas (o que quer dizer que o ousavam). E, trinta anos mais tarde, o papa Gelásio I terá que insistir:

"Não seja admitido ao sacerdócio quem não conheça as letras ou tenha algum defeito físico" (MANACORDA, 1997, p. 111-112 - grifo do autor).

Pode-se então perceber que, enquanto na antiguidade havia uma formação da educação voltada para o entendimento clássico envolvendo a filosofia, o direito, a oratória, na Idade Média nem ao menos os eclesiásticos as liam, eles que possuíam dentro de seus mosteiros as obras clássicas que não chegavam à grande massa. Seu nível de conhecimento era baixo, chegando ao analfabetismo. Havia, portanto, uma desvalorização da educação e dos conhecimentos clássicos. Outro aspecto a ser considerado na citação de Manacorda (1997) é o fato de que se a pessoa possuísse algum defeito físico não poderia se dedicar ao sacerdócio, mostrando um aspecto a ser considerado de como a Idade Média e a Igreja compreendiam as pessoas com deficiência.

Como instrumento de divulgação da ideologia cristã, as poucas escolas destinadas às massas dentro dos mosteiros não ensinavam qualquer conhecimento erudito, mas sim estavam lá para apenas pregar que a sociedade era boa da forma como estava organizada, que todos deveriam cumprir o seu papel dentro desta sociedade, onde os senhores feudais e os homens de "Deus" faziam tudo para o bem do povo. Desta forma, ocultavam as diferenças de classes existentes e a exploração sofrida pela classe dominada, ou seja, pelo povo pobre.

A formação escolar dentro das classes superiores, constituídas de nobres guerreiros, não era valorizada e entendida como uma necessidade. Ponce (1992) assim explica esta situação:

Preocupados unicamente em aumentar as suas riquezas pela violência e pelo saque, os senhores feudais desprezavam a instrução e a cultura. Ainda que, muitas vezes, soubesse ler, o nobre considerava o escrever como uma coisa de mulheres. [...] A nobreza

careceu de escolas no sentido estrito, mas não de educação. Com um sistema parecido ao dos *efebos* da nobreza grega, a nobreza medieval formava os seus cavaleiros através de sucessivas "iniciações". O jovem nobre vivia sob a tutela materna até os 7 anos, ocasião em que entrava como *pajem* ao serviço de um cavaleiro amigo. Aos quatorze, era promovido a *escudeiro*, e nessa qualidade acompanhava o seu cavaleiro às guerras, torneios e caçadas. Por volta dos vinte e um anos, era armado *cavaleiro* (PONCE, 1992, p. 93-94 - grifos do autor).

Para Bianchetti (1998), no feudalismo, que perpassa quase toda a Idade Média, a compreensão da deficiência passa a assumir novas características baseadas nos princípios do cristianismo.

O indivíduo que não se enquadra no padrão considerado normal ganha o direito à vida, porém, passa a ser estigmatizado, pois, para o moralismo cristão/católico, a diferença passa a ser um sinônimo de pecado. Das duas partes dicotomizadas, a alma é a parte digna, é a que merece atenção e cuidado. O corpo mereceu alguma consideração quando foi elevado à condição de "templo da alma" (BIANCHETTI, 1998, p. 30 - grifo do autor).

A Igreja Católica manteve uma grande influência e poder neste período, criando e mantendo inúmeras instituições que recebiam todo o tipo de pessoas (doentes, loucos, pessoas com deficiência, etc.) para o acolhimento. Mas embora houvessem várias dessas instituições, a grande maioria das pessoas com deficiência estavam ou nos feudos, já que podiam ser aproveitados no trabalho junto à sua família desempenhando alguma atividade, ou na mendicância.

A Igreja exerceu um amplo domínio na maneira de ver, se relacionar e compreender as pessoas com deficiência na Idade Média, pois embora Jesus Cristo não tenha vivido neste período e sim muitos séculos antes, os chamados Evangelistas escreveram sobre seus milagres, os quais devido à influência do catolicismo serão espantosamente divulgados e pregados na Idade Média.

Sabe-se que a influência sobre o cristianismo remonta da religião hebraica, bem relatada no antigo testamento da Bíblia Sagrada. Para os seguidores daquela cultura religiosa, "[...] tanto a doença crônica quanto a deficiência física ou mental, e mesmo qualquer deformação por menor que fosse, indicava um certo grau de impureza ou de pecado [...]" (SILVA, 1986, p. 74). Um exemplo desta concepção a respeito das pessoas com deficiência está contido no livro de Moisés chamado "Levítico" e que hoje compõe o Antigo Testamento da Bíblia Sagrada. No mesmo,

esta importante personalidade da história judaica estabelece as leis e as orientações para os sacerdotes conforme "o Senhor havia lhe dito":

Homem algum de tua linhagem, por todas as gerações, que tiver um defeito corporal, oferecerá o pão de seu Deus. Desse modo, serão excluídos todos aqueles que tiverem uma deformidade corporal: cegos, coxos, mutilados, pessoas de membros desproporcionados, ou tendo uma fratura do pé ou da mão, corcundas ou anões, os que tiverem uma mancha no olho, ou a sarna, um dartro, ou os testículos quebrados. Homem algum da linhagem de Abraão, o sacerdote, que for deformado, oferecerá os sacrifícios consumidos pelo fogo sendo vítima de uma deformidade, ele não poderá apresentar-se para oferecer o pão de seu Deus. Mas poderá comer o pão de seu Deus, proveniente das ofertas santíssimas e das ofertas santas. Não se aproximará, porém, do véu nem do altar, porque é deformado. Não profanará meus santuários, porque eu sou o Senhor que os santifico" (BÍBLIA SAGRADA, 1995, Levítico, 21:17 a 23 *apud* CARVALHO, 2009, p. 48).

Segundo Carvalho (2009)

O cristianismo, surgido no seio do povo judeu, incorporou muitos aspectos da cultura judaica, inclusive a forma de compreender as deficiências e até a de como tratar aqueles que as possuíam. Dentre as formulações do cristianismo em relação às pessoas com deficiência, cabe destacar aquelas que estão contidas na Bíblia, na parte referente ao Novo Testamento. Nesse documento encontram-se alguns costumes, atitudes e considerações a respeito das pessoas com deficiência, particularmente nos escritos dos evangelistas (CARVALHO, 2009, p. 49).

Na Bíblia: "[...] Segundo seus relatos, Jesus fez mais de 40 milagres notórios. Deles todos, pelo menos 21 são relacionados a pessoas portadoras de deficiências físicas ou sensoriais" (SILVA, 1986, p. 88).

Havia três formas de se ver a pessoa com deficiência a partir das concepções do cristianismo, baseadas nos milagres de Jesus Cristo. Em um trecho bíblico a deficiência é vista como sinônimo de pecado, este pecado poderia ser seu ou mesmo de sua família. "Em um milagre da cura de um cego de nascença, relata João (9:2), que ao verem o cego, os discípulos perguntaram a Jesus: "Mestre, quem pecou, este ou os seus pais para que nascesse cego?" (BIANCHETTI, 1998, p. 32).

Outra forma de se ver a pessoa com deficiência se expressa em muitos relatos de cura onde a pessoa com deficiência estava possuída por demônios, os quais eram expulsos e como consequência a pessoa era curada. Assim, a pessoa

com deficiência é vista como possuidora de maus espíritos. Outra forma de se explicar a existência de pessoas com deficiência, um pouco menos relatada, mas que está presente em algumas passagens bíblicas, diz respeito à deficiência existir para que se faça na pessoa a caridade, para que os que a realizam possam alcançar o reino dos céus. Assim, pode-se explicar por que a mendicância era uma prática tão recorrente neste período da história.

Na Idade Média se estabelece com mais concretude em relação à antiguidade, o processo que será melhor desenvolvido pela sociedade capitalista, que é a institucionalização de pessoas doentes e com deficiência.

Os pobres, os doentes e os deficientes físicos e mentais foram objeto de uma norma da Igreja Católica em pleno século VI, norma essa que pretendia assisti-los e ao mesmo tempo circunscrever seus movimentos a um determinado território.

E foi o concílio de Tours, realizado nos anos 566 e 567 que decretou pelo seu cânone quinto o seguinte:

Cada cidade alimentará os seus pobres. Os sacerdotes da zona rural e os habitantes também alimentarão seus pobres, a fim de impedir os mendigos vagabundos de correr as cidades e as províncias (GUÉRIN *apud* SILVA, 1986, p. 200).

Baseada provavelmente neste último aspecto, ou seja, o de manter uma certa ordem, limitando o livre movimento para vários territórios, a Igreja Católica continuou de forma mais sistemática a criar instituições para abrigar pessoas doentes, pobres e, entre elas, pessoas com deficiência.

No leste da Europa, por exemplo, hospitais e abrigos para doentes e pessoas portadoras de deficiências mais pobres eram criados por vezes por senhores feudais ou por governantes de aglomerados urbanos mais fortes ou de burgos mais significativos, sempre ajudados pela cooperação de esforços provenientes da Igreja. Além disso tivemos no século VII a criação de uma instituição para cegos perto de Pontlieu, na França, por iniciativa do bispo de Le Mans, São Bertrão. Foi um projeto diferente daqueles usualmente encontrados na mesma época (SILVA, 1986, p. 198).

Essa instituição criada na França era diferente por só abrigar pessoas cegas já que, nas demais, todos estavam em um mesmo espaço, independentemente de suas condições ou necessidade. Mas eram basicamente as únicas organizações europeias que cuidavam de doentes. “[...] Serviram também de abrigo para pessoas impossibilitadas de prover seu próprio sustento devido a sérias limitações físicas e

sensoriais (SILVA, 1986, p. 204)

Do século XII em diante os hospitais, que conforme vimos eram organizados e mantidos por religiosos recolhidos em mosteiros ou abadias, salvo raras e muito honrosas exceções, ainda misturavam pessoas doentes com as que não tinham meios de subsistência e dentre estas ficavam sempre os portadores de deficiências físicas e sensoriais mais graves. [...] Do século XII ao século XV, por exemplo, só a Inglaterra chegou a reorganizar 750 hospitais, dos quais 217 eram destinados às vítimas da temível lepra (SILVA, 1986, p. 210).

A mendicância era uma forma de ganhar a vida. “No meio dos mendigos havia sempre pessoas com deficiências ou vítimas de males crônicos, todos vivendo de esmolas que lhes garantiam condições mínimas de sobrevivência. Mas mendigar era por vezes uma atividade muito rendosa [...]” (SILVA, 1986, p. 171).

Em relação aos cegos “A Igreja ajudou significativamente dando-lhes permissão expressa e exclusiva para esmolar nas escadarias e nas portas das igrejas [...]” (SILVA, 1986, p. 219). A caridade direcionada pela Igreja Católica à pessoa cega traz como princípio a visão mística de deficiência. Na cegueira se via um castigo muito grande, que seria compensado com o reino dos céus. “[...] "Para os últimos aqui", entre os quais também se incluíam os cegos, prometeu convertê-los em "nos primeiros lá" [...]” (VIGOTSKI, 1997, p. 75).

Percebe-se que este era o dogma mais importante relacionado à compreensão da cegueira, no qual, se via no conjunto de toda privação e sofrimento, um valor espiritual recompensador.

Conforme Vigotski (1997)

[...] o pátio da igreja foi entregue aos cegos como possessão absoluta sua. Por sua vez, isto significou também a mendicância na vida terrestre e a proximidade a Deus. Do cego então se dizia que no corpo fraco vivia um espírito elevado. Outra vez na cegueira se descobria certo aspecto místico secundário, certo valor espiritual, certo sentido positivo. No desenvolvimento da psicologia dos cegos, deve-se denominar mística esta etapa, não só porque está permeada de representações religiosas e de crenças, não só porque os cegos haviam sido aproximados por todos os meios possíveis a Deus: os visíveis, mas não videntes, ao vidente, porém invisível, como diziam os sábios hebreus (VIGOTSKI, 1997, p. 75).

A mendicância leva a pessoa cega a uma condição de segregação e abandono, induzindo esta a viver à custa da caridade alheia propiciada pelo

catolicismo. A cegueira era vista como algo ruim e, ao mesmo tempo, uma força divina exorbitante.

Além da segregação, do abandono e da mendicância, um outro procedimento adotado em relação às pessoas com deficiência, ao longo do modo de produção feudal, foi a eliminação física ocorrida durante o período em que vigorou a "Santa Inquisição", onde a Igreja Católica buscava punir os hereges. Estas punições podiam ser a fogueira, a castração e a morte por apedrejamento ou açoite. As características de alguns tipos de deficiências, tais como, mental leve e baixa visão, podiam ser provas de que a pessoa que a possuía havia praticado atos de heresia. O fato de, na tradição judaico-cristã a causa das deficiências quase sempre estar atribuída a representações do mal e do castigo de Deus, dava respaldo às suas condenações. Entre os textos fundamentais que regiam o processo inquisitorial, cabe salientar o *Directorium Inquisitorium*, de aproximadamente 1370, escrito por Nicolau Emérico, o grande inquisidor, que tinha como base os documentos papais. Este texto prescrevia os comportamentos e até os sinais físicos que davam garantia à acusação. Segundo este, dentre outros sinais,

[...] É também indício de culpa 'responder a algo que não se lhe pergunta ou não responder àquilo sobre o que é interrogado' e ainda 'mudar de discurso'. Adverte ainda Emérico: 'Uma outra manha utilizada pelos hereges é fazerem-se de tolos. [...] Para que não incorra em injustiça o '*Directorium*' prudentemente adverte que os 'nigromantes': podem conhecer-se pelos sinais seguintes: tem a vista torta, por causa das visões, aparições e conversas com os espíritos maus (PESSOTTI, 1984, p. 9 - grifos do autor).

Isto significa claramente que muitas pessoas com deficiência foram vítimas da Santa Inquisição, que tirava a vida daqueles que incomodavam a ordem estabelecida pela religião com o objetivo de se manter aquele regime social.

Sobre as transformações gestadas no feudalismo cabe ressaltar que no decorrer da Idade Média as cidades desenvolveram-se junto dos castelos e mosteiros fortificados, em razão da proteção proporcionada por seus muros. Essas vilas ou cidades eram chamados burgos e, seus moradores, ou seja, os que habitavam os burgos, exercendo atividades comerciais e manufatureiras, que posteriormente constituíram um novo segmento social no sistema feudal, eram conhecidos como burguesia.

Segundo Ponce (1992), até o século X as cidades eram pequenas vilas, os seus habitantes eram uns poucos artesãos e domésticos, que trabalhavam para o senhor feudal, nas mesmas condições de um servo. Mas a partir do século XI algumas transformações permitiram o surgimento do comércio.

[...] o senhor feudal achou vantajoso permitir que os seus artesãos - mediante retribuição econômica - passassem a trabalhar para terceiros, ao mesmo tempo que achou interessante permitir a entrada de mercadorias nos seus castelos. *E, assim, as cidades se transformaram em centros de comércio, onde os produtores trocavam os seus produtos.* Surgiu, então, uma profunda transformação: *o que até ontem era apenas uma fortaleza, começava agora a ser um mercado.* Os seus habitantes, chamados *burgueses*, acabaram se fundindo em uma classe predisposta a uma vida pacífica e urbana, bem distinta da vida guerreira e rural, que era apanágio da nobreza (PONCE, 1992, p. 97 - grifos do autor).

Estas transformações também atingiram o campo, os servos começaram a comerciar os produtos que produziam, pagando os tributos ao seu senhor e aos poucos foram limitando o poder do senhor já que este impunha ao servo muitos tributos que faziam com que sua vida fosse muito difícil.

A educação sofre, por consequência, algumas mudanças já que o comércio que nascia nas cidades exigia agora uma nova forma de instrução, diferente daquela que estava sendo realizada nos monastérios rurais.

O aparecimento dos burgueses citadinos obrigou a Igreja a deslocar o centro do seu ensino. Se, até o século XI, poderiam bastar as escolas dos monastérios, agora já eram necessárias as escolas das catedrais. *O ensino passou, assim, das mãos dos monges, para as do clero secular.* Perdido nas solidões rurais, o monastério já não podia servir de sustentáculo para a hegemonia da Igreja, numa época em que o comércio que nascia nas cidades já começava a exigir outra espécie de instrução (PONCE, 1992, p. 98 - grifos do autor).

A burguesia exigia sua parte na instrução, e dessa forma “[...] a escola catedralícia foi, no século XI, o germe da universidade. *No domínio intelectual, a fundação das universidades equivaleu à outorga de uma nova carta de franquia à burguesia [...]*” (PONCE, 1992, p. 99 - grifo do autor).

É sob a influência da burguesia que surgem as universidades, que acabam se tornando um centro de divulgação do conhecimento e de sua melhor elaboração. É

neste ambiente universitário que a burguesia mais enriquecida terá espaço garantido.

A burguesia ganhou muito com o surgimento da universidade no sentido de se igualar em privilégios e direitos à nobreza e ao clero, pois dinheiro e riquezas esta já possuía:

A conquista de um título universitário elevava o burguês quase ao nível da nobreza e, desde o momento em que ostentava orgulhosamente os signos da dignidade doutoral - a borla, o capelo, o anel e o livro - ele já começava a ser encarado como um nobre; tinha privilégio nos processos e precedência no passo.

As cidades passaram a eleger agora os seus embaixadores e oficiais entre os mais ilustres doutores em Direito, *o que há pouco tempo atrás era privilégio do clero*. Os documentos de maior responsabilidade eram redigidos pelos doutores (PONCE, 1992, p. 101 - grifo do autor).

As universidades passaram a ser um local de disputa entre o clero e os reis, ambos buscando o controle e o direcionamento de suas atividades.

A chamada pequena burguesia começou a exigir uma escola primária e custeada pelo estado, em partes e, administrada pelas cidades, concorrendo assim com a hegemonia da Igreja Católica. Dessa forma o que era ensinado estava menos distante da realidade prática de seus alunos. “[...] *Ao invés do latim, ensinava-se o idioma nacional, ao invés do predomínio total do trivium e do quadrivium, noções de Geografia, História e de Ciências Naturais [...]*” (PONCE, 1992, p. 104 - grifo do autor).

Mas, embora em partes gratuita, quem estudava tinha que pagar seus professores, ou seja, não estava destinada aos pobres mas sim à burguesia que ia se consolidando dentro do regime feudal, conseguindo que as cidades passassem a ter cartas de franquias conquistando assim, privilégios feudais.

O desenvolvimento do comércio fez com que os burgueses se interessassem pelas disciplinas de geografia, história e contabilidade, esta última antes apenas dominada pela Igreja Católica.

Assim, a Igreja Católica através de um movimento organizado, na busca de manter as tradições da fé e seu domínio sobre a cultura, passou a ter vários pregadores espalhados fazendo milagres em nome de Deus.

Mas o acesso à educação não incluía a população pobre, à qual era destinado o trabalho, com o mínimo de instrução. “O Renascimento se propôs

formar homens de negócios que também fossem cidadãos cultos e diplomatas hábeis [...]' (PONCE, 1992, p. 110 - grifo do autor). Com a expansão do comércio e o acesso às armas de fogo, que mudaram a forma de se fazer guerra, fica claro que quem possuísse dinheiro e indústria, possuiria poder; assim a burguesia se consolidava.

O desenvolvimento do comércio transformou as corporações de ofício, que eram instituições típicas da Idade Média, incapazes de satisfazer as necessidades do mercado e, aos poucos, foram sendo superadas por uma nova forma de organização da produção, que ficou conhecida como manufatura. Com tal transformação, tratou-se de reunir, num só local, ou em locais diferentes, um grande número de trabalhadores e organizar a sua produção no sentido de atender aos interesses de uma nova classe exploradora.

Essas corporações de ofício empregavam vários artesãos que produziam para apenas uma pessoa, que dava-lhes os instrumentos de trabalho, não sendo necessário que o artesão os tivesse. Aos poucos, esses artesãos que faziam todo o processo de confecção de uma mercadoria vai apenas fazer uma parte, o que tornava a produção mais rápida e maior, dando melhor renda ao dono da corporação.

A partir do século XVI, a burguesia começou a reunir os operários, até então esparsos, para conseguir um trabalho de cooperação. Por meio de uma gradual socialização dos trabalhadores e dos instrumentos de produção, foi-se passando da cooperação simples à manufatura e, desta, à grande indústria [...] (PONCE, 1992, p. 125).

Assim, o feudalismo vai deixando de ser o modo dominante de produzir a vida; as relações de produção e as relações do mundo do trabalho levam à constituição de um novo modo de produção, que perdura até os dias atuais, o capitalismo.

A forma como a Idade Média compreendia as pessoas com deficiência sofreu transformações. A sobrevivência estava ligada diretamente a uma compreensão mística. Isto fica evidente nos relatos sobre a mendicância indicada às pessoas cegas, quando o pátio das igrejas era a elas concedido. Mas, para além disso, vemos nesse período a expansão do atendimento à pessoas com deficiência em instituições, que em partes também são mantidas pela Igreja Católica, que só serviam para o acolhimento.

Na sociedade capitalista essas instituições ganham um caráter voltado para a educação e para o trabalho, mas isso não significa que isso se consolidou na prática das quatro paredes destas instituições, que continuaram a cumprir o papel de segregar pessoas com deficiência.

1.1.5 A educação e a existência das pessoas com deficiência visual no modo de produção capitalista

A ampliação do comércio, que se deu após a descoberta de novas terras, continuou em ritmo acelerado e, pouco mais de dois séculos após, as manufaturas já não podiam produzir as mercadorias impostas pela demanda. Tal fato colocou a necessidade de buscar novos meios para se produzir. Para tanto, houve um maior investimento nas ciências, o que resultou em novas tecnologias, as quais provocaram transformações na produção de mercadorias e, que ficou conhecido na história como Revolução Industrial

[...] marcada pela introdução da máquina a vapor na produção e a mecanização do processo produtivo, o que transformou o trabalhador numa extensão da máquina, que passou a ditar o ritmo do trabalho. Com a introdução da máquina movida a vapor, foi possível a adoção do sistema fabril em grande escala, intensificando a divisão do trabalho, possibilitando um enorme aumento da produção, assentada na propriedade privada, na compra e venda de mercadorias, na relação de trabalho assalariada e na extração da mais-valia (CARVALHO, 2009, p. 53).

Os homens que viviam na terra foram expulsos das mesmas, obrigados a ir para as cidades, onde não contavam com os meios de produção; desta forma eram obrigados a vender sua força de trabalho, inicialmente para as corporações de ofícios e depois para a indústria. "É assim que, a partir do século XVI, a burguesia, como classe em processo de hegemonia, vai permeabilizar e impregnar tudo o que a cerca com o seu ideário, batizado de liberalismo" (BIANCHETTI, 1998, p. 34).

[...] A ruína do mundo feudal libertara os servos, da mesma forma que a queda do mundo antigo havia emancipado os escravos. O empobrecimento dos senhores feudais obrigou-os a dissolver as suas hostes e a liquidar as suas cortes, ao mesmo tempo que o enriquecimento da burguesia expulsou os pequenos proprietários das suas terras, para convertê-las em campos de criação [...] (PONCE, 1992, p. 135).

Desta forma, essa população, expulsa das terras onde trabalhava, foi para os grandes centros urbanos e, passou a uma outra condição; despossuída dos meios de produção, estava à mercê da nova classe em consolidação, a burguesia. Essa população tinha apenas a sua força de trabalho para oferecer.

A consolidação da burguesia como uma classe que não pretendia mais se subordinar às regras do regime feudal era cada vez mais consistente.

Transformações relacionadas à constituição dos estados nacionais, onde havia um rei que governava o seu país estabelecido através de um território, contribuiu para que a burguesia pudesse, cada vez mais, se consolidar enquanto classe, além de mudar a forma de organização dos Estados.

[...] Surgiram nações, as divisões nacionais se tornaram acentuadas, as literaturas nacionais fizeram seu aparecimento, e regulamentações nacionais para a indústria substituíram as regulamentações locais. Passaram a existir leis nacionais, línguas nacionais e até mesmo Igrejas nacionais. Os homens começaram a considerar-se não como cidadãos de Madri, de Kent ou de Paris, mas como da Espanha, Inglaterra ou França. Passaram a dever fidelidade não à sua cidade ou ao senhor feudal, mas ao rei, que é o monarca de toda uma nação (HUBERMAN, 1981, p. 79).

Essas mudanças levaram à consolidação de um poder central.

[...] O Estado nacional predominava porque as vantagens oferecidas por um governo central forte, e por um campo mais amplo de atividades econômicas, eram do interesse da classe média como um todo. Os reis sustentavam-se com o dinheiro recolhido da burguesia, e dependiam, cada vez mais, de seu conselho e ajuda no governo de seus crescentes reinos. Os juizes, ministros e funcionários vinham, em geral, dessa classe [...] (HUBERMAN, 1981, p. 84).

Com as mudanças ocorrendo no campo da produção outra mudança também foi fundamental neste processo de transição, o questionamento dos dogmas da Igreja Católica feito pela Reforma. Isso ocorreu também como consequência da constituição dos Estados nacionais.

Desta forma, pôr fim ao monopólio da Igreja Católica, vinha ao encontro do interesse dos reis e também da burguesia. Muito se via de diferente entre o que o catolicismo pregava e o que na prática fazia, principalmente com relação aos seus bens, que muito longe estavam de serem utilizados com os pobres. “A luta tomou um

disfarce religioso. Foi denominada Reforma Protestante. Em essência, constituiu a primeira batalha decisiva da nova classe média contra o feudalismo” (HUBERMAN, 1981, p. 92).

Martinho Lutero (1483-1546), um dos teóricos da Reforma, obteve êxito ao contestar o catolicismo e não contestar o poder dos reis e dos Estados nacionais, inclusive procurando valorizar o sentimento de pátria entre seus seguidores.

Sua influência também chegou à educação ao propor que todos pudessem ler a Bíblia.

[...] É verdade que o protestantismo, ao dar ao homem a responsabilidade da sua fé e ao colocar a fonte dessa fé nas *Sagradas Escrituras*, assumiu, ao mesmo tempo, a obrigação de colocar todos os fiéis em condições de salvar as suas almas mediante a leitura da *Bíblia*. Desse modo, a instrução elementar passava a ser o primeiro dever da caridade, e ainda que, no fanatismo de Lutero, não sobrasse muito lugar para o saber profano, não é menos certo que ele, num sermão famoso, aconselhou os pais a que enviassem os seus filhos à escola [...] (PONCE, 1992, p. 119-120 - grifos do autor).

Lutero não tinha a pretensão de fazer qualquer mudança mais profunda, saber ler e escrever era condição para ler a Bíblia. “[...] O horizonte mental das aldeias não se havia modificado em nada: ao invés de professores, continuavam recebendo pregadores [...]” (PONCE, 1992, p. 120). A burguesia defendia que a educação era fonte de poder e de riqueza.

Essa perspectiva conservadora de Lutero também se aplica à compreensão de pessoas com deficiência e seu desprezo pelos que a possuem. Isso pode ser verificado através de suas próprias palavras.

Há oito anos vivia em Dessau um ser que eu, Martinho Lutero, vi e contra o qual lutei. Há doze anos, possuía vista e todos os outros sentidos, de forma que se podia tomar por uma criança normal. Mas ele não fazia outra coisa senão comer, tanto como quatro camponeses na ceifa. Comia e defecava, babava-se, e quando se lhe tocava, gritava. Quando as coisas não corriam como queria, chorava. Então, eu disse ao príncipe de Anhalt: se eu fosse o príncipe, levaria essa criança ao Moldau que corre perto de Dessau e a afogaria. Mas o príncipe de Anhalt e o príncipe de Saxe, que se achava presente, recusaram seguir o meu conselho. Então eu disse: pois bem, os cristãos farão orações divinas na igreja, a fim de que Nosso Senhor expulse o demônio. Isso se fez diariamente em Dessau, e o ser sobrenatural morreu nesse mesmo ano [...] (LUTERO *apud* PESSOTTI, 1984, p. 12-14).

Ao mesmo tempo que Lutero o descreve inicialmente como uma criança normal ele termina colocando como se este fosse um ser sobrenatural, mostrando sua compreensão mística sobre a deficiência. Mas além disso as palavras de Lutero, segundo Carvalho, Rocha e Silva (2013) mostram as diferentes formas de se compreender as pessoas com deficiência ao longo da história.

[...] Isto porque ao falar da inutilidade da criança e ao comparar “seu gasto” com a de “quatro camponeses na ceifa”, explicita uma visão economicista da existência do ser humano, fato este que é levado às últimas consequências pelo modo de produção capitalista; na medida em que se define a causa da deficiência com base nos tradicionais dogmas do cristianismo, expressa uma concepção mística, não contestada até o final do período feudal; e ao propor a morte do “inútil”, enquanto a solução do “problema”, regrediu até a sociedade escravista (CARVALHO, ROCHA e SILVA, 2013, p. 29 - grifos dos autores).

Com o objetivo de manter a educação apenas sendo destinada à burguesia abastada, aos nobres e ao Clero, a Companhia de Jesus, defensora do poder papal e da Igreja Católica, desempenhava um papel importante na educação mantendo um nível cultural muito bom, estando à frente em termos de qualidade de ensino.

[...] Os seus professores, não há dúvida, eram os mais bem preparados, o seu ensino era o mais bem dirigido. Desde a soletração, até as representações teatrais que tanto apreciavam, os jesuítas interpretavam as menores exigências da época, para dar aos seus alunos *a melhor educação possível, que fosse compatível com os interesses da igreja e da sua Ordem [...]* (PONCE, 1992, p. 121 - grifo do autor).

Embora tivesse esse esmero por uma educação de qualidade, a Companhia de Jesus possuía como intenção conservar a ordem não permitindo quaisquer reflexões críticas e manifestações de rebeldia.

Embora muitas mudanças estivessem acontecendo no campo da organização do trabalho, na difusão do conhecimento através da ciência e de célebres autores, a educação demorou a receber sua influência diretamente.

Mas com João Amos Comênio (1592-1671) e John Locke (1632-1704), ocorreram algumas mudanças e finalmente, segundo Ponce (1992).

O comércio e a indústria haviam diminuído as distâncias que existiam até então entre o burguês e o nobre; haviam introduzido a necessidade de novos métodos na educação, e, acelerando o progresso científico, minavam cada vez mais os dogmas veneráveis. Mas, não se tratava apenas disso; eles afrouxavam cada vez mais os entraves que o feudalismo impunha à sua própria expansão: os privilégios das corporações, os obstáculos ao tráfico, a tirania das alfândegas, as diferenças existentes entre as legislações, os costumes e os idiomas (PONCE, 1992, p. 129).

Mediante entraves do feudalismo, as perspectivas de conquistar cada vez mais riquezas por parte da burguesia, culminou com a queda do sistema feudal e a tomada do poder pelos burgueses. Dessa forma, instalou-se definitivamente o capitalismo como modo de produção.

A tomada do poder pela burguesia ocorreu com a Revolução Francesa de 1789. A França estava vivendo um período em que ficava claro o privilégio dos ricos em detrimento de grande parcela da população em geral, as massas descontentes, e somando-se a isto uma classe inteligente e em ascensão, ansiosa de tomar o poder.

Segundo Huberman (1981)

Foi essa classe média, a burguesia, que provocou a Revolução Francesa, e que mais lucrou com ela [...] Para a crescente burguesia os regulamentos, restrições e contenções do comércio e indústria, a concessão de monopólios e privilégios a um pequeno grupo, os obstáculos ao progresso criados pelas obsoletas e retrógradas corporações, a distribuição desigual dos impostos, continuamente aumentados, a existência de leis antigas e a aprovação de novas sem que fosse ouvida, o grande enxame de funcionários governamentais bisbilhoteiros e o crescente volume da dívida governamental - toda essa sociedade feudal decadente e corrupta (HUBERMAN, 1981, p. 159).

É importante aqui relatarmos quem eram as pessoas que pertenciam à burguesia.

[...] Eram os escritores, os doutores, os professores, os advogados, os juizes, os funcionários - as classes educadas; eram os mercadores, os fabricantes, os banqueiros - as classes abastadas, que já tinham direito e queriam mais. Acima de tudo, queriam - ou melhor, precisavam - lançar fora o jugo da lei feudal numa sociedade que realmente já não era feudal. Precisavam deitar fora o apertado gibão feudal e substituí-lo pelo folgado paletó capitalista [...] (HUBERMAN, 1981, p. 160).

A burguesia possuía o capital e vinha fazendo vários empréstimos aos nobres; sabendo exatamente como se encaminhavam as questões governamentais, estava preocupada em receber o que havia emprestado. Tinha o poder econômico, estava lhe faltando o poder político.

Huberman (1981) expõe:

Uma descrição simples dos objetivos dos revolucionários foi feita por um de seus líderes, o Abbé Sieyès, num folheto popular intitulado O que é o Terceiro Estado?: "Devemos formular três perguntas:
 "Primeira: O que é o Terceiro Estado? Tudo.
 "Segunda: O que tem ele sido em nosso sistema político? Nada.
 Terceira: O que pede ele? Ser alguma coisa" (HUBERMAN, 1981, p. 161 - grifos do autor).

O terceiro Estado conseguiu o que queria, ou seja, o poder que tanto almejava.

Depois de tantos séculos de sujeição feudal, a burguesia afirmava os direitos do indivíduo como premissa necessária para a satisfação dos seus interesses. Liberdade absoluta para contratar, comerciar, criar, viajar e pensar. Nunca, como então, se falou tanto em "humanidade", "cultura", "razão" e "luzes" [...] (PONCE, 1992, p. 130 - grifos do autor).

Os direitos dos indivíduos estão ligados à compreensão liberal de homem, garantir que a burguesia pudesse ter o controle absoluto sobre o Estado e sobre as relações de trabalho e produção.

[...] A burguesia forneceu a liderança, enquanto os outros grupos realmente lutaram. E foi a burguesia quem mais lucrou. Durante o curso da revolução, teve várias oportunidades para enriquecer e fortalecer-se. Especulou nas terras tomadas da Igreja e da nobreza, e amontoou fortunas imensas através de contratos fraudulentos com o exército (HUBERMAN, 1981, p. 161-162).

A burguesia foi a grande vencedora nesta luta; a "Liberdade, Igualdade, Fraternidade" foi apenas conseguida pela classe burguesa, agora dominante, que continuaria a explorar a massa pobre e a exercer as mesmas atitudes conservadoras da classe que estava no poder anteriormente.

[...] Com o desenvolvimento das forças produtivas, a organização corporativa cedeu lugar à manufactura e, depois, à grande indústria mecanizada. Quando o capital industrial dominou a produção, o capitalismo afirmou-se como o modo de produção dominante (ERMAKOVA e RÁTINKOV, 1986, p. 50).

Para entendermos melhor o capitalismo industrial tem-se aqui a definição de Paul Singer (1987)

O *capitalismo industrial* por sua vez inspira o *liberalismo*: sua estratégia de expansão requer a unificação de *todos os mercados*, locais e nacional, sendo a competição livre para todos. Rejeita, portanto, a intervenção do Estado no mercado, mesmo que seja em seu favor. Sua superioridade produtiva dá-lhe confiança de poder vencer a competição sem precisar da proteção estatal (SINGER, 1987, p. 18-19 - grifos do autor).

O liberalismo é o símbolo sob o qual a burguesia luta e consegue alcançar seus objetivos, o poder. Sob o lema da liberdade do indivíduo de poder realizar suas relações comerciais, produtor ou comprador de qualquer mercadoria, um cidadão livre; mas essa cidadania diz respeito aos que possuem posses não aos pobres.

Desta forma, tem-se no modo de produção capitalista duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado. A burguesia

[...] compõe-se dos grandes proprietários não trabalhadores que possuem os meios de produção na indústria e na agricultura. São eles que organizam o trabalho nas empresas que lhes pertencem e, sob a forma de lucro, apropriam o produto suplementar criado pelo trabalho não pago dos operários assalariados (ERMAKOVA e RÁTINKOV, 1986, p. 49).

A segunda classe, o proletariado, é explorada pela classe dominante, tendo que vender a sua força de trabalho para se sustentar e para enriquecer a burguesia que garante o aumento de seu capital pela exploração contínua e devastadora da força de trabalho humana.

O proletariado é a classe que se opõe à burguesia e, ao mesmo tempo, é a condição indispensável da sua existência. Integra os operários assalariados privados dos meios de produção e dos meios de subsistência. Para viver, os operários são obrigados a trabalhar como assalariados para os capitalistas, vendendo-lhes a sua capacidade de trabalhar, ou a sua força de trabalho. Em oposição ao escravo, completamente dependente do seu senhor, ou ao

camponês servo com direitos incompletos, o operário é juridicamente livre. No entanto, a sua dependência do capitalista não é menor, só que tem outras formas. O operário é privado dos meios de produção. Possui apenas a sua força de trabalho e só pode viver da sua venda [...] (ERMAKOVA e RÁTINKOV, 1986, p. 49).

“[...] É evidente que o trabalhador não se vende ao capitalista (isso faria dele um escravo), mas vende a única mercadoria que possui - sua capacidade de trabalhar, sua força de trabalho” (HUBERMAN, 1981, p. 230). Desta forma, o homem, que agora está diante de novas condições sociais, determinadas pelo modo de produção capitalista, continua sendo explorado pelo próprio homem.

Com a continuidade da divisão de classes na sociedade capitalista, se perpetua o privilégio de alguns, em detrimento da necessidade da maioria da população, que continua pobre, sendo a ela destinada o ônus da impossibilidade de ser dono do capital, ou seja, é responsabilidade do indivíduo o fato de ele estar em uma condição desfavorável, já que as oportunidades são dadas a todos.

A Revolução Industrial, que ocorre em meados do século XVIII, marcou a introdução da máquina a vapor na produção e a mecanização do processo produtivo, o que transformou o trabalhador numa extensão da máquina, a qual passou a ditar o ritmo do trabalho. Além disso, o capitalismo pode se expandir para além de um país.

A partir da Revolução Industrial, num país após o outro, o capitalismo passa a dominar a economia de mercado e esta passa a abarcar a maior parte das atividades econômicas. A ofensiva capitalista tem como motor o desenvolvimento das forças produtivas e a eliminação das barreiras institucionais à livre concorrência (SINGER, 1987, p. 20).

Com a introdução da máquina movida a vapor, foi possível a adoção do sistema fabril em grande escala, oportunizando a intensificação da divisão do trabalho, o que representou um enorme aumento da produção.

Rocha (1997) afirma que

[...] a mecanização foi uma forma de estabelecer controle sobre os trabalhadores na medida em que ela possibilitava, fundamentalmente, duas coisas: a redução do número de empregados e, sobretudo, a substituição dos trabalhadores especializados pela mão-de-obra muito mais barata, dócil e abundante dos migrantes expulsos do campo, das mulheres que a

miséria das famílias operárias empurrava para os empregos e, finalmente, das crianças que podiam ser compradas e alugadas nos asilos para os pobres (ROCHA, 1997, p. 13).

Segundo Enguita (1989) foi o desenvolvimento das manufaturas

[...] que converteu definitivamente as crianças na guloseima mais cobiçada pelos industriais: diretamente, como mão de obra barata, e indiretamente, como futura mão de obra necessitada de disciplina. O momento culminante dos orfanatos e, em geral, do internamento e disciplinamento das crianças em casas de trabalho e outros estabelecimentos similares foi o século XVIII (ENGUITA, 1989, p. 109).

O controle feito sobre os trabalhadores e, mais, a possibilidade de contratar mão de obra mais barata e mais submissa, fez aumentar o lucro dos donos das indústrias, já que se produzia mais e não havia greves como no caso da contratação de homens, que não eram tão submissos, e procuravam se organizar em sindicatos na luta por melhores condições de trabalho.

Para o trabalho nas indústrias as crianças vinham de asilos ou de famílias pobres, estas últimas para sobreviver colocavam seus filhos para serem explorados pelo capital e serem marcados na pele e no corpo por esta exploração, já que sofriam com a extensa jornada de trabalho e as precárias condições deste.

[...] eles [os trabalhadores] compõem-se principalmente de famílias pobres carregadas de crianças de pouca idade... É preciso vê-los chegar a cada manhã à cidade e partir a cada tarde. Existe entre eles uma multidão de mulheres pálidas, magras, caminhando com os pés nus no meio da lama... e um número ainda mais considerável de crianças não menos sujas, não menos macilentas, cobertas de farrapos sujos com o óleo dos teares que caiu sobre eles enquanto trabalhavam. Essas crianças, mais resguardadas da chuva pela impermeabilidade de suas roupas, (regadas pelo óleo imundo dos teares)... levam na mão ou escondem sob as roupas ou de qualquer maneira o pedaço de pão que deve alimentá-las até o momento de voltarem para casa (VILLERMÉ, 1839 *apud* ROCHA, 1997, p. 20).

A exploração de crianças era degradante; trabalhavam mais de 12 horas por dia e, muitas vezes, apenas em troca de comida.

Freqüentemente para não paralisar o funcionamento das máquinas, o trabalho continuava sem interrupção, dia e noite. Nesse caso, eram formadas equipes que se revezavam: 'as camas não esfriavam

nunca'. Os acidentes eram freqüentes, sobretudo no final dos dias de trabalho muito longos, quando as crianças, exaustas, ficavam trabalhando meio adormecidas: foram incontáveis os dedos arrancados, os membros esmagados pelas engrenagens (MANTOUX, 1928 *apud* ROCHA, 1997, p. 21).

O resultado de tamanha exploração destas crianças era sua morte precoce e a mutilação de membros, que as tornavam pessoas com deficiência, pura e simplesmente pela exploração capitalista, pela busca do lucro acima da vida humana. O resultado era óbvio; quando jovens, os poucos que sobreviviam estavam com algum tipo de deficiência, que os impedia, por exemplo, de se alistarem no exercito.

Anos mais tarde, o resultado sobre a juventude é um verdadeiro quadro de terror: em 1837, o próprio Villermé, estudando as condições dos dez departamentos mais industrializados, constará que, dentre dez mil jovens alistados, a inacreditável porcentagem de inválidos e deformados é de 89,8%, ou seja, mesmo entre os sobreviventes da indústria, nove em cada dez estavam definitivamente deformados por ela. Os números da destruição industrial da juventude francesa caem um pouco nos anos seguintes, mas continuam alarmantes. Os alistados recusados por deficiência física em várias regiões francesas passam de 60% no início dos anos 40. O relatório nacional sobre o estado físico dos rapazes alistados em 1866 revela que, simplesmente, um terço da população de jovens franceses tem que ser reformada (recusada para o serviço militar) por incapacidade física: raquíticos, mutilados, reumáticos, corcundas e mancos são algumas das categorias nas quais se enquadram a juventude que a expoliação fabril e sua miséria degradaram (ROCHA, 1997, p. 21-22).

É o resultado do modo de produção capitalista agindo sobre o ser humano; tudo pela possibilidade de conseguir mais capital, a massa trabalhadora, explorada, continua sem condições de vida digna, tendo que entregar para a indústria seus filhos pequenos e suas mulheres, para que no decorrer de sua vida só tragam a marca da miséria e da exploração.

Mas, qual foi a resposta da sociedade capitalista científica para essas marcas de mutilação e deficiências deixadas pela expoliação da força de trabalho humana? Não poderia ser outra, a não ser aquela resposta que ideologicamente deixasse claro que o capital não tem nada a ver com isso e que a culpa está no próprio homem.

Rocha (1997) afirma que Morel, em 1857, formulou a teoria da degenerescência humana; seu Tratado da Degenerescência Humana exercerá enorme e imediata influência, mas sua teoria não vai responsabilizar a fábrica, a degradação das condições de vida, a exploração das mães e das crianças como causa dos males que observa nos pobres:

Trata-se, como se sabe, de uma obra pré-darwinista de 1857 que, apoiada na doutrina medieval da queda, supõe que a espécie humana sofreu um desmembramento involutivo, de onde se originaram os degenerados. A degeneração seria sempre hereditária e progressiva, de tal forma que, pelo seu inevitável agravamento nos descendentes, conduziria a estirpe degenerada à extinção. O conceito foi amplamente aplicado no tratamento - se é que se pode chamar assim - de todas as mazelas associadas à miséria, dentre as quais todas as suspeitas de loucura (ROCHA, 1997, p. 22-23).

A partir deste tratado as pessoas com deficiência passam a ser consideradas uma ameaça à existência da espécie humana e a prática medieval de recolher os "desajustados sociais" em manicômios, hospícios e leprosários ganha mais força, agora fundamentada num pseudo conhecimento científico.

A fábrica, que já enclausurara o trabalho, agora internará também o resultado de sua ação sobre a população: serão trancafiados nos morredouros manicomialis, para serem devidamente exterminadas, as vítimas que carregavam no corpo os sinais da "degeneração" com a qual a fábrica - e nova medicina mental - os estigmatizara" (ROCHA, 1997, p. 22-23 - grifo do autor).

Para contribuir com o discurso ideológico capitalista, da exploração de uns sobre muitos, justificando a sociedade capitalista e a sua desigualdade social, a escola será uma das bandeiras da burguesia, quando da sua tomada do poder. Ela prega a educação pública, gratuita, laica e para todos, como meio de convencer as massas para aderirem às suas propostas e lutas.

Para compreender como a educação foi sendo entendida no período que antecede a Revolução Francesa e a Revolução Industrial, e mesmo após estas revoluções, resgata-se a concepção de alguns teóricos relacionados ao campo da educação.

Segundo Ponce (1992):

Para ser coerente com os ideais da classe que representava, Rousseau (1712-1778), [...] não se incomodou com a educação das massas e sim, apenas, com a educação de um indivíduo suficientemente abastado para permitir-se o luxo de contratar um preceptor [...] (PONCE, 1992, p. 136).

Ponce (1992) citando Basedow (1723-1790), afirma que este concebia claramente uma educação diferente para pobres e ricos:

[...] o fim da educação consistia em formar "cidadãos do mundo, e em prepará-los para uma existência útil e feliz". [...] Antes de tudo, ele distinguia dois tipos de escolas, uma para os pobres e outra para os filhos dos cidadãos mais eminentes. [...] porque é muito grande a diferença de hábitos e de condição existentes *entre as classes a que se destinam essas escolas*. Os filhos das classes superiores devem e podem começar bem cedo a se instruírem, e como *devem ir mais longe do que os outros, estão obrigados a estudar mais...* As crianças das grandes escolas (populares) devem, por outro lado, de acordo com a finalidade a que deve obedecer a sua instrução, dedicar pelo menos metade do seu tempo aos *trabalhos manuais* [...] (PONCE, 1992, p. 136-137 - grifos do autor).

Ponce (1992) chama atenção para a clareza com a qual Filangieri (1752-1788), fala sobre qual educação deveria ser dada ao pobre:

[...] Assim, o colono deve ser instruído para ser colono, e não para ser magistrado. Assim, o artesão deve receber na infância uma instrução que possa afastá-lo do vício e conduzi-lo à virtude, ao amor à Pátria, ao respeito às leis, uma instrução que possa facilitar-lhe o progresso na sua arte, *mas nunca uma instrução que possibilite a direção dos negócios da Pátria e a administração do governo* [...] (PONCE, 1992, p. 138 - grifo do autor).

Para este teórico a educação oferecida ao colono é uma educação que permita a ele continuar a ser pobre, trabalhando e servindo à Pátria, mas nunca almejar ser mais do que isto, ou seja, a ele deveria ser ensinado não almejar mais do que já é.

Ponce (1992) aponta que Condorcet (1743-1794) “[...] propiciou, de fato, a gratuidade do ensino, que só muito tempo depois viria a implantar-se definitivamente [...]” (PONCE, 1992, p. 141). Mas isto só ocorreu no século XVIII, quando as crianças, juntamente com as mulheres foram incorporadas ao trabalho nas fábricas, como já foi exposto.

[...] E foi exatamente nessa época, em que até crianças de 5 anos trabalhavam, que Condorcet declarou gratuitas as escolas...! Grande vantagem, para uma criança que desde os 5 anos deve ganhar o pão de cada dia, o fato de as escolas serem gratuitas! Se ela não pode freqüentá-la, que lhe importa que a escola seja gratuita ou não? (PONCE, 1992, p. 141).

Ponce (1992) nos diz sobre Pestalozzi (1746-1827):

[...] Mais do que qualquer outro educador do seu tempo, Pestalozzi se interessou pelos camponeses; mas, ainda que esse sentimento tenha sido autêntico e generoso, não é menos certo que ele passou a vida educando crianças ricas. Nas poucas vezes em que acolheu em sua casa crianças pobres, com a intenção de educá-las, ele atuou como filantropo e como industrial. [...] Pretendia acolher em sua casa algumas crianças pobres para empregá-las [...] (PONCE, 1992, p. 142).

Desta forma, pode-se perceber o quão hipócritas podem ser os homens da sociedade capitalista; embora aparentemente Pestalozzi se preocupasse com os pobres, só os acolheu com o espírito de um industrial, para poder empregá-los.

Ponce (1992), ainda, expõe:

[...] a burguesia não podia recusar instrução ao povo, na mesma medida em que o fizeram a Antigüidade e o Feudalismo. As máquinas complicadas que a indústria criava não podiam ser eficazmente dirigidas pelo saber miserável de um servo ou de um escravo [...] (PONCE, 1992, p. 145).

Desta forma, o capitalismo fez surgir a necessidade de uma educação mais elaborada e de melhor qualidade para o manuseio de algumas máquinas, mas este tipo de educação era apenas para alguns, a maioria do povo pobre que podia ir à escola recebia uma educação para a aceitação do capitalismo e de suas regras.

Agora, em condições diversas, sem dúvida, voltou a aparecer essa diferença entre *trabalhadores não especializados*, capazes apenas de realizar as tarefas mais grosseiras, e *trabalhadores especializados*, em condições de se encarregarem daquelas tarefas que exigem um nível mediano de cultura. Mas, ao lado dos operários não qualificados e dos trabalhadores especializados, o capitalismo requeria também a existência de operários altamente especializados, detentores de uma cultura verdadeiramente excepcional. [...] Longe das influências oficiais, junto às próprias fábricas e como frutos diretos da iniciativa privada, começaram a surgir as *escolas politécnicas*. [...]

Reservava, todavia, *para os seus próprios filhos* outra forma de educação - *o ensino médio* - em que as ciências ocupavam um lugar discreto, em que o saber continuava livresco e bastante divorciado da vida real (PONCE, 1992, p. 146 - grifos do autor).

Fica evidente que a educação dirigida à classe dominante continua muito melhor, formando os futuros dirigentes com grande conhecimento de conteúdos historicamente construídos pela humanidade. Mesmo o caminho para a universidade só era conseguido pela classe dominante que não necessitasse trabalhar para garantir seu sustento.

Para a burguesia consistia em um dilema ter que instruir as massas para que as mesmas pudessem trabalhar nas fábricas, e ao mesmo tempo ter que cuidar para que esta educação não fosse tão boa que pudesse emancipar os trabalhadores. Ponce (1992) conclui que:

Nada mais adequado para mostrar as contradições que existem na burguesia do que citar essas duas atitudes tão distintas no plano pedagógico: de um lado, a necessidade de instruir as massas, para elevá-las até o nível das técnicas da nova produção e, do outro, o temor de que essa mesma instrução as torne cada dia menos assustadiças e menos humildes. A burguesia solucionou esse conflito entre os seus temores e os seus interesses *dosando com parcimônia o ensino primário e impregnando-o de um cerrado espírito de classe, como para não comprometer, com o pretexto das "luzes", a exploração do operário, que constitui a própria base da sua existência* (PONCE, 1992, p. 150 - grifos do autor).

Como claramente disse Adam Smith (1723-1790) citado por Bianchetti (1998):

[...] para o povo dever-se-ia dar educação em doses homeopáticas, já que não tinham condições nem necessidade de muita educação. Aliás, isso poderia ser até prejudicial, pois os indivíduos poderiam ser levados a revoltar-se (BIANCHETTI, 1998, p. 40).

A escola oferecida pela burguesia, com seu caráter de classe, não estava contribuindo com a educação das massas.

[...] Século e meio após a Revolução Francesa, a burguesia reconheceu, portanto, e pelas palavras dos seus próprios ministros, que as suas escolas não asseguram às massas o mínimo necessário de educação de que necessitam. É verdade que os espíritos mais reacionários se atreveram a negar essa realidade: não é verdade que a escola burguesa não possa dar

instrução a todos, ela apenas elimina os realmente incapazes de receber essa instrução [...] (PONCE, 1992, p. 155).

As mudanças ocorridas na educação não foram muitas, mas Ponce (1992) afirma que:

Revoluções no campo educativo, não vimos mais do que duas: quando a sociedade primitiva se dividiu em classes e quando a burguesia do século XVIII substituiu o Feudalismo. Podemos, então, perguntar: depois da revolução burguesa do século XVIII ocorreu algum novo desequilíbrio ou ruptura entre as classes sociais, capaz de tornar urgente uma nova educação? Já afirmamos que a burguesia do século XVIII, depois de fazer em seu proveito a sua revolução, barrou imediatamente as aspirações das massas populares [...] (PONCE, 1992, p. 163 - grifo do autor).

Desta forma, a educação continua a servir a classe dominante, no sentido de proporcionar a esta sua continuidade enquanto classe exploradora das massas de trabalhadores.

Lenine (1870-1924), o grande teórico da Revolução Russa de 1917, liderou a revolução que buscava o socialismo, mas este acabou não se concretizando, ao menos não plenamente, o que acabou por levar à vitória momentânea (esperemos) do capitalismo, fala de uma nova educação voltada em prol das massas, onde se vai à escola receber instrução de acordo com os preceitos de uma classe revolucionária.

Quando do Primeiro Congresso Pan-Russo de 1918, Lenine disse: "Há quem nos acuse pelo fato de transformarmos a nossa escola numa escola de classe. Mas, a escola sempre foi uma escola de classe. O nosso ensino defenderá por isso, exclusivamente, os interesses da classe laboriosa da sociedade." E, dois anos depois, por ocasião do Terceiro Congresso Pan-Russo da União dos Jovens, acrescentava ele que a nova educação ligava indissolavelmente a instrução e a formação da juventude com a luta ininterrupta de todos os trabalhadores contra o velho regime de exploração. *A milenária separação entre as forças mentais e as forças físicas, que surgiu na história, no mesmo instante em que a comunidade primitiva se converteu em sociedade de classes, desaparece, assim, sob o impulso do proletariado.* Os filhos dos proletários e dos camponeses russos já não vão à escola para "se subtrair" à sua classe social e adquirir a mentalidade da classe inimiga; vão para se unir à vanguarda consciente do proletariado e para acelerar desse modo a construção do socialismo (PONCE, 1992, p. 172-173 - grifos do autor).

Essa compreensão de educação nos é apresentada por teóricos que pretendem a transformação dessa sociedade; desta forma, compreendem a educação de maneira diferente dos teóricos burgueses, cujo objetivo é conservar a sociedade de classes.

Os professores têm dificuldades e se verem como proletários, trabalhadores explorados como todos os outros. A classe burguesa consegue convencer os mesmos desta falsa ideia.

[...] Tendo contato direto com as massas, correr-se-ia o perigo de que o professor tomasse consciência de que ele é um operário como os outros, explorado e humilhado. Que procedimento mais refinado esse, de converter a sua própria miserabilidade na virtude mais excelsa de ser um venerável "instrumento do Eterno"! Mas, que não ocorra a esse instrumento venerável do Eterno pronunciar a menor palavra que contrarie os interesses dos seus amos, porque a mais brutal reação cairá imediatamente sobre a sua cabeça, e, se o "candor" que é a sua virtude ainda não o transformou num pobre-diabo, ele compreenderá, então, tudo o que havia de falso e de canalha nas adulações de que havia sido objeto (PONCE, 1992, p. 181 - grifos do autor).

São grandes os desafios impostos a construção de uma educação que possibilite o acesso, aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, para todos. A luta, que se estabelece entre proletariado e burguesia, também traz em seu bojo a luta pelo acesso ao conhecimento científico, que é negado à muitos.

Considerando os avanços ocorridos com o capitalismo no campo das descobertas científicas, na medida em que está se afastando dos preceitos religiosos, trouxe diferentes compreensões na maneira de se tratar as pessoas com deficiência. “[...] o progresso científico, impulsionador e impulsionado pelo desenvolvimento econômico, político, social e cultural, verificado na sociedade moderna, começou a refletir na forma de se ver, compreender e tratar aqueles que pertencem a este segmento” (CARVALHO, ROCHA e SILVA, 2013, p. 30).

Carvalho (2009) nos fala especialmente de dois estudiosos que procuram romper com a concepção mística em relação às pessoas com deficiência.

Dentre os primeiros trabalhos que procuraram romper com a tradicional concepção mística a respeito das causas das deficiências, encontram-se os de Paracelso (1493-1541) e de Cardano (1501-1576). Esses dois estudiosos, que, dentre várias outras atividades,

exerciam a medicina alquimista, contribuíram para o surgimento de um novo enfoque no entendimento a respeito das possibilidades de existência para as pessoas com deficiência (CARVALHO, 2009, p. 59).

Paracelso, embora possuísse uma visão baseada no misticismo, admitia que a demência ou a amênia, termos de sua época para designar uma pessoa com deficiência intelectual ou com doença mental, poderia ser proveniente de doenças ou lesões. Assim Pessotti (1984) descreve a compreensão de Paracelso diante de pessoas com deficiência ou doença mental.

A visão de Paracelso é ainda supersticiosa mas não teológica. O louco e o idiota já não são perversas criaturas tomadas pelo diabo e dignas de tortura e fogueira por sua impiedade ou obscenidade: são doentes ou vítimas de forças sobre-humanas cósmicas ou não, e dignos de tratamento e complacência (PESSOTTI, 1984, p. 15).

A concepção médica em relação às pessoas com deficiência intelectual de Cardano é semelhante à de Paracelso; ambos avançaram no passo que a insensatez começa a ceder terreno ao bom senso.

[...] Cardano uniu ao misticismo neoplatônico a magia, a astrologia e a cabala, professando também sua crença em poderes especiais e em forças cósmicas que podem ser responsáveis por comportamentos inadequados. Loucos e deficientes são vítimas de tais poderes e, por vezes, até dotados de poderes mágicos desordenados, o que os torna merecedores de atenção médica (PESSOTTI, 1984, p. 15-16).

Esses pesquisadores contribuíram para que a deficiência fosse entendida como uma questão a ser estudada pela ciência, não mais algo que pertencia ao sobrenatural, ao inexplicável. Esse período da história permitiu avanços nas pesquisas científicas, que contribuiriam para que se passasse a pensar à educação de pessoas com deficiência. Vigotski (1997) define esta concepção como biológica ingênuo.

[...] No lugar da mística foi posta a ciência; no lugar do preconceito, a experiência e o estudo. O grande significado histórico desta época para o problema que analisamos reside em que a nova compreensão da psicologia criou (como uma consequência direta sua) a educação e o ensino dos cegos, incorporando-os à vida social e abrindo-lhes o acesso à cultura (VIGOTSKI, 1997, p. 76).

Nessa época estabeleceu-se a teoria da substituição dos órgãos do sentido, ou seja, se lhe falta a visão isso é compensado com o funcionamento elevado do tato e da audição. Essa compreensão advém do entendimento biológico.

[...] Tal como ocorre no caso da falta ou da enfermidade de um dos órgãos pares, por exemplo, os rins ou os pulmões, o outro órgão são se desenvolve, amplia suas capacidades e ocupa o lugar do enfermo, assumindo uma parte de suas funções; também o defeito da vista provoca o desenvolvimento intensificado da audição, do tato e dos outros sentidos que ficam [...] (VIGOTSKI, 1997, p. 76).

A ideia de que a pessoa cega possui um tato extraordinário e um ouvido espetacular provém dessa compreensão que vê, na compensação biológica, a falta da visão. Mas não se pode negar que esse período trouxe avanços na compreensão sobre a cegueira.

[...] Pela primeira vez, partindo da observação científica e com o critério da experiência, abordou-se o fato de que a cegueira não é só um defeito, uma deficiência, mas que também incorpora novas forças, novas funções à vida e à atividade e motiva certo trabalho criador orgânico, embora esta teoria não pode indicar em que consiste precisamente esse trabalho. Pode-se julgar em que medida é grande a importância prática desse passo para a verdade, pelo fato de que, nessa época, criou-se a educação e o ensino dos cegos [...] (VIGOTSKI, 1997, p. 76).

Embora se atribua o início da educação de forma mais sistematizada às pessoas com deficiência apenas no século XVIII, existem vários relatos de pessoas que se preocuparam com a educação de pessoas com deficiência e, mesmo relatos de pessoas que receberam educação bem antes deste século.

Silva (1986) relata que “Ainda no século XVI o médico francês Laurent Joubert (1529 a 1582) inseriu todo um capítulo sobre o ensino de surdos-mudos em sua obra "Erros Populares relativos à Medicina e ao Regime de Saúde" [...]” (SILVA, 1986, p. 228 - grifo do autor). O autor escreve sobre um compositor cego que foi famoso ainda no século XVI.

Um dos maiores e mais conceituados compositores de música para órgão da Espanha, Cabezón nasceu em Castrillo de Matajudíos no dia 30 de março de 1500 e morreu em Madri no ano de 1566. Cego desde a primeira infância, conseguiu a custo superar todas as

dificuldades que se lhe interpunham e em 1521 conseguiu iniciar seus estudos em Palencia. Alguns anos após, já com 26 anos de idade, foi designado organista e clavicordista da Rainha Isabel da Espanha, tal a sua competência na execução da música sacra nesses dois instrumentos (SILVA, 1986, p. 232).

Para que Cabezón se tornasse um músico famoso ele precisou receber uma instrução, muito antes das primeiras instituições para cegos. Cabe ainda destacar mais um relato de Silva (1986)

Thomas Blacklock (1721 a 1791) perdeu a visão aos 6 meses de idade devido ao sarampo. Desenvolveu muito bem seus estudos e chegou a se formar na Universidade de Edinbourgh. Tornou-se ministro evangélico em 1759 e destacou-se nas letras como um dos melhores poetas escoceses. É conhecido como "O Poeta Cego". Redigiu diversos tratados de teologia e foi colaborador da Enciclopédia Britânica, escrevendo um artigo sobre a cegueira. Escreveu também: "Consolações Tiradas da Religião Natural e Revelada", o poema épico "Graham" e "Observações sobre a Liberdade" [...] (SILVA, 1986, p. 251 - grifos do autor).

Silveira Bueno (1993) relata a história de um cego que se tornou construtor de estradas.

O caso mais ilustrativo, no entanto, é o do escocês John Metcalf: Nascido em 1717, no norte da Inglaterra, tornou-se cego aos seis anos, tendo tido anteriormente alguma escolaridade elementar. Seja qual for a causa de sua cegueira, parece não ter interrompido, em grande extensão, o curso normal de seu desenvolvimento físico. Em contraste com muitas crianças cegas, gozava de perfeita saúde. Aprendeu a cavalgar e nadar. Circulava com tanta naturalidade que não era visto como cego. Uma inclinação para o comércio e astúcia nos negócios levou-o a estabelecer transações de sucesso, que exigiam viagens consideráveis (FRENCH, 1932, p. 68 apud SILVEIRA BUENO, 1993, p. 61 - grifo do autor).

Sabe-se que no início da sociedade capitalista a grande maioria das pessoas com deficiência estava ou em asilos ou nas ruas mendigando. Mas isso não poderia ser dito da mesma forma se pensarmos que haviam duas classes sociais. Os filhos da classe dominante, sejam da nobreza em decadência, seja da burguesia em ascensão, recebiam uma instrução por meio de preceptores; fica evidente que pessoas com deficiência poderiam sim receber uma instrução.

Em relação a pessoas cegas

Nicholas Saunderson, no século XVII, se destacou como matemático, chegando a lecionar algum tempo em Cambridge; Jacob de Netra, no mesmo século, elaborou sistema de letras em relevo que, ao final de sua vida, se constituiu em pequena biblioteca; Maria Thereza von Paradis, no século XVIII, tornou-se concertista famosa (FRENCH, 1932, pp. 67, 69 e 70 *apud* SILVEIRA BUENO, 1993, p. 61).

Esses exemplos de um desempenho notável estavam relacionados a sua condição de classe. “Na realidade, esses cegos conseguiram alcançar níveis de realização tão notáveis porque não eram abandonados ou entregues à própria sorte” (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 62).

Ora, estiveram largados à própria sorte, lutando por condições mínimas de sobrevivência, vivendo da mendicância, ocupando leitos de hospitais ou sendo internados em asilos.

Essa massa não tem nome, não tem história, não tem pátria.

Eram, juntamente com muitos outros que não quiseram ou não puderam se submeter à nova ordem, a escória da qual nada mais resta senão as estatísticas dos asilos e a menção de que fazia micagens na feira ou que tocava desafinadamente uma rabeca pelas ruas em troca de alguns níqueis (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 63).

Na sociedade capitalista ainda existiam internatos, onde estavam não somente doentes, loucos, pessoas de conduta duvidosa e pessoas com deficiência “[...] o que ocorreu, na verdade, foi o isolamento daqueles que interferiam e atrapalhavam o desenvolvimento da nova forma de organização social, baseada na homogeneização e na racionalização” (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 63).

O que se pode depreender destes dois séculos é o início do movimento contraditório de **participação-exclusão** que caracteriza todo o desenvolvimento da sociedade capitalista, que se baseia na homogeneização para a produtividade e que perpassará toda a história da educação especial (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 63 - grifo do autor).

No século XVIII temos a criação das primeiras instituições públicas para o atendimento de pessoas cegas e surdas

[...] o **Instituto Nacional de Surdos Mudos**, em 1760 e o **Instituto dos Jovens Cegos**, em 1784, ambos na cidade de Paris.

Se o surgimento das primeiras instituições escolares especializadas correspondeu ao ideal liberal de extensão das oportunidades educacionais para todos, aspecto sempre presente na educação especial no mundo moderno, respondeu também ao processo de

exclusão do meio social daqueles que podiam interferir na ordem necessária ao desenvolvimento da nova forma de organização social (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 64 - grifo do autor).

A criação destas instituições aconteceu pelos avanços ocorridos na forma de compreender as pessoas com deficiência, mas também serviu como forma de tirar das ruas aqueles que incomodavam a nova ordem social. Além de ser o local de exclusão social, o instituto se preocupou muito mais com o processo de trabalho, um dos principais objetivos, do que com o processo educativo como um todo.

Segundo Silveira Bueno (1993) a criação do instituto

[...] cumpriu função segregadora, confinando os mais pobres no interior das instituições, respondendo ao processo de racionalização da sociedade, que passou a exigir, cada vez mais, o afastamento dos desocupados e o seu encaminhamento, de alguma forma, para o processo produtivo (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 67).

O Instituto dos Jovens Cegos foi criado por Valentim Haüy que iniciou seu trabalho em 1784 “[...] ensinando um jovem cego, François Lesueur, de dezessete anos, que perdera a visão com seis semanas de idade e que, devido à miséria de sua família, **tinha que contribuir para seu sustento, através da mendicância**” (FRENCH, 1932, p. 82 *apud* SILVEIRA BUENO, 1993, p. 68 - grifo do autor).

Utilizando-se de letras em relevo logo obteve êxito em sua educação o que fez com que realizasse apresentações a grupo de pessoas influentes.

Após algum tempo de trabalho, sentiu necessidade de ajuda financeira mais substancial, exibindo, então, seus alunos à Academia de Ciências e apresentando exemplos de leitura através das letras em relevo, recebendo aprovação entusiástica, fato decisivo para que recebesse pensão real, podendo assim transformar sua classe inicial em escola que, em pouquíssimo tempo, recebia cerca de cinquenta alunos (FRENCH, 1932, p. 84 *apud* SILVEIRA BUENO, 1993, p. 68).

Mas, com a revolução francesa, Haüy enfrentou problemas

Como recebesse pensão real e mantivesse contato permanente com a nobreza, Haüy passou por momentos difíceis após a Revolução, mas, apelando diretamente à Assembléia Constituinte, conseguiu, em 1791, parte do Convento dos Celestinos para uso conjunto com a escola de surdos, recebendo a sua escola a denominação de Instituto para os Cegos de Nascimento que, à partir dessa data, passou a aceitar **somente cegos que pudessem trabalhar**. Em

1794, a escola foi transferida novamente de local, tornando-se praticamente uma "escola industrial e asilo combinados", recebendo, em 1795, nova denominação: **Instituto dos Trabalhadores Cegos** (FRENCH, 1932, p. 92 *apud* SILVEIRA BUENO, 1993, p. 68-69 - grifo do autor).

A proposta inicial de Haüy de uma instituição com fins educacionais se transformou em “[...] **em escola industrial e asilo combinados**, expressão que nada mais é do que um eufemismo para encobrir a internação dos cegos que, em troca de moradia e alimentação, deveriam corresponder com trabalho obrigatório” (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 69 - grifo do autor).

Na verdade, o surgimento da escola residencial, embora refletisse o ideal de educação para todos, respondeu fundamentalmente ao processo de exclusão, que não atingia a todos, mas aos que pertenciam ao povo miúdo, à ralé. [...] Os que não tiveram o infortúnio de nascerem pobres, marca muito mais significativa do que a surdez e a cegueira, apesar de sofrerem limitações impostas por suas deficiências, puderam, contudo, usufruir da vida familiar e da riqueza produzida (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 69-70).

O instituto foi transformado em escola pública, e, desta forma, vários países europeus abriram escolas nos moldes do Instituto parisiense. Mas problemas se seguiram

Após 1795, com a sua transformação em asilo-oficina e a conseqüente descaracterização de seu caráter escolar, o Instituto entrou em período de decadência, inclusive moral, atribuída à falta de firmeza de Haüy e ao ingresso na Instituição de elementos de duvidosa formação moral, até que, em 1800, Napoleão interveio e determinou sua reorganização em novas bases, colocando na direção do Instituto um Agente Geral subordinado ao Ministério do Interior, passando para Haüy somente a direção da parte educacional (FRENCH, 1932, pp. 93 e 94 *apud* SILVEIRA BUENO, 1993, p. 72).

O desafio enfrentado por Haüy e uma aparente derrota nos faz pensar sobre como a nova ordem vigente estava preocupada em manter aqueles que atrapalham a ordem afastando-os do convívio social. O acolhimento e o direcionamento para o trabalho eram as principais preocupações. Essas instituições proliferaram em toda a Europa.

[...] novas escolas para cegos foram abertas. E isso aconteceu também em diversos outros países da Europa, quase todas elas

seguindo o novo modelo apregoado por Haüy. Os exemplos mais positivos dessas escolas foram as de Liverpool em 1791, de Londres no ano de 1799 e, já no século XIX, de Viena em 1805 e de Berlim em 1806 (SILVA, 1986, p. 256).

A existência de várias instituições para pessoas cegas possibilitou uma ampla discussão sobre a forma como as pessoas cegas escreviam. Até então, isso se fazia por meio das letras em relevo, que se mostravam inviáveis pelas dificuldades encontradas pelos cegos em compreendê-las através do tato, por ser necessário um grande número de letras disponíveis para cada cego e pelo seu alto custo.

Foi o capitão Charles Barbier que, em 1808, apresentou um novo método de escrita que poderia auxiliar os cegos. Ele

[...] havia criado sistema de pontos em relevo para servir de código secreto de comunicação militar, ao qual denominou **escrita noturna**. Tendo em vista o sucesso do sistema em seu uso militar, Barbier resolveu divulgá-lo como sistema apropriado de substituição da escrita também para os cegos (FRENCH, 1932, pp. 146 a 150 *apud* SILVEIRA BUENO, 1993, p. 73 - grifo do autor).

Este novo sistema, apresentava algumas dificuldades para os cegos.

As vantagens do sistema de Barbier sobre o de letras em relevo eram evidentes, mas ainda apresentava uma série de dificuldades aos cegos, como o tamanho da cela, a quantidade de pontos (12) e a relação pontos-sons da fala, prejudicando o aprendizado da ortografia (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 73).

Foi Louis Braille, nascido em Coupvrai, em 1809, quem aperfeiçoou o método de Barbier, diminuindo a cela para seis pontos, facilitando desta forma a decodificação de seus pontos. Louis Braille

[...] Ficou cego por um ferimento com uma soveia, quando brincava na oficina de seu pai, aos três anos de idade; a infecção pelo ferimento logo se alastrou para o outro olho. Apesar da cegueira, Braille foi aceito na escola de sua cidade, destacando-se como aluno dedicado e inteligente, onde permaneceu até os dez anos, quando a escola foi fechada, por divergências entre o pároco e o mestre-escola. Como não tinha possibilidades de se deslocar para a cidade vizinha, como fizeram muitos de seus colegas, Braille foi encaminhado para o Instituto dos Jovens Cegos, onde se destacou também como estudante e, depois, como professor, além de seus dotes como pianista e organista (FRENCH, 1932, pp. 151 e 152 *apud* SILVEIRA BUENO, 1993, p. 73).

Foi em 1821 que teve contato com o sistema de Barbier

[...] aprendendo rapidamente a dele se utilizar e, assim, como vários outros colegas, tentou aperfeiçoá-lo. Em 1824, isto é, com apenas quinze anos de idade, Braille apresentou seu sistema ao Instituto que, mesmo diante da sua superioridade, insistiu por mais vinte anos no uso do sistema de letras e o de Barbier, apesar de Louis Braille ter sido seu professor por mais de quinze anos, período em que só podia ensinar seu sistema fora do horário normal de aulas. O sistema braille só foi reconhecido oficialmente pelo Instituto como o ideal na substituição da linguagem escrita, em 1854, isto é, dois anos após a morte de seu criador (FRENCH, 1932, pp. 153 e 154 *apud* SILVEIRA BUENO, 1993, p. 73-74.).

Com a aceitação oficial do método de escrita de Louis Braille, pelo Instituto de Paris, o sistema criado pelo jovem cego

[...] se difundiu por toda a Europa e, ao final do século, se constituía no sistema substitutivo oficial da escrita na maioria dos países europeus; a unificação dos sistemas, entretanto, só ocorreria em 1950, através da Conferência Internacional para unificação do Braille, realizada em Paris (VENTURINI e ROSSI, 1978, p. 25 *apud* SILVEIRA BUENO, 1993, p. 74).

Essa não aceitação do sistema de Braille, que perdurou por mais de quinze anos, decorre do fato de que, segundo Silveira Bueno (1993)

[...] no início do século XIX, o Instituto dos Jovens Cegos ter se tornado praticamente um **asilo-oficina**, com a escolaridade se restringindo a plano inferior, já que o que importava era o aproveitamento do cego como mão-de-obra cativa e institucionalizada. Com a aceleração do processo de industrialização e a exigência, cada vez maior, de melhor nível de escolaridade para inserção no processo produtivo, passou-se a se preocupar paulatinamente com as possibilidades de melhor escolarização. Foi nesse momento que se evidenciou a superioridade do sistema braille sobre os demais. Além disso, o próprio fato dos melhores alunos do Instituto passarem a ser aproveitados como membros do corpo docente (o próprio Braille é o melhor exemplo), influenciou na adoção do novo sistema (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 74 - grifo do autor).

Fica nítido que o papel da educação é secundarizado, já que os cegos permaneciam, na maioria das vezes, dentro do instituto até a sua morte, sem conseguir nenhuma emancipação em relação ao instituto.

O que se pode notar, em síntese, é que o desenvolvimento da educação especial na Europa, no século XIX, embora refletisse o incremento de oportunidades educacionais para os deficientes, parece ter respondido muito mais às exigências da nova ordem social que se instalava (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 76).

Quando Marx e Engels (1984), na Ideologia Alemã, afirmam que: “As idéias (Gedanken) da classe dominante são, em cada época, as idéias dominantes” (MARX e ENGELS, 1984, p. 72) sintetizam que a classe dominante procurará dominar, não só pelas armas, mas pela ideologia, ou melhor, pela dominação da consciência da classe a ser dominada. Nesse sentido, a educação, seja a educação de pessoas com deficiência, seja a educação das pessoas ditas normais, cumpre um papel para além de transmitir os conhecimentos científicos acumulados pela humanidade.

Para garantir que a educação cumpra seu papel, o Estado assume a direção das políticas sociais, cumprindo seu papel de defensor da classe dominante.

Como o Estado é a forma na qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época, segue-se que todas as instituições comuns são mediadas pelo Estado e adquirem através dele uma forma política (MARX e ENGELS, 1984, p. 98).

O Estado, a partir deste momento histórico, da passagem definitiva do modo de produção feudal ao capitalismo, cumprirá um papel decisivo na organização desta sociedade, desempenhando uma função fundamental na consolidação da sociedade capitalista; este procura mascarar as contradições de classes entre burguesia e proletariado.

O Estado não é um árbitro neutro, nem um juiz do bem-estar dos cidadãos. Nem é um instrumento, uma ferramenta nas mãos das classes dominantes, para realizar seus interesses. O Estado é uma relação social. Neste sentido, o Estado é um campo de batalha, onde as diferentes frações da burguesia e certos interesses do grupo no poder se defrontam e se conciliam com certos interesses das classes dominadas (FALEIROS, 2009, p. 52).

O Estado garante, mais do que nunca, na sociedade capitalista o direito à propriedade. Embora aparente neutralidade, possui uma posição clara: a defesa da

classe dominante, objetiva-se na medida em que aparentemente suprime as contradições no plano formal, jurídico.

O liberalismo constrói formas de mascarar a luta de classes. “O discurso da igualdade de oportunidades, da eliminação das discriminações, da proteção aos fracos, da criação de novos direitos sociais é a expressão manifesta da ideologia liberal” (FALEIROS, 2009, p. 53). Assim, aparentemente o Estado está na defesa da garantia dos direitos do cidadão, quando na realidade está apenas a evitar que as contradições venham à superfície.

A constituição da sociedade capitalista possibilita mudanças na forma de se compreender a pessoa com deficiência, já que permitiu que a ciência contribuísse para além da concepção mística. A educação e o trabalho são integrados à possibilidade de vida da pessoa com deficiência, mas esse ideário encontra seus limites, já que embora houvesse esforços desses institutos, a segregação e o afastamento das pessoas com deficiência do convívio social acabou sendo seu objetivo final. Cabe lembrar que esse destino era o da classe proletária, que embora tenha ganhado o direito à vida, não foram poucos os casos de pessoas com deficiência a serem abandonadas nestas instituições.

O modelo de institucionalização também marcará a educação direcionada às pessoas com deficiência no Brasil e também no Paraná. Mas, antes de entrarmos especificamente na busca do entendimento dado a esta educação através da análise das legislações do Estado do Paraná, faz-se necessário compreender a teoria Histórico-Cultural proposta por Vigotski e seus colaboradores no início do século XX. A concepção Histórico-Cultural, relacionada à pessoa com deficiência, tem sua base teórica pautada no materialismo histórico dialético, o que a diferencia em sua essência das demais concepções relacionadas a esse segmento social.

Se o que se pretende nesse trabalho é a análise das políticas educacionais às pessoas com deficiência visual no Estado do Paraná a partir das contribuições da teoria Histórico-Cultural, é necessário que possamos compreendê-la minimamente para que se possa dialogar com esta na análise a ser feita posteriormente.

Assim, encerrando esse capítulo, verificou-se como as pessoas com deficiência visual foram compreendidas nos diversos modos de produção, bem como abordou-se a forma como a educação estava organizada em cada período da história. Fica evidente que as práticas de extermínio, de abandono e da aceitação das pessoas com deficiência tinham como base uma compreensão mística. Quando,

na sociedade moderna, é colocada a ciência no campo da investigação sobre as pessoas acometidas pelo defeito, elas enfrentam ainda uma compreensão calcada no fator meramente biológico. Almeja-se que, através da exposição da Teoria Histórico-Cultural, possa-se apresentar a deficiência como um fator social, que não somente limita a pessoa que a possui, mas que também pode apresentar inúmeras possibilidades para sua superação e para a verdadeira participação das pessoas com deficiência na vida.

Capítulo 2. A psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica como aportes teóricos para a compreensão de uma educação efetiva às pessoas com deficiência visual

“[...] Um ponto do sistema Braille fez mais pelos cegos que milhares de filantropos; a possibilidade de ler e de escrever resultou ser mais importante que o "sexto sentido" e a agudeza do tato e da audição [...]” (VIGOTSKI, 1997, p. 77).

“[...] Deste modo, a leitlína na psicologia do homem cego está dirigida à superação do defeito por meio de sua compensação social, por meio do conhecimento da experiência dos videntes, por meio da linguagem. A palavra vence a cegueira” (VIGOTSKI, 1997, p. 82).

“É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola. A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2011, p. 14).

A opção por iniciar o presente capítulo trazendo duas citações do psicólogo bielorusso Vigotski (1997), extraídas do seu livro “Fundamentos de Defectologia”⁶, bem como uma citação do professor brasileiro Saviani (2011), retirada do seu livro “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações”, engendra em si a necessidade de apontar logo de início para esse capítulo, três questões centrais das reflexões sobre a educação de pessoas com deficiência visual:

Primeira questão: por que Vigotski compreendeu que a educação seria tão fundamental na vida de uma pessoa cega que um ponto do sistema braille faria uma diferença tão significativa em sua vida que superaria a ajuda de mil pessoas “caridosas” e “bondosas”?

Segunda questão: Como para Vigotski a cegueira pode ser vencida? E mais, como pode ser vencida pela palavra?

Terceira questão: Qual o significado da escola como local onde o conhecimento científico sistematizado deve ser transmitido às novas gerações, na vida de uma pessoa cega?

⁶ Não há uma tradução literal desta palavra para o português, no qual se encontra o adjetivo defectível, que significa ‘que tem defeito’. Para sua definição usarei a nota de rodapé 1, contida na introdução da obra “Fundamentos de Defectologia” (1997, p. 2): “Vigotski define a defectologia como uma esfera do conhecimento sobre a variedade qualitativa do desenvolvimento das crianças anormais, a variedade de tipos deste desenvolvimento e, sobre esta base, traz as tarefas teóricas e práticas fundamentais que se estabelecem à defectologia soviética e a escola especial.”

Considerando a concepção de pessoa com deficiência visual que foi construída ao longo da história, pautada nas concepções mística e biológica, esse capítulo objetiva trazer a psicologia histórico-cultural como a ser seguida na compreensão do que queremos aqui apresentar sobre a educação das pessoas com deficiência visual e, indicar que esse aporte teórico, partindo da materialidade, viu na pessoa que possui uma deficiência não apenas limites, mas as contradições impostas no mundo que a circunda, que podem levar à superação da deficiência através de um processo denominado de supercompensação.

Trazendo a psicologia histórico-cultural para a compreensão do homem com deficiência e as possibilidades dadas ao enfrentamento de sua condição, o presente capítulo também tem como objetivo demonstrar que nos processos de ensino e de aprendizagem uma teoria pedagógica crítica se faz necessária para respaldar a efetiva importância da educação escolar na vida de uma pessoa, inclusive na vida de uma pessoa com deficiência. Assim, a pedagogia histórico-crítica será apresentada como a teoria pedagógica que, juntamente com a psicologia histórico-cultural, respondem à necessidade de romper com práticas e compreensões conservadoras acerca da deficiência, construídas ao longo da história, como exposto no primeiro capítulo dessa dissertação.

Para poder apresentar aqui os aspectos gerais da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, este capítulo está dividido em duas partes. Na primeira parte apresentamos de forma sucinta os principais fundamentos da psicologia histórico-cultural e seus princípios para a compreensão da pessoa com deficiência visual. Na segunda parte abordamos a pedagogia histórico-crítica e sua compreensão sobre as atribuições que a educação escolar deve ter em uma sociedade na busca de sua transformação e como isso se relaciona com a educação de pessoas com deficiência visual, com vistas à superação da deficiência.

2.1 A psicologia histórico-cultural e a pessoa com deficiência visual: princípios norteadores

Ao iniciar a discussão referente à primeira parte deste segundo capítulo, cabe ressaltar que este tem como objetivo trazer os aspectos fundamentais da psicologia histórico-cultural no que se refere à pessoa com deficiência visual, pois ao nos determos no entendimento de como essa corrente teórica compreende as

possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento que podem ser ofertadas a estas pessoas, apesar do seu defeito, podemos estabelecer um processo educacional com vistas a possibilitar a estes alunos a vitória no processo de supercompensação. Neste sentido, grande parte da teoria estabelecida por Vigotski e seus colaboradores não estará presente aqui.

No primeiro capítulo buscamos trazer a concepção de pessoa com deficiência visual que foi construída ao longo da história. Para isso, foi necessário abordar como cada modo de produção estava organizado e como estabelecia sua relação com a educação para, dessa forma, abordar como as pessoas com deficiência visual eram compreendidas em cada momento histórico.

Constatamos, assim, que a história da pessoa com deficiência visual até o início da sociedade capitalista foi marcada pelo extermínio ou abandono e pela institucionalização. Essas formas de tratamento advêm principalmente de uma abordagem mística que vê na deficiência uma fatalidade, explicada por preceitos divinos, na qual a pessoa que possui um defeito é compreendida como incapaz e limitada pelo defeito que toma conta de toda a sua personalidade. Advêm, ainda, de uma concepção biológica determinista, que apresenta a deficiência por meio de diagnósticos que trazem consigo um prognóstico negativo e inalterado.

Essas compreensões ainda estão muito presentes na forma como a sociedade atual se relaciona e entende as pessoas com deficiência visual. Embora tenhamos a inclusão social como prática aceita e difundida, esta não consegue romper com a forma como a sociedade vê pessoas acometidas pela deficiência. Mesmo em relação à inclusão escolar, não são raras as falas de professores defendendo que pessoas com deficiência, mesmo com deficiência visual, deveriam estar em espaços próprios para elas, ambientes segregados, demonstrando que a luta pela inclusão escolar não se resolve com a construção de um aporte teórico consistente. Assim, não podemos desconsiderar que o aporte teórico que sustenta as discussões em torno da inclusão escolar está pautado na concepção liberal de sociedade que impera no capitalismo atual.

Na busca de romper com essas perspectivas teóricas acerca da pessoa com deficiência visual importa destacar que essa luta perpassa por uma compreensão de que a sociedade em que vivemos também precisa ser transformada. A partir desta compreensão, o aporte teórico que respalda uma nova compreensão de pessoa com deficiência visual, aqui apresentado, está alicerçado no materialismo histórico

dialético, que tem como uma de suas principais discussões a transformação dessa sociedade de classes na qual vivemos e que gera a desigualdade e permite que o homem seja visto de forma fragmentada, já que, conforme Marx e Engels (1984), “Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (p. 37).

Nesta perspectiva, entende-se que a sociedade atual, pautada no capitalismo financeiro, que retira do homem atual suas possibilidades de se ver como ser em transformação, que o aliena cada vez mais de seu trabalho, que coloca todos os países a serviço do capital internacional às custas da exploração cada vez mais exacerbada da classe trabalhadora, dificilmente poderá nos dar uma compreensão de pessoa com deficiência na busca de romper com suas amarras de exclusão. Conforme expõe Barroco (2007):

Nesta fase, em que se tornam mais agudas as contradições do processo de reprodução sócio-metabólica do capital, sou levada a entender que não se pode falar de propostas de inclusão social e escolar sem atentar para aquilo que provoca a exacerbção da exclusão. Não se pode falar de superação dos limites da própria deficiência sem entender que ela só se realiza de tal ou qual forma em um dado contexto societário (BARROCO, 2007, p. 18).

Tendo o materialismo histórico dialético como aporte teórico para a compreensão de homem e de sociedade, encontramos na psicologia histórico-cultural respostas para romper com as concepções místicas e biológicas no que concerne ao entendimento da pessoa com deficiência visual, que passa a ser compreendida por essa perspectiva teórica pela concepção sócio psicológica.

A psicologia histórico-cultural foi estabelecida na Rússia, no início do século XX, e teve como principal teórico Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934), embora não se possa deixar de mencionar a grande importância de seus colaboradores, como Alexander Luria (1902-1977) e Alexei Leontiev (1903-1979) que continuaram a pesquisar nessa perspectiva teórica mesmo após a morte de Vigotski.

Vigotski e seus colaboradores estudaram e desenvolveram suas pesquisas em um país pós-revolucionário. Em outubro de 1917 a Rússia passou por uma revolução comunista que mudou os alicerces da sociedade capitalista daquele país, passando a ser denominado de União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS).

Tratando-se de uma revolução comunista, as mudanças iniciadas em 1917 estavam calcadas nos fundamentos teóricos marxistas que deveriam ser aplicados não somente na organização da estrutura desta sociedade, ou seja, romper com a divisão de classes, mas também construir princípios para a educação de forma geral, sendo a psicologia educacional também extremamente necessária para a construção dessa nova educação, para essa nova sociedade.

Lev Semenovitch Vigotski iniciou seus trabalhos intelectuais na cidade bielorrussa de Gomel. Formou-se em Direito no ano de 1917, na Universidade de Moscou e, posteriormente, concluiu o curso de Medicina. Entre 3 e 10 de janeiro de 1924, Vigotski fez uma conferência no II Congresso de Psiconeurologia de Leningrado e suas ideias despertaram interesse em Kornilov, diretor do Instituto de Psicologia, que o convidou a compor o quadro de pesquisadores do Instituto, juntamente com Luria, Leontiev e outros estudiosos. Vigotski mudou-se para Moscou e passou a trabalhar no Instituto de Psicologia e no Instituto de Estudos das Deficiências, por ele fundado. Dedicou toda a sua vida profissional ao ensino como professor e como pesquisador, tanto na área de educação normal quanto na de educação especial. Em 11 de junho de 1934, morreu de tuberculose aos 37 anos de idade (FACCI, 1998).

Luria (1998) apresenta-nos uma pequena parte da trajetória de Vigotski e a motivação ao estudo da psicologia.

Antes de seu aparecimento em Leningrado, Vigotskii havia ensinado na escola de formação de professores em Gomel, uma cidade provinciana próxima de Minsk. Por sua formação, era crítico literário, e sua dissertação sobre o Hamlet de Shakespeare é ainda hoje considerada um clássico. Nesse trabalho, bem como nos estudos sobre as fábulas e outras obras de ficção, revelou uma marcante habilidade para executar análises psicológicas. [...] O trabalho de Vigotskii na escola de formação de professores pusera-o em contato com os problemas de crianças com defeitos congênitos - cegueira, surdez, retardamento mental - estimulando-o a descobrir maneiras de ajudar tais crianças a desenvolver suas potencialidades individuais. Foi ao procurar respostas para estes problemas que se interessou pelo trabalho dos psicólogos acadêmicos (LURIA, 1998, p. 22).

Esse contato estabelecido por Vigotski com crianças com deficiência levou-o a se interessar pela psicologia e a fundar o Instituto de Defectologia. Sua contribuição em relação à psicologia avança para além das questões relacionadas

com a deficiência, embora seja nos escritos sobre este assunto que se encontram as bases da psicologia histórico-cultural.

A professora Sonia Shima Barroco (2007), utilizando-se de Leontiev (1997), descreve que:

[...] em seus reconhecidos dez anos de produção fecunda, encerrados pela morte por tuberculose, Vigotski elaborou cerca de 180 trabalhos, dos quais 135 haviam sido publicados até 1982, data da edição do *Tomo I de Obras Completas*, em Moscou. Leontiev expõe quanto as idéias do autor permanecem atuais, mesmo ante o ritmo intenso de produção científica própria ao século XX - e que continua no presente século. Afirma que sua obra se apresenta determinada pela “Grande Revolução Socialista de Outubro”, numa contraposição ao espírito idealista reinante nessa ciência em países como a Alemanha, França, Estados Unidos da América, dentre outros, manifesto pelas correntes psicológicas como a Gestalt, Psicanálise, Escola de Wurtzburgo, etc., levando à produção da psicologia aplicada (BARROCO, 2007, p. 198 - grifos da autora).

Vigotski baseava-se no materialismo histórico para desenvolver seus estudos, o que com certeza o diferenciou como pesquisador e estudioso na área da psicologia e o faz atual até nossos dias:

Influenciado por Marx, Vigotskii concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio (LURIA, 1998, p. 25).

A valorização dada às relações sociais como influência na vida do indivíduo é fundamental para a compreensão dessa teoria e do quanto ela tem suas bases no marxismo, como expõe Martins (2013) sobre Vigotski e seus colaboradores:

[...] imbuídos dos princípios do materialismo histórico-dialético, não perderam de vista a unidade contraditória entre as dimensões naturais e sociais, entre produto e processo, entre objetividade e subjetividade etc., que faz da vida humana um contínuo processo de formação e transformação (MARTINS, 2013, p. 2).

A busca pelo entendimento da constituição do psiquismo humano, tendo como foco a questão das relações sociais, direciona os estudos dessa corrente psicológica.

Entender o homem significava investigar a constituição do psiquismo humano, as implicações socioculturais sobre o desenvolvimento humano, os alcances e limites do cérebro e das funções psicológicas superiores. Isso significa que para o autor os fenômenos ou eventos psicológicos não se explicam por si mesmos, antes são expressões de muitas outras ações, e estão imbricados uns aos outros, de modo dinâmico e nem sempre previsível - aliás, envoltos em contradições. Para Vigotski, o desenvolvimento dos homens acontece sempre em um processo revolucionário (FACCI, TULESKI e BARROCO, 2006, p. 27).

A professora Lígia Márcia Martins (2013) expõe como Vigotski e seus colaboradores compreendiam o psiquismo humano e o objeto da psicologia:

A dedicação de Vigotski e de demais psicólogos a ele vinculados, a exemplo de Leontiev e Luria, aos estudos dos aspectos que realmente diferenciam os psiquismos humanos dos demais animais colocou no cerne da questão o desenvolvimento de propriedades cuja formação subjuga-se à apropriação da cultura. Consideramos ainda que, não por acaso, Vigotski, e também Leontiev e Luria, defenderam que o estudo do *desenvolvimento social do psiquismo humano* fosse o verdadeiro objeto da psicologia científica (MARTINS, 2013, p. 2 - grifo da autora).

A partir da valoração dada aos aspectos sócio-históricos, Vigotski propõe uma nova psicologia, considerando o contexto de um país pós-revolucionário.

Foi, portanto, a idéia de formar uma ciência unificada na construção de uma nova psicologia que inspirou Vygotsky a se empenhar na tarefa de analisar, descrever e explicar as funções psicológicas superiores, levando em conta as condições culturais, sociais e individuais do homem (SCALCON, 2002, p. 50).

Essa tarefa constituiu-se em um trabalho não apenas de Vigotski, mas também de outros estudiosos e pesquisadores que viviam em seu país, com muitos desafios a serem superados.

Vigotski, juntamente com outros cientistas revolucionários de sua época e contexto, envolveu-se teórica e praticamente com a resolução dos problemas enfrentados por uma sociedade que negava a forma burguesa de existência e almejava uma sociedade onde todos tivessem acesso a bens de consumo e culturais mais elaborados. Esta sociedade, que procurava concretizar os ideais comunistas após 1917, enfrentava como desafio à superação do elevado índice de analfabetismo da grande maioria da população e o

desenvolvimento de regiões que ainda seguiam o padrão feudal ou semifeudal de produção [...] (TULESKI, 2002 *apud* FACCI, TULESKI e BARROCO, 2006, p. 27).

Rompendo com as amarras de uma sociedade burguesa e de um território extenso onde regiões ainda viviam em um sistema praticamente feudal, o objetivo era a construção de uma nova educação.

A educação pós-revolucionária russa, e posteriormente soviética, foi entendida como *dever do Estado, direito de todos* e pautada nos princípios de pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Aquela educação negava, veementemente, os ideais de *solidariedade humana*, sob os moldes burgueses, de acudir o necessitado fora de um processo maior de transformação (BARROCO, 2007, p. 36 - grifo da autora).

A busca por uma educação que contemplasse o processo de transformação vivido naquela sociedade, que colaborasse para a formação de um novo homem para uma nova sociedade, estava no bojo das propostas educacionais.

Por esse motivo, o papel social da educação não pode se fundamentar em algo alheio à realidade, utópico, como a *formação de um novo homem* sem demais considerações (como alegavam os socialistas utópicos). Mas deve buscar a formação do homem adequada às necessidades e tarefas da sociedade, no caso socialista, homem que se constitui socialmente e se encontra em contínuo desenvolvimento filogenético e ontogenético (BARROCO, 2007, p. 39 - grifo da autora).

A luta é contra a impregnada divisão de classes, na qual a ideologia da classe dominante está presente no ideário da classe trabalhadora, que agora precisa se ver livre das amarras do capitalismo. A educação se coloca como um instrumento na busca da superação de entendimentos equivocados e na busca da superação da alienação, onde o coletivo se sobreponha ao individual. O trabalho é considerado como elemento integrado ao processo de educação; no entanto, não se trata de qualquer trabalho.

Os *fins* da educação social soviética encaminhavam-se, desse modo, para superar a contradição entre o homem e o trabalho pela *escola do trabalho*, e punham a questão do trabalho manual na escola em desuso e sob crítica. Não se tratava mais do *lugar do trabalho na escola*, mas do *lugar da escola na sociedade trabalhadora*, proletária

(BARROCO, 2007, p. 83 - grifos da autora).

A educação social seria a educação atenta à vida objetiva, ao homem criador, ao homem humanizado pela atividade do trabalho. O trabalho deveria se constituir como referência para o processo educativo; seria necessário impregnar a escola da ideia de trabalho no conceito das relações humanas e, mediante isso, inculcar a visão proletária de mundo (BARROCO, 2007).

O trabalho toma sentido fundamental para a educação na construção de uma nova sociedade por ser fundamental na perspectiva marxista de história. Neste sentido é compreensível a valorização dada ao trabalho pela psicologia histórico-cultural, como bem apresenta a professora Suze Scalcon (2002), ao citar essa psicologia como uma corrente que compreende o homem em sua perspectiva histórica.

[...] Filosófica e epistemologicamente, a perspectiva histórico-cultural entende que o homem é um ser histórico que se constrói através de suas relações com o mundo natural e social. Mais do que isso, é um homem que se diferencia como espécie pela capacidade de transformar a natureza através do seu trabalho, por meio de instrumentos por ele mesmo criados e aperfeiçoados ao longo do desenvolvimento histórico humano (SCALCON, 2002, p. 51).

O trabalho está ligado diretamente à constituição do homem ao longo da história, de suas transformações biológicas e psicológicas.

A atividade vital humana, denominada por Marx como *trabalho*, é, pois, o nascedouro do homem, de suas propriedades, necessidades, possibilidades e limites. Nela radicam-se a criação e o desenvolvimento dos mecanismos psicobiológicos que, definitivamente, diferenciam o homem dos demais seres vivos. Ao transformar a natureza para atender suas necessidades, sujeito e objeto resultam também transformados (MARTINS, 2013 p. 8 - grifo da autora).

Martins (2013) ainda nos esclarece como Vigotski compreende a relação entre o homem e a natureza:

Em seu trabalho intitulado *História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores*, Vygotski (1995) deixou evidente o substrato materialista dialético da análise que empreendeu acerca dos dispositivos naturais e culturais do desenvolvimento psíquico.

Afirmou que o dado central para a interpretação das funções psíquicas superiores reside na premissa segundo a qual a natureza influencia o homem. Do mesmo modo, o homem age sobre a natureza criando, por meio das transformações que nela provoca, novas condições para a sua própria transformação. Entre essas novas condições residem, inclusive, as propriedades de seu psiquismo (MARTINS, 2013, p. 11 - grifo da autora).

Barroco (2007) nos ajuda a entender melhor como Vigotski compreendia o papel do trabalho na formação das funções psicológicas superiores, sendo estas formações históricas:

Em acordo com o contexto russo e depois soviético, de grande valorização do trabalho como meio de humanização, Vigotski apresenta suas elaborações científicas apoiando-se em outra tese, que traduz para a psicologia o que se punha no domínio da filosofia e da prática social pleiteada: a seu ver, os processos psíquicos, quando entregues a si mesmos, tomam certa direção de desenvolvimento e, quando apoiados por ferramentas ou instrumentos e elementos auxiliares, assumem outra completamente diferente. Os primeiros processos ele entendia como *processos psíquicos naturais* (pensamento em imagens, memória imediata, atenção involuntária, etc.) e os outros como *processos psíquicos culturais* (compreensão, vontade, atenção voluntária, memória mediada, etc.) (BARROCO, 2007, p. 202 - grifos da autora).

A relação que Vigotski faz entre o homem e sua ação com a natureza e as propriedades do seu psiquismo, levam-nos à compreensão dialética da história do próprio homem, que não se faz de forma mecânica, mas perpassa por mudanças na estrutura da psique, um salto qualitativo dado pelo trabalho social.

[...] Por essa via, a unidade funcional entre mãos, cérebro e linguagem conduziram ao aperfeiçoamento anatomofisiológico do córtex cerebral, possibilitando um modo de relação entre o homem e suas condições de existência, marcado em definitivo pela mediação da consciência (MARTINS, 2013, p. 28).

Sobre a consciência, Martins (2013) ainda nos esclarece que:

A consciência é a expressão *ideal* do psiquismo, desenvolvendo-se graças à complexificação evolutiva do sistema nervoso central pela decisiva influência do trabalho e da linguagem, inaugurando a transformação do ser orgânico em ser social. Com o advento da consciência, a realidade - e tudo o que a constitui - adquire outra forma de existência representada pela *imagem psíquica*, pela ideia que dela se constrói (MARTINS, 2013, p. 28 - grifo da autora).

O psiquismo humano também se constrói ao longo da história; não é algo acabado, pronto. Em cada período histórico ele se constitui de uma forma, de acordo com as relações sociais e com as condições materiais dadas a esse homem. “[...] Para Vygotsky, o psiquismo humano só pode ser compreendido enquanto objeto essencialmente histórico, fundamentado nas relações estabelecidas entre as pessoas e a sociedade” (FACCI, 1998, p. 62).

Em suma, a teoria histórico-cultural, em consonância com o aporte filosófico materialista dialético, postula o psiquismo humano como unidade material e ideal construída pelo e ontologicamente por meio da atividade, isto é, nos modos e meios pelos quais o homem se relaciona com a realidade, tendo em vista produzir as condições de sua sobrevivência e a de seus descendentes. Graças a essa unidade, o psiquismo firma-se como *imagem subjetiva do real* (MARTINS, 2013, p. 30 - grifo da autora).

A psicologia histórico-cultural ao se embasar no materialismo histórico dialético como método no estudo do homem, isto é, “em suas múltiplas determinações, anuncia a possibilidade científica de explicação do psiquismo como, ao mesmo tempo, estrutura orgânica e imagem subjetiva da realidade, correlacionando fenômenos psíquicos⁷ e mundo material” (MARTINS, 2013, p. 31). Tal compreensão supera a dicotomia entre objetividade e subjetividade, entre indivíduo e sociedade, dentre outros, supera a visão biologizante de homem. Desta forma fica evidente que a relação homem e natureza não ocorre de forma mecânica.

Em relação à discussão sobre aprendizagem, a psicologia histórico-cultural, rompendo com a ideia de que é o biológico que determina a existência humana, temos a aprendizagem como fator preponderante no desenvolvimento humano. Uma das frases marcantes de Vigotski, citadas nos estudos aqui elencados por Barroco (2007) e Scalcon (2002), diz respeito ao fato de que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento do educando”. Para este autor a educação tem papel principal no que concerne ao entendimento sobre o desenvolvimento humano, assim rompe com as ideias conservadoras até então impostas à psicologia, dando à aprendizagem um lugar de suma importância para a constituição das funções

⁷ Trazer aqui todos os aspectos implícitos na discussão relacionada ao psiquismo humano foge ao objetivo dessa dissertação, houve apenas uma introdução à discussão. Desta forma, para um estudo mais aprofundado sugiro a leitura de Martins (2013).

psicológicas superiores.

Para Facci (1998),

Na abordagem histórico-cultural, o aprendizado é considerado um aspecto necessário e fundamental para que as funções psicológicas superiores aconteçam. A relação entre desenvolvimento e aprendizagem ocupa lugar de destaque. Nessa abordagem, dessa forma, o ensino é fator imprescindível para o desenvolvimento do psiquismo humano (FACCI, 1998, p. 71).

Ao contrário de outras teorias que entendem aprendizagem e desenvolvimento como questões independentes, a psicologia histórico-cultural postula que:

[...] desenvolvimento e aprendizagem não constituem dois processos independentes, mas existem, entre eles, relações complexas. [...] estes dois fatores estão relacionados, desde o nascimento. O indivíduo desenvolve-se, em parte, graças à maturação do organismo individual, enquanto pertencente à espécie humana, mas é o aprendizado que provoca a interiorização da função psíquica (FACCI, 1998, p. 72).

Segundo a autora, Vigotski identificou dois níveis de desenvolvimento:

[...] O primeiro nível é denominado de nível de desenvolvimento real ou efetivo, que constitui as funções psicológicas já efetivadas, formadas e amadurecidas pelo indivíduo, como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. Esse nível costuma ser determinado, através da solução individual do problema. [...]. O segundo nível de desenvolvimento é o desenvolvimento potencial, proximal ou próximo, que se define como sendo aquelas funções que estão em vias de amadurecer e que podem ser identificadas, através da solução de tarefas, com o auxílio de adultos e outras crianças mais experientes. Enquanto aquele nível caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, este o caracteriza prospectivamente (FACCI, 1998, p. 72).

A zona de desenvolvimento proximal se caracteriza por aquilo que a criança, com a ajuda de um adulto consegue realizar, ou seja, o que a criança pode vir a aprender, pode vir a ser, mas que nesse momento para que a atividade possa ser realizada, precisa de auxílio. “Na medida em que ocorre interação com outras pessoas, a criança é capaz de movimentar vários processos de desenvolvimento que, sem ajuda, seriam impossíveis de ocorrer [...]” (FACCI, 1998, p. 73). A

educação deve ser focada nesse princípio, ou seja, deve-se ensinar o que a criança não sabe ainda, isso leva ao desenvolvimento.

A criança pode aprender determinados conteúdos, por exemplo, antes de aprender a utilizá-los consciente e voluntariamente (FACCI, 1998). A importância do ensino ainda é ressaltada pela autora:

As bases comuns de todas as funções psíquicas superiores, cujo desenvolvimento constitui a principal função do ensino escolar, compõe a tomada de consciência e o domínio desses processos psicológicos. O ensino ocupa papel central, em todo o sistema de organização da vida da criança, determinando seu desenvolvimento psíquico, pois constitui uma via, um meio sistematizado e organizado de transmissão da experiência social (FACCI, 1998, p. 75).

Outro aspecto fundamental na discussão referente à educação está no papel atribuído à imitação que, para Vigotski, assume função primordial na relação que a criança estabelece com o mundo que a cerca.

No processo de ensino, na abordagem histórico-cultural, dá-se muita importância ao papel da imitação. Ela não é encarada de uma forma mecânica. Vygotsky a vê como uma oportunidade de reconstruir, internamente, o que a criança observa externamente, ampliando a capacidade cognitiva individual. Para ele, a imitação é a forma principal em que se leva a cabo a influência do ensino sobre o desenvolvimento, pois a criança só consegue imitar aquilo que se encontra na zona de suas possibilidades intelectuais próprias, ela só imita o que está dentro da sua zona proximal de desenvolvimento (FACCI, 1998, p. 75).

O papel da escola perpassa pelo entendimento de que nela devem ser ensinados os conhecimentos científicos construídos ao longo da história da humanidade, não conhecimentos fragmentados, a-históricos, mas científicos que possam propiciar um desenvolvimento adequado do aluno. Esses conhecimentos devem considerar a história do homem, que o compreenda como resultado de um processo longo de transformações. Neste sentido, o papel da escola, bem como do professor, é primordial para o processo de ensino aprendizagem numa perspectiva humanizadora.

O professor contribui para a aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do aluno. Temos que ressaltar que "... a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal

para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente” (Vygotsky, 1991, p. 15) e a escola precisa contribuir para isso (FACCI, 1998, p. 76).

Nessa relação estabelecida entre a aprendizagem e o desenvolvimento, não buscando dar fim à discussão, mas considerando os limites impostos pelo tempo, com a citação de Barroco, (2007):

Conforme Vygotski (2001, p. 243), a educação unicamente é válida quando precede o desenvolvimento. Então, desperta e engendra toda uma série de funções que se achavam em estado de maturação e permaneciam na zona de desenvolvimento próximo. Nisso consiste precisamente o papel principal da educação e no desenvolvimento. Nisso se diferencia a educação da criança do adestramento dos animais. Nisso se diferencia a educação da criança, cujo objetivo consiste no desenvolvimento multilateral, do ensino dos hábitos especializados, técnicos [...] (BARROCO, 2007, p. 362).

Após os apontamentos feitos aqui sobre a psicologia histórico-cultural com o objetivo de entendermos suas bases teóricas e suas contribuições para a educação, pretendemos discutir como Vigotski compreende a questão da deficiência, mais especificamente a deficiência visual.

2.1.2 A concepção de deficiência nos Fundamentos de Defectologia

Os estudos realizados por Vigotski acerca da Defectologia encontram-se no Tomo V das Obras Escolhidas; tivemos acesso às traduções em língua espanhola, nas publicações da Pueblo y Educación (Cuba) e da Visor (Espanha), ambas de 1997. Esse tomo traz várias conferências proferidas por Vigotski, resultado de suas pesquisas.

Ao se estudar o *Volume V de Obras Escogidas* (VYGOTSKI, 1997b), pode-se observar que, de 1924 a 1932, o autor apresenta a crítica e a proposição para os fundamentos da nova Defectologia. É nesta época que realiza muitas pesquisas, os resultados teórico-metodológicos, bem como a necessidade de aprofundamento nas investigações, ele expõe em cursos e conferências. Na década de 1930, seus escritos já contam com dados beneficiados pela teorização mais amadurecida acerca da aprendizagem e do desenvolvimento humanos, como ao que se refere à emergência e desenvolvimento das funções psicológicas superiores [...] (BARROCO, 2007, p. 205 - grifo da autora).

Infelizmente as obras de Vigotski são divulgadas ao mundo através de publicações resumidas, principalmente as norte-americanas, atrelando o autor a uma visão pós-moderna e neoliberal, tentando afastar sua teoria do marxismo e do pesquisador Leontiev (DUARTE, 2001). Retirando da obra de Vigotski seu caráter histórico, já que não se mostra, com ênfase, o fato de o autor estar escrevendo em um período pós-revolução comunista, o que determinou a construção de sua teoria, conforme aponta Duarte (2001):

[...] a despeito de o nome de Vigotski ser atualmente bastante mencionado no meio educacional brasileiro, o fato é que os escritos desse autor permanecem desconhecidos para a maioria dos educadores brasileiros, o que facilita a divulgação de interpretações que procuram aproximar a teoria vigotskiana a ideários pedagógicos afinados com o lema “aprender a aprender” e ao universo ideológico neoliberal e pós-moderno. Tal aproximação é facilitada antes de mais nada porque são retirados do pensamento vigotskiano seu caráter marxista e sua radicalidade na crítica às psicologias incompatíveis com a perspectiva marxista e socialista (DUARTE, 2001, p. 210).

No Brasil, apenas em 2001 houve a publicação da obra *Pensamento e Linguagem* diretamente do original russo, com o título *A Construção do Pensamento e da Linguagem*, na tradução de Paulo Bezerra. A partir desta obra outras publicações vieram com um caráter mais fidedigno no intuito de não haver cortes na tradução do que escreveu Vigotski. Essas novas publicações procuram deixar clara a base teórica marxista da teoria histórico-cultural, demonstrando o período histórico em que escreveu Vigotski. No entanto, Tuleski (2008) ressalta:

[...] O estudo de Vygotski hoje, portanto, parece ainda ter que enfrentar dois problemas em um primeiro plano: romper com a censura burguesa, referente à sua formação marxista e a seu compromisso com a sociedade comunista, e romper com a censura comunista de suas próprias obras, operada a partir da década de 30 pelo stalinismo (TULESKI, 2008, p. 38).

Os motivos pelos quais as obras de Vigotski nos chegam de forma suprimida e incompleta, principalmente a partir da década de 1990, são variados, mas as consequências são significativas, conforme aponta Tuleski (2008), na medida em que se têm inúmeros estudos sobre Vigotski partindo-se de uma pequena parte do que o autor escreveu, sobre limitações efetivadas por seus tradutores/censuradores:

[...] seja por dificuldades no entendimento do pensamento dialético e histórico de Vygotski, seja por razões político-ideológicas ou por peculiaridades do pensamento atual que prima pela fragmentação, acaba-se por traduzir suas idéias linearmente, retirando grande parte das "questões polêmicas" abordadas por ele e, conseqüentemente, sua historicidade. Eliminar esta singularidade de seu pensamento significa eliminar grande parte de seu esforço por construir uma psicologia marxista em circunstâncias históricas determinadas. A forma e o conteúdo de seus textos são essencialmente dialéticos, estão em sintonia, complementam-se e formam um conjunto, um afirma o outro constantemente (TULESKI, 2008, p. 47-48 - grifo da autora).

Em relação ao tomo V, ou seja, em relação ao que escreveu Vigotski sobre pessoas com deficiência, ainda não há publicação dele traduzido para o português, o que dificulta o acesso aos estudos do autor, que são fundamentais para a compreensão da pessoa com deficiência e de sua educação numa perspectiva marxista e, por consequência, crítica, haja vista a grande influência das perspectivas conservadoras no âmbito da educação especial.

A partir dos estudos e pesquisas feitas com seus colaboradores no Instituto de Defectologia, Vigotski nos apresenta uma compreensão de deficiência para além das ideias conservadoras presentes até aquele momento e ainda em voga na atualidade. Ao romper com a compreensão mística e a visão biológica ingênua de deficiência, o autor nos apresenta a concepção sócio-psicológica, que entende a deficiência não como limite, como incapacidade, mas também que nela estão dadas as possibilidades para a sua superação. Luria (1998) descreve como Vigotski entendia a questão da deficiência a partir de uma perspectiva crítica e avançada:

Diferentemente de muitos pesquisadores anteriores que estudavam a criança deficiente, Vigotski concentrou sua atenção nas habilidades que tais crianças possuíam, habilidades estas que poderiam formar a base para o desenvolvimento de suas capacidades integrais. Interessava-se mais por suas forças do que por suas deficiências. Consistente com seu modo global de estudo, rejeitava as descrições simplesmente quantitativas de tais crianças, em termos de traços psicológicos unidimensionais refletidos nos resultados dos testes. Em vez disso, preferia confiar nas descrições qualitativas da organização especial de seus comportamentos [...] (LURIA, 1998, p. 34).

O entendimento a respeito da deficiência, contrapondo-se aos aspectos limitantes, pode ser também evidenciado nos escritos de Vygotsky e Luria (1996): "permanecer no nível dessas "características negativas" é, por certo, impossível:

isso significaria desprezar o mais essencial, desprezar aquilo que é particularmente de interesse do psicólogo” (VYGOTSKY e LURIA, 1996, p. 220 - grifo dos autores).

A compreensão de Vigotski sobre a deficiência rompe definitivamente com os aspectos místicos atribuídos à deficiência visual, perspectiva que vê nas pessoas acometidas por esse defeito apenas fraqueza, debilidade, padecimento e fatalidade.

Sobre a compreensão mística, Vigotski (1997) assinala que:

[...] Na cegueira se via, antes de tudo, uma enorme infelicidade, pela qual se sentia um medo supersticioso e um grande respeito. Junto com a consideração do cego como um ser inválido, indefeso e abandonado, surge uma afirmação geral de que, nos cegos, se desenvolvem as forças místicas superiores da alma, que a eles é acessível o conhecimento espiritual e a visão no lugar dos olhos perdidos. Até na atualidade muitas pessoas ainda falam acerca da tendência dos cegos para a "luz espiritual"; pelo visto, nisto há uma parte de verdade, embora distorcida pelo medo e pela incompreensão do intelecto pensante com ideais religiosos [...] (VIGOTSKI, 1997, p. 74-75 - grifo do autor).

A parte da verdade, à qual se refere Vigotski, diz respeito ao fato de se ver na cegueira certa positividade, considerando que essas pessoas apesar da limitação imposta conseguiam desempenhar atividades e estar em sociedade, mesmo com a incompreensão por parte das pessoas que as cercavam. Vigotski (1997) continua:

[...] Por tradição, os cegos eram, com frequência, os guardiões da sabedoria popular, dos cantores e dos profetas do futuro. Homero era cego. Sobre Demócrito diz-se que ele mesmo se cegou para dedicar-se inteiramente à filosofia. Se isso não é certo, em qualquer caso é demonstrativo: a possibilidade de semelhante tradição, a qual não parecia absurda a ninguém, evidencia o critério sobre a cegueira, de acordo com o qual o dom filosófico pode intensificar-se com a perda da visão [...]. Na investigação do cego por meio do conto e da lenda, demonstrou-se que, na arte popular, é característico o ponto de vista sobre o cego como sendo uma pessoa com uma visão interior aflorada, pessoa dotado de um conhecimento espiritual inexistente nas outras pessoas (VIGOTSKI, 1997, p. 75).

Neste sentido, a visão mística colocava para a pessoa que possui uma deficiência visual a fatalidade, mas ao mesmo tempo atribuía a ela um conhecimento que a valorizava de certa forma. No entanto, o peso da visão supersticiosa/mística tem suas bases em crenças religiosas, na fé e na esperança da cura.

Na realidade, as capacidades que se atribuíam aos cegos eram consideradas forças suprassensíveis da alma, sua relação com a cegueira parece enigmática, prodigiosa e incompreensível. Estes pontos de vista surgiram não da experiência nem do testemunho dos cegos sobre si mesmos, nem da investigação científica do cego e de seu papel social, mas da teoria sobre o espírito e o corpo e da fé no espírito incorpóreo [...] (VIGOTSKI, 1997, p. 75).

Além do rompimento com a concepção mística, Vigotski rompe com a compreensão, denominada por ele, como biológica ingênua, que atribui a superação/compensação da deficiência apenas do ponto de vista biológico, ou seja, o órgão enfermo tem suas funções desempenhadas pelo órgão são que tem sua função e desenvolvimento elevados, “[...] como ocorre no caso da falta ou da enfermidade de um dos órgãos pares, por exemplo, os rins ou os pulmões, o outro órgão são se desenvolve, amplia suas capacidades e ocupa o lugar do enfermo, assumindo uma parte de suas funções [...]” (VIGOTSKI, 1997, p. 76). A deficiência é compreendida do ponto de vista biológico, no qual se tem um diagnóstico que traz consigo um prognóstico negativo, determinista.

A substituição dos órgãos dos sentidos compreende que a falta da visão será compensada com um tato mais desenvolvido e com uma audição elevada.

[...] Criaram-se lendas sobre a agudeza supernormal do tato dos cegos, onde se falava sobre a sabedoria da natureza boa, a qual com uma mão retira e com a outra devolve o que tirou e se preocupa com suas criações; confiava-se que qualquer cego, e que somente por este fato, era um cego músico, ou seja, uma pessoa dotada de uma elevada e excepcional audição; descobria-se o sexto sentido nos cegos, novo, peculiar e inacessível aos videntes [...] (VIGOTSKI, 1997, p. 76).

Esta compreensão de que os cegos já nascem com um dom para a música, que eles têm seu sexto sentido elevado, que veem mais do que quem enxerga, é muito presente em nossos dias. Acredita-se que o tato pode superar a visão de forma natural, apenas pela simples falta da visão.

[...] É indubitável que esta última já continha o primeiro pressentimento científico da verdade de que, a declinação da função proporciona um impulso para o desenvolvimento das outras funções substitutas que ocupam seu lugar. Ocorre, porém, que essa pressuposição está expressa de um modo ingênuo e distorcido. Nessa pressuposição, as relações entre os órgãos dos sentidos se equiparam diretamente com as relações entre os órgãos pares; o tato

e a audição compensam, aparentemente de forma direta, a visão perdida, como o rim sadio compensa o doente; o menos orgânico se cobre mecanicamente com o mais orgânico e continua sem explicação, nesse salto por cima de todas as instâncias sociopsicológicas, bem como, continua sem explicação, confuso o que impulsiona a audição e a pele a realizar a compensação: com efeito, a perda da visão não afeta as atividades vitais. A prática e a ciência faz tempo desmascararam a falta de fundamento dessa teoria [...] (VIGOTSKI, 1997, p. 34).

Vigotski (1997) não nega a grande importância que a teoria biológica ingênua teve no entendimento sobre a cegueira, pois trouxe a ciência para a busca da compreensão da deficiência. Além disso, foi nessa época, século XVIII, que teve início uma preocupação mais efetiva com a educação da pessoa cega.

Esta compreensão que entende que a visão pode ser substituída pelo tato e pela audição foi superada através de pesquisas e estudos ainda na década de 20 do século XX, dirigida por K. Bürklen e outros pesquisadores.

Juntamente com as pesquisas feitas para se romper com a visão biológica ingênua sobre a cegueira, tem-se assinalado que, a partir da compreensão que na cegueira podem ser desenvolvidos outros caminhos para a superação da falta da visão, mesmo que esse caminho ainda seja mecânico, determinista e ingênuo, permitiu que a educação fosse colocada em pauta. A ciência compreendeu que a cegueira não é só um defeito, mas que podem ser incorporadas novas forças e funções à vida, embora não se saiba exatamente como isso ocorre. Sobre a educação dos cegos, Vigotski (1997) assinala:

[...] Um ponto do sistema Braille fez mais pelos cegos que milhares de filantropos; a possibilidade de ler e de escrever resultou ser mais importante que o "sexto sentido" e a agudeza do tato e da audição. No monumento a V. Haüy, fundador do ensino dos cegos, foram escritas as seguintes palavras dirigidas à criança cega: "Encontrarás a luz no ensino e no trabalho". No conhecimento e no trabalho, Haüy viu a solução da tragédia da cegueira e assinalou o caminho pelo qual seguimos agora. A época de Haüy deu a instrução aos cegos, nossa época deve dar a eles o trabalho (VIGOTSKI, 1997, p. 77 - grifo do autor).

As palavras de Vigotski (1997) destacam a importância do sistema braille, que possibilitou ao cego a leitura e a escrita, ou seja, o acesso à educação de forma

mais sistematizada⁸, pois facilitou a escrita e a leitura dos cegos em contraposição ao uso anterior das letras em relevo. Além da possibilidade da educação, o autor deixa claro que o sistema braille tem contribuído imensamente para a vida das pessoas cegas, muito mais do que “milhares de filantropos”, estabelecendo que o assistencialismo, a filantropia, a caridade não ajudam os cegos a se desenvolverem. Essas práticas ainda são muito presentes na atualidade, o desejo de fazer uma boa ação ajudando uma pessoa cega é consequência de uma visão mística de cegueira, que vê na pessoa que a possui apenas a debilidade, a fraqueza, a impossibilidade.

Quando Vigotski (1997, p. 77) declara que “nossa época deve dar a eles o trabalho”, demonstra quanto se valoriza a atividade do trabalho também em relação às pessoas com deficiência, revelando mais uma vez os princípios marxistas de sua teoria. Vivemos na atualidade em uma sociedade onde a tecnologia avançou muito, onde o desenvolvimento das forças produtivas trazem inúmeras conquistas à humanidade, mas pensar que o cego pode ter acesso ao trabalho, ainda é um desafio, pois grande parte das pessoas cegas não possui trabalho, vivendo ainda em condições precárias de existência, mesmo considerando o quanto a tecnologia revolucionou as condições de trabalho. Silveira Bueno (1993, p. 139) afirma ao analisar as contradições da sociedade capitalista que as pessoas com deficiência são “cidadãos de terceira classe”, que sofrem o preconceito e a exclusão de direitos, sendo de primeira, a classe dominante, de segunda, a classe trabalhadora explorada pela primeira.

No entanto, não se pode esquecer que o objetivo do trabalho continua sendo a extração da mais valia; nesse sentido, uma pessoa cega não pode desempenhar as atividades laborais da mesma forma e na mesma velocidade que os trabalhadores que enxergam; assim, possibilitar às pessoas cegas trabalho, não constitui objetivo na atualidade, apenas e, quando muito, no discurso das políticas do Estado.

Ainda sobre a deficiência Vigotski (1997) nos apresenta que não há uma substituição dos órgãos dos sentidos [...] “Pelo contrário, a visão por si mesma não se substitui, senão que as dificuldades que surgem devido a sua falta se solucionam

⁸ Antes desse período, algumas pessoas cegas pertencentes à elite, passaram por um processo educacional com preceptores: “Nicholas Saunderson, no século XVII, se destacou como matemático, chegando a lecionar algum tempo em Cambridge; Jacob de Netra, no mesmo século, elaborou sistema de letras em relevo que, ao final de sua vida, se constituiu em pequena biblioteca; Maria Thereza von Paradis, no século XVIII, tornou-se concertista famosa (FRENCH, 1932 *apud* SILVEIRA BUENO, 1993, p. 61).

mediante o desenvolvimento de uma superestrutura psíquica” [...] (p. 35). O que ocorre na realidade é uma reorganização psíquica que permite o desenvolvimento de forma diferente dos órgãos dos sentidos remanescentes.

[...] Deste modo, encontramos a opinião de que nos cegos há um aumento da memória, da atenção e das capacidades verbais. Precisamente nisto A. Petzeld, a quem pertence o melhor trabalho sobre a psicologia dos cegos, vê o traço fundamental da supercompensação [...] (PETZELD, 1925 *apud* VIGOTSKI, 1997, p. 35)

Em relação ao que expõe Vigotski (1997), no cérebro de uma pessoa cega podem se desenvolver de forma elevada a memória, a atenção, ou seja, as funções psicológicas superiores, que se estabelecem através da ação do homem sobre a natureza, ou seja, pelo trabalho, além do papel fundamental atribuído à educação nesse processo de desenvolvimento do psiquismo humano.

Considerando a possibilidade do desenvolvimento elevado dessas funções, Vigotski (1997), utilizando dos estudos de A. Petzeld, apresenta o conceito de supercompensação, fundamental para o entendimento da compreensão sócio-psicológica acerca da deficiência. A reorganização psíquica, ou seja, o desenvolvimento elevado (desenvolvimento que ocorre de outra forma) dos sentidos remanescentes, que pode ser estabelecido de acordo com as condições sociais dadas às pessoas com deficiência, faz com que haja a supercompensação ou não.

Usando como referência Adler, Vigotski (1997) destaca a importância e o papel psicológico da deficiência:

Na época moderna, a ciência aproximou-se do domínio da verdade sobre a psicologia da pessoa cega. A escola do psiquiatra vienense A. Adler, que elaborou o método da psicologia individual, ou seja, da psicologia social da personalidade, assinalou a importância e o papel psicológico do defeito orgânico no processo do desenvolvimento e da formação da personalidade. Se algum órgão, devido à deficiência morfológica ou funcional, não consegue cumprir inteiramente seu trabalho, então o sistema nervoso central e o aparato psíquico assumem a tarefa de compensar o funcionamento insuficiente do órgão, criando sobre este ou sobre a função uma superestrutura psíquica que tende a garantir o organismo no ponto fraco ameaçado (VIGOTSKI, 1997, p. 77).

O autor expõe que essa compensação do funcionamento insuficiente do órgão não ocorre sozinha, senão no conflito estabelecido pela pessoa que possui

uma deficiência com o meio social. Desta forma a deficiência é transformada em força e em capacidade.

Ao entrar em contato com o meio externo, surge o conflito provocado pela falta de correspondência do órgão, ou função deficiente, com suas tarefas, o que conduz a que exista uma possibilidade elevada para a morbidade e a mortalidade. Este conflito origina grandes possibilidades e estímulos para a supercompensação. O defeito se converte, desta maneira, no ponto de partida e na força motriz principal do desenvolvimento psíquico da personalidade. Se a luta conclui com a vitória para o organismo, então não somente são vencidas as dificuldades originadas pelo defeito, senão que o organismo se eleva em seu próprio desenvolvimento, a um nível superior, criando do defeito uma capacidade; da debilidade, a força; da menos-valia a supervalia [...] (VIGOTSKI, 1997, p. 77-78).

A compreensão da supercompensação parte do princípio de que "o que não me destrói, me faz mais forte" (STERN, 1923 *apud* VIGOTSKI, 1997, p. 27), indicando que da debilidade surge a força e das insuficiências, as capacidades, através do conflito enfrentado pela pessoa que possui um defeito. Um exemplo da supercompensação é dado por Vigotski através da vacinação, onde existiria uma compensação que gera força através da inoculação de um vírus.

A supercompensação seria então um processo contraditório que transforma a doença em supersaúde, a debilidade em força, a intoxicação em imunidade. Provoca no organismo reações que consistem em energia, em força em um grau muito elevado que se acumulam e se concentram no lugar onde está o perigo.

Ainda para a compreensão da supercompensação, Vigotski (1997) se utiliza de T. Lipps (1907) que viu nesta teoria a lei geral da atividade psíquica, a qual denominou de lei do dique ou da contenção.

[...] "Se um acontecimento psíquico se interrompe ou se inibe no seu curso natural, ou se neste último se apresenta em algum ponto um elemento estranho, ali onde começa a interrupção, o retardamento, ou a perturbação do curso do acontecimento psíquico, ali tem lugar uma inundação" (T. LIPPS, 1907, p. 127). A energia se concentra nesse ponto, aumenta e pode vencer a retenção. Pode avançar por uma outra via. [...] A energia no lugar da contenção é inerente "a tendência a se desviar para um lado. O objetivo que não se pôde alcançar por via direta se alcança graças à força da inundação por uma das vias indiretas" (VIGOTSKI, 1997, p. 32).

A supercompensação ocorre porque o ponto de interrupção, ou seja, o defeito, se converte em objetivo a ser compensado por outros processos psíquicos, o que Vigotski chama de reorganização psíquica, que se faz com a pretensão de buscar um novo caminho para que esse obstáculo seja vencido. O defeito é a causa primeira do desenvolvimento que leva à supercompensação por via colaterais, por caminhos diferentes que são estabelecidos na medida em que o caminho normal está interrompido.

Barroco (2007) traz a compreensão de Vigotski sobre a Defectologia:

Ao buscar, enfim, uma apreensão dialética da problemática que envolvia a Defectologia da sua época, destaca que a insuficiência orgânica acaba exercendo um duplo papel para o processo de desenvolvimento e de formação da personalidade da criança: por um lado, constitui-se na debilidade, na limitação que leva à diminuição do desenvolvimento; por outro, ela cria dificuldades que estimulam um avanço elevado e intensificado (BARROCO, 2007, p. 223).

A teoria sócio-psicológica valoriza as questões positivas do defeito, sua força, as capacidades para a superação dos limites impostos, contrapondo-se à visão mística, onde se apresenta diante da pessoa com deficiência apenas a invalidez.

[...] a nova teoria não valoriza de modo positivo o padecimento por si mesmo, mas sua superação; não a resignação ante o defeito, mas a rebelião contra ele; não a debilidade por si mesma, mas sim os impulsos e as fontes de força contidas nela. Dessa maneira, essa teoria se opõe diametralmente às ideias cristãs sobre as doenças. Aqui o bem não é a pobreza, senão a riqueza potencial do espírito e a miséria só tem valor como um impulso para sua superação [...] (VIGOTSKI, 1997, p. 34).

Um fator importante para o estabelecimento da supercompensação é o conflito, ou seja, nas relações sociais é que a pessoa que possui uma deficiência enfrenta as barreiras e as limitações impostas pelo meio social, o qual não está adaptado às suas necessidades. Esse conflito gera um sentimento de inferioridade, que acaba se convertendo em um estímulo para o desenvolvimento de sua psique.

Existe aqui uma compreensão sobre a deficiência estabelecida por Vigotski (1997) absolutamente fundamental para entender porque é nas relações sociais que a pessoa com deficiência, ao sentir suas limitações, poderá buscar forças numa reorganização psíquica que a leve à supercompensação. O autor apresenta uma

diferença entre o defeito e a deficiência, ou melhor, entre defeito primário e secundário: “[...] o defeito primário é o que resulta do caráter biológico, a perda da visão, da audição, a lesão na criança retardada mental, etc.” (VIGOTSKI, 1997, p. iii). O defeito secundário ocorre quando a criança com deficiência estabelece a relação com o meio social, ou seja, a deficiência só existe na relação com o social, como um fato social. “Em suma, o defeito por si só não decide o destino da personalidade, mas as consequências sociais e sua realização sociopsicológica [...]” (VIGOTSKI, 1997, p. 30).

Assim, se apresenta a afirmação de que: “[...] decididamente todas as particularidades psicológicas da criança com defeito tem como base não o núcleo biológico, mas sim o social” (VIGOTSKI, 1997, p. ii). Compreender que não são as determinações biológicas que decidem a vida de quem é acometido por um defeito é fundamental na compreensão da deficiência a partir da concepção sócio-psicológica. “[...] A cegueira como um fato psicológico, não é, em absoluto, uma desgraça. Converte-se em uma desgraça como fato social [...]” (VIGOTSKI, 1997, p. 58).

O autor ainda afirma:

[...] O problema da deficiência infantil na psicologia e na pedagogia tem que ser estabelecido e compreendido como um problema social, porque seu momento social, não detectado anteriormente, e geralmente considerado secundário é, na realidade, primário, fundamental. É necessário considerá-lo o mais importante. É preciso considerar este problema como um problema social. Se, no aspecto psicológico, a deficiência corporal significa um desvio social, então, no aspecto pedagógico, educar essa criança significa incorporá-la à vida, como se cura o órgão enfermo afetado [...] (VIGOTSKI, 1997, p. 54).

Sendo a deficiência um fato social, sua supercompensação exige que haja condições para que ela ocorra na vida da pessoa com defeito, no entanto isto pode não ocorrer, ou mesmo pode não acontecer no mesmo grau, ou seja, nem sempre existe vitória do organismo e se compensa a falta de um órgão dos sentidos.

Sem dúvida, uma saída feliz não é em absoluto a única possibilidade, nem mesmo o resultado mais frequente da luta pelo vencimento do defeito. Seria ingênuo pensar que qualquer enfermidade termina sempre com a cura, e que todo defeito se transforma felizmente em um talento. Qualquer tipo de luta tem duas saídas, a segunda saída é o fracasso da supercompensação, a vitória total do sentimento de fraqueza, o caráter associar da conduta, a criação de posições

defensivas por causa da debilidade, sua transformação em instrumentos, o objetivo fictício da existência, em essência, a loucura, a impossibilidade de a personalidade ter uma vida psíquica normal; é a imersão na enfermidade, a neurose. Entre estes dois pólos encontra-se uma diversidade enorme e inesgotável de diferentes graus do êxito e do fracasso, do talento e da neurose, desde os mínimos aos máximos. A existência de pontos extremos significa os limites do próprio fenômeno e oferece a expressão máxima de sua essência e natureza (VIGOTSKI, 1997, p. 78).

Esse fracasso é, com certeza, gerado pela não possibilidade de desenvolvimento dada pelo meio que pode cercar uma pessoa com deficiência. Neste sentido, a forma como a sociedade compreende a deficiência, que pode determinar se a pessoa ficará trancada em casa ou não, torna-se extremamente importante. A educação também assume um papel relevante na vida de um aluno com deficiência, que pode sim levar ao acesso de conhecimentos, à aprendizagem, que leve ao desenvolvimento com o objetivo da superação do defeito.

A compreensão da cegueira, de acordo com a teoria sócio-psicológica, perpassa pelo fato concreto de que o cego sente seu defeito somente de um modo indireto, refletindo unicamente nas consequências sociais. Desta forma: “[...] A criança com defeito não é necessariamente uma criança deficiente. Do resultado da compensação, isto é, da formação final de sua personalidade em geral, depende o grau de sua deficiência e normalidade” (VIGOTSKI, 1997, p. 84). Não é o defeito que decide o destino da pessoa que possui um defeito, senão suas consequências sociais, postulado este muito significativo quando nos deparamos com alunos com deficiência entregues à própria sorte, sem acesso a uma educação que possa levá-lo a não ser uma pessoa com deficiência, mas apenas alguém com um defeito.

Sobre a supercompensação para a criança cega, Vigotski (1997) estabelece que:

A cegueira cria dificuldades para a participação do cego na vida. Por esta linha se aviva o conflito. Na realidade, o defeito se projeta como um desvio social. A cegueira põe seu portador numa determinada e difícil posição social. O sentimento de inferioridade, de insegurança e debilidade surgem como resultado da valorização por parte dos cegos de sua posição. Como uma reação do aparato psíquico, desenvolvem-se as tendências à supercompensação. Estas tendências estão dirigidas à formação de uma personalidade de pleno valor no aspecto social, à conquista de uma posição na vida social. Também estão encaminhadas à superação do conflito e, portanto, não desenvolvem o tato, a audição, etc., mas que abarca

inteiramente a personalidade em seu conjunto, começando por seu núcleo interno, e não tende a substituir a visão, mas em vencer e supercompensar o conflito social, e a instabilidade psicológica como resultado do defeito físico. Neste reside a essência do novo ponto de vista (VIGOTSKI, 1997, p. 78).

Quando uma pessoa com deficiência visual percebe-se numa posição inferiorizada, para buscar uma posição na vida social ela reage às condições em que vive e, nesse reagir, ela põe em funcionamento todo seu aparato psíquico, suas funções psicológicas superiores para compensar o defeito, ou seja, para enfrentar às consequências do defeito, ou ainda, a lei da dialética fundamental da psicologia, entre a insuficiência organicamente dada e as aspirações psíquicas.

Para Vigotski (1997), em relação à cegueira, a linguagem desempenha função determinante para o processo de supercompensação, trazendo as palavras de A. Petzeld, (1925): “[...] o mais característico da personalidade do cego - supõe - é a possibilidade de assimilar a experiência social dos videntes com ajuda da linguagem” (VIGOTSKI, 1997, p. 35). Esta se converte em possibilidade de interação social, pois através da fala, do contato com o meio, o cego se apropria do mundo que o cerca, das relações sociais, do conhecimento e pode superar sua deficiência.

Vigotski (1997) ainda se referindo a Petzeld (1925) afirma que:

[...] O mais característico na personalidade do cego é a contradição entre a incapacidade relativa no aspecto espacial e a possibilidade de manter, mediante a linguagem, uma relação total e completamente adequada com os videntes e conseguir a compreensão mútua (A. PETZELD, 1925), o que constitui totalmente o esquema psicológico do defeito e da compensação. Este exemplo é um caso particular da contradição que estabelece a lei dialética fundamental da psicologia, entre a insuficiência organicamente dada e as aspirações psíquicas. No caso da cegueira, não é o desenvolvimento do tato ou a agudeza do ouvido, mas a linguagem, a utilização da experiência social, a relação com os videntes, que constitui a fonte da compensação [...] (VIGOTSKI, 1997, p. 81).

A supercompensação ocorre através da experiência social que se estabelece de forma plena para o cego através da linguagem, sendo fundamental para o desenvolvimento e levando à superação da cegueira: “[...] Deste modo, a *leitlína* na psicologia do homem cego está dirigida à superação do defeito através de sua compensação social, por meio do conhecimento da experiência dos videntes, por

meio da linguagem. A palavra vence a cegueira” (VIGOTSKI, 1997, p. 82 - grifo do autor).

A possibilidade para a supercompensação na cegueira perpassa pela linguagem, podendo a pessoa que possui uma deficiência visual conhecer o mundo que a rodeia, estabelecer relações sociais que a façam uma pessoa de plena validade social, ou seja, uma pessoa com uma posição social valorizada. Disso decorrem atitudes fundamentais para a educação na família e na escola:

[...] A tarefa consiste em familiarizar a criança cega, mediante a linguagem, com a experiência social dos videntes; em adaptar a criança cega ao trabalho e à vida social dos videntes; em compensar, mediante o conhecimento e a compreensão das impressões visuais imediatas que lhe faltam e na experiência espacial (VIGOTSKI, 1997, p. 162).

Mais uma vez Vigotski demonstra as grandes possibilidades para a supercompensação, pois através do acesso ao conhecimento, através da linguagem, é permitido à pessoa com deficiência visual a interação com o mundo que a cerca, através da experiência social, o que leva o autor a afirmar que é necessário que a pessoa com deficiência visual seja integrada ao trabalho e à educação. Referenciando-se em Ptzeld (1925) Vigotski (1997) afirma:

Há algo que o cego não possa conhecer devido à cegueira?, pergunta-se Petzeld e chega a uma conclusão de que tem uma enorme importância de princípio para toda a psicologia dos cegos: "a capacidade para conhecer, no cego, é a capacidade para conhecer no todo e sua compreensão, naquilo que é fundamental é a capacidade para compreender o todo" (PETZELD,1925). Isto significa que diante do cego abre-se a possibilidade de alcançar o valor social pleno (VIGOTSKI, 1997, p. 82 - grifo do autor)

O acesso ao conhecimento, a possibilidade de compreender o todo, torna-se fundamental para que uma pessoa com deficiência visual possa obter êxito no que concerne à superação de seu defeito orgânico. “[...] A validade social é o ponto final da educação, já que todos os processos da supercompensação estão dirigidos à conquista de uma posição social [...]” (VIGOTSKI, 1997, p. 33).

O desejo da conquista de uma posição social não é enfrentado apenas por uma pessoa com deficiência visual, é enfrentado também por uma criança que vê o mundo em que está situada, adaptado apenas às necessidades dos adultos. Tem-se

assim um obstáculo a ser vencido, a ser dominado, o que pode provocar um aumento de energia e força na busca da superação destes.

[...] Qualquer criança possui uma deficiência orgânica relativa na sociedade dos adultos na qual cresce (A. Adler, 1927). Isto nos permite considerar qualquer infância como uma idade de insegurança, de inferioridade, e qualquer desenvolvimento, como um desenvolvimento dirigido ao vencimento deste estado, mediante a compensação. Deste modo, o ponto final do desenvolvimento, ou seja, a conquista da posição social, e todo o processo de desenvolvimento, são iguais na criança cega e na vidente (VIGOTSKI, 1997, p. 82-83).

Vigotski (1997) aborda essas questões relacionadas à inadaptação ocorridas na infância, que leva à fonte da possibilidade de desenvolvimento, tanto para crianças cegas quanto para crianças videntes e expõe que:

Deste modo, a fonte principal de onde a compensação extrai forças resulta ser outra vez a mesma nos cegos e nos videntes. Ao analisar o processo de educação da criança cega, do ponto de vista da teoria dos reflexos condicionados, chegamos à seguinte conclusão: no aspecto fisiológico não há uma diferença de princípio entre a educação da criança cega e da vidente [...] (VIGOTSKI, 1997, p. 83).

O autor ressalta que, do ponto de vista da pedagogia, a criança cega pode ser igualada à criança normal “[...] mas ela alcança tudo o que alcança uma criança normal por outra via, de outra maneira, por outros meios” (VIGOTSKI, 1997, p. 36). E ainda: “[...] Afirma-se de forma correta que o cego compreende mais o mundo dos videntes que os videntes, o mundo do cego. Esta compreensão seria impossível se o cego, no seu desenvolvimento, não se aproximasse do tipo normal de pessoa [...] (VIGOTSKI, 1997, p. 85).

Considerando que a supercompensação ocorra, a criança cega está apta a ter uma vida de plena validade social, rompendo com as diferenças que podem separá-la da vida social ou do mundo dos videntes. Assim, pensar que a sua educação pode se dar da mesma forma que as crianças sem deficiência é o desafio posto à sociedade atual ainda hoje. Vigotski em sua época relata que a: “[...] educação está debilitada pelas tendências da lástima e da filantropia, está envenenada com o tóxico do estado doente e da debilidade. Nossa educação é insossa; ela não toca os pontos vitais do aluno; na educação, falta-lhe tempero [...]”

(VIGOTSKI, 1997, p. 40). São palavras fortes que indicam o quanto se tinha que avançar naquela época em relação a possibilitar para a criança com deficiência uma educação de qualidade, que a levasse à supercompensação.

Sugere desta forma que:

A educação da criança com diferentes defeitos deve basear-se no fato de que, simultaneamente com o defeito, estão dadas também as tendências psicológicas de uma orientação oposta; estão dadas as possibilidades de compensação para superar o defeito e de que precisamente essas possibilidades se apresentam em primeiro plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educacional como sua força motriz. Estruturar todo o processo educativo seguindo a linha das tendências naturais à supercompensação significa não atenuar as dificuldades que surgem do defeito, mas tencionar todas as forças para sua compensação, apresentar somente tarefas e em ordem que respondam ao caráter gradual do processo de formação de toda a personalidade sob um novo ponto de vista (VIGOTSKI, 1997, p. 32-33).

O desafio está posto para que se pense um processo educativo que rompa com a ideia de que na deficiência há apenas a fraqueza e limites.

[...] Não sabiam que o defeito não somente é uma pobreza psíquica, senão também uma fonte de riqueza; não é somente uma debilidade, senão também uma fonte de energia. Pensavam que o desenvolvimento da criança cega estava dirigido à cegueira, mas ocorre que está dirigido ao vencimento da cegueira. A psicologia da cegueira é, em essência, a psicologia do vencimento da cegueira (VIGOTSKI, 1997, p. 33).

É necessário compreender que: “[...] A nova teoria valoriza de um modo positivo não a cegueira por si mesma, nem o defeito, mas as forças contidas nela, as fontes de sua superação, os estímulos para o desenvolvimento [...]” (VIGOTSKI, 1997, p. 86). Expondo, de forma dialética, que a cegueira encerra em si ao mesmo tempo a debilidade e também a força, Vigotski (1997) nos apresenta que a nova teoria, sócio-psicológica, tem em sua prática três tipos de armas para lutar contra a cegueira e suas consequências:

[...] a profilática social, a educação social e o trabalho social dos cegos; estes são os três pilares em que se sustenta a ciência atual sobre o homem cego. [...] A ideia da profilaxia da cegueira deve ser inculcada nas enormes massas populares. Também é necessário acabar com a educação segregada, inválida, para os cegos e

desfazer os limites entre a escola especial e a normal: a educação da criança cega deve ser organizada como a educação da criança apta para o desenvolvimento normal; a educação deve formar realmente do cego uma pessoa normal, de pleno valor no aspecto social e eliminar a palavra e o conceito de "deficiente" em relação ao cego. E, por último, a ciência moderna deve dar ao cego o direito ao trabalho social, não em suas formas humilhantes, filantrópicas, de inválidos (como se tem cultivado até o momento), mas as formas que atendam à verdadeira essência do trabalho, a única capaz de criar para a personalidade a posição social necessária [...] (VIGOTSKI, 1997, p. 87).

A nova teoria propõe que haja medidas de prevenção para se evitar a cegueira, considerando a busca de Vigotski por uma sociedade onde o homem seja valorizado em sua integralidade e que todos tenham acesso às condições básicas de saúde, sua defesa é relevante.

Em relação à educação, almeja que se acabe com a educação segregada para os cegos, que os limites entre a escola especial e a comum sejam rompidos, considerando que naquela sociedade havia escolas especiais para cegos, o que ainda existe na atualidade, apesar do grande avanço da proposta inclusiva.

A escola especial, por sua natureza, é antissocial e forma o espírito antissocial. Necessitamos pensar não em como isolar o cego e separá-lo da vida, mas em como incorporá-lo o mais cedo possível e à vida. O cego tem que desenvolver-se na vida geral junto com os videntes, por isso é necessário que estudem na escola comum [...] (VIGOTSKI, 1997, p. 64).

Valora como fundamental que a educação da pessoa cega seja a educação que leve ao desenvolvimento normal; sua proposta é que se elimine a palavra e o conceito de "deficiente" em sua aplicação à cegueira, pois com a supercompensação não mais será a deficiência que definirá sua vida.

Demonstrando ainda, as bases marxistas de sua teoria, Vigotski apresenta a importância de que uma pessoa cega possa ter acesso ao trabalho social, para que possa alcançar uma posição social, mas que este trabalho não seja filantrópico e humilhante, onde pessoas cegas trabalhem em espaços segregados.

Há ainda que se considerar o fundamental para que se acredite em uma educação para uma pessoa cega, ou seja, a importância de que nela está o desejo de se romper com os limites aparentemente impostos pelo defeito biológico.

[...] Que perspectiva tem ante si o pedagogo quando está ciente de que o defeito não é somente uma deficiência, uma debilidade, mas também a fonte das forças e de capacidades e que no defeito há algum sentido positivo. Na verdade, a psicologia há muito tempo ensinava isso. Os pedagogos há muito tempo sabiam disso, mas somente agora se formulou com precisão científica a lei principal: a criança ira querer ver tudo se é míope, ouvir tudo se apresenta uma anomalia auditiva, irá querer falar se tem dificuldades de fala ou se é gaga. O desejo de voar se manifestará nas crianças que têm grandes dificuldades inclusive para pular (ADLER, 1927, p. 57). Nesta "oposição entre a deficiência orgânica e dos desejos, as fantasias, os sonhos, ou seja, as aspirações psíquicas à compensação..." (ibidem), estão implícitos o ponto de partida e as forças motrizes de qualquer educação [...] (VIGOTSKI, 1997, p. 31).

Vigotski (1997) nos apresenta uma teoria, uma proposta de educação escrita no início do século XX e que se mostra tão atual, tão necessária, tão importante para que se possa pensar uma educação para pessoas com deficiência visual que rompa os limites impostos atualmente pelas velhas concepções conservadoras que ora se transvestem de atuais, mas que encerram em si a proposta de uma educação limitada.

Sabemos que Vigotski estava pensando em uma educação para um novo homem em uma nova sociedade, que buscava novas relações sociais, rompendo com o capitalismo. Embora, seja sob as relações capitalistas que se vive na atualidade, não se deve deixar de lutar para a construção de uma educação que se contraponha à sociedade atual e à educação estabelecida por essa sociedade. Essa é uma luta contraditória, que deve ser feita na busca de se demonstrar que existem outras formas de compreensão de ser humano para além da que se apresenta na esfera das aparências.

A teoria histórico-cultural ao nos apresentar a supercompensação, como um processo dialético, ou seja, contraditório, conflituoso, no qual existe movimento e transformações e, sendo contraditório traz em si a possibilidade de sua própria superação, nos traz os fundamentos do materialismo histórico dialético. Por isso se expressa como uma teoria que consegue desvendar a verdade sobre o defeito e sobre como a deficiência se constitui nas relações sociais, podendo fazer da pessoa que possui um defeito alguém limitado e inválido. Mas, por outro lado, se as condições forem dadas para a superação das limitações que se apresentam pelos conflitos estabelecidos com esse mesmo meio social, o desejo de uma posição social valorizada, seja pela educação, seja pelo trabalho, pode haver, sim, a

supercompensação e o desenvolvimento pleno da pessoa com deficiência.

A educação de forma geral, mas a educação escolar de forma específica, tem papel fundamental na busca da superação do defeito, na busca pela supercompensação. Mas não estamos tratando de qualquer educação, mas de uma educação que valorize como Vigotski pressupôs, a linguagem, a educação e a superação das amarras da filantropia para o desenvolvimento de uma pessoa cega.

Neste sentido, retomamos aqui a necessidade de que se tenha clareza da zona de desenvolvimento proximal para a educação escolar, que o professor compreenda a necessidade de, através de instrumentos como a linguagem, auxiliar a criança para que ela possa desenvolver suas atividades com ajuda, para depois fazê-las sozinha. A criança só realiza atividades com ajuda porque pode fazê-las e isso é fundamental no seu processo educativo e de desenvolvimento.

Saber que a pessoa com deficiência visual possui capacidades para ser educada assim como a criança sem deficiência, que o seu desenvolvimento segue a linha da superação da cegueira e não está presa a esta, possibilita que haja condições que auxiliem a supercompensação. Duarte (2013b) nos apresenta a necessidade de que o professor conheça a concreticidade de seu aluno:

Para que possa compreender o aluno em sua concretude, o professor precisa da mediação de abstrações, pois aquela não se apresenta como decorrência imediata do fato de ele estar em contato com o aluno. Além disso, conhecer a concretude do indivíduo-aluno não se limita, no caso da atividade educativa, ao conhecimento do que o indivíduo é, mas também ao conhecimento do que ele pode vir a ser. Esse conhecimento, por seu lado, implica um posicionamento em favor de algumas possibilidades desse vir a ser e, conseqüentemente, contra outras (DUARTE, 2013b, p. 8).

O que o aluno pode vir a ser, para além das possibilidades apresentadas de forma aparente, deve ser o objetivo de uma educação que leve ao desenvolvimento, ou seja, retomando que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”.

[...] Boa escola e bom ensino são aqueles que projetam o indivíduo para além daquilo que se lhe apresenta de imediato, levando-o a estudar não apenas os fatos e fenômenos, mas as relações que eles têm entre si. Boa escola e bom ensino devem ser para todos, para pessoas com e sem deficiências, já que por meio deles podem avançar em seus processos de humanização (BARROCO, 2007, p. 387).

Estabelecendo esses princípios, a psicologia histórico-cultural tem sido estudada pelo campo da psicologia e da educação em nosso país, pois tem como princípio a natureza social do psiquismo humano.

A divulgação da psicologia histórico-cultural em nosso país tem ancorado a produção científica em inúmeras áreas do conhecimento - especialmente a psicologia e a educação. A tese fundante da referida teoria, ao evidenciar a natureza social do psiquismo, abriu caminhos para o estabelecimento de estreitas relações entre a qualidade do desenvolvimento psíquico e o papel da educação escolar no mesmo (MARTINS, 2013, p. 1).

Duarte (2013a) nos apresenta a relação entre a psicologia histórico-cultural e a prática pedagógica, demonstrando que a psicologia faz parte dos fundamentos de uma pedagogia, não se constituindo em uma prática pedagógica, como alguns educadores tem tentado fazer.

As relações entre psicologia e educação estão no próprio núcleo teórico e prático da psicologia histórico-cultural. Muitos educadores buscam, atualmente, nessa teoria psicológica, fundamentos para sua prática pedagógica. Nesse aspecto, entretanto, alguns cuidados, delimitações e precisões se tornam necessários. A primeira delimitação a ser feita é a de que a psicologia histórico-cultural é tão somente um dos fundamentos da educação escolar. Trata-se, por certo, de um importante fundamento, mas para que ele possa, de fato, contribuir para o trabalho educativo é necessário inseri-lo numa teoria pedagógica, para cuja construção também contribuem a Filosofia, a Sociologia, a História, a Didática e outros campos dos estudos educacionais. Em outras palavras, entre a psicologia histórico cultural e a prática educativa, sempre existe a mediação de uma teoria pedagógica. A psicologia histórico-cultural não é e não pode ser uma pedagogia, o que ela pode ser é um dos fundamentos de uma pedagogia (DUARTE, 2013a, p. 19-20).

A partir do exposto aqui, ou seja, da relevância da educação para a compreensão da pessoa com deficiência visual e, de como esta pode superar seu defeito, não de forma mecânica, mas sim a partir da contradição e a partir do meio que a circunda, trataremos da pedagogia histórico-crítica como a teoria pedagógica que pode levar a que os conhecimentos científicos acumulados pela humanidade não sejam direcionados como um direito apenas da classe dominante mas para todos, inclusive para pessoas com deficiência.

Nessa direção, encontramos na pedagogia histórico-crítica os elementos que, conciliando-se às proposições da teoria histórico-cultural, se colocam a serviço do desenvolvimento máximo dos indivíduos, entendido como processo pelo qual se produz: “[...] direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2003, p. 13). O processo de humanização em suas relações com a apropriação do saber objetivo historicamente sistematizado, preconizado pela pedagogia histórico-crítica, revela-se uma questão umbilicalmente vinculada à formação da imagem subjetiva da realidade concreta (MARTINS, 2013, p. 12).

É necessário que possamos entender que a educação formal é de extrema relevância no percurso do desenvolvimento da pessoa com deficiência visual para que ela possa superar seu defeito. Mas precisamos entender que não se trata de qualquer processo educativo, mas sim de um processo que possibilite o acesso aos conhecimentos sistematizados produzidos historicamente, ou seja, o que se almeja é uma educação que seja válida ao processo de desenvolvimento das pessoas com deficiência. Neste sentido, apresentaremos no próximo tópico a pedagogia histórico-crítica e seus fundamentos, embora de forma sucinta, sem almejar esgotar aqui todos os aspectos que tem contribuído na sua construção.

2.2 A Pedagogia histórico-crítica e seus fundamentos

No percurso realizado até aqui apresentamos como se constituiu ao longo da história, a partir das condições históricas dadas, uma concepção de pessoa com deficiência visual, concepção esta refutada a partir da compreensão sócio-psicológica apresentada por Vigotski na primeira parte deste capítulo.

Mas, se a busca dessa pesquisa é compreender como um estado efetivo e efetiva uma educação para pessoas com deficiência, é preciso que nos situemos em que perspectiva de educação desejaríamos encontrar essas políticas, ou quais princípios encerram em si. Para além de compreendermos que concepção de deficiência carregam consigo, precisamos também compreender quais os princípios que orientam a concepção de educação.

Não podemos encontrar na psicologia histórico-cultural uma pedagogia, uma organização pedagógica que trate dos fundamentos de uma educação em todos os seus aspectos. Neste sentido, traremos aqui da pedagogia histórico-crítica como a pedagogia que tem como um de seus fundamentos a psicologia histórico-cultural,

pois ambas tem como princípio o marxismo.

Fala-se no papel que a educação cumpre na atualidade em uma sociedade capitalista, na qual a divisão de classes estabelece claramente que a educação não é um direito universal e que esta não ocorre da mesma forma para ambas as classes. No entanto, não se quer aqui cair no discurso recorrente de que a educação sendo classista não deve ser campo de disputa, mas por outro lado não se acredita também que esta seja a salvadora, que leve a uma revolução proletária. “A educação não é transformadora e revolucionária em si mesma, mas é instrumento para se criar as condições para a superação da sociedade que criticam - superação que precisa se dar no plano da produção e da circulação do que é produzido” (BARROCO, 2007, p. 45).

É precisamente partindo desse entendimento que essa pedagogia se constitui e é difundida por seus elaboradores. A educação pode ser um instrumento da classe oprimida, bem como, pode também ser perpetuação das condições desiguais de classe.

Para Marx e Engels, a educação na sociedade burguesa pode assumir, portanto, duplo significado. Pode ser um processo de adaptação às relações existentes, o que garantiria aos filhos da classe dominante a perpetuação dos seus privilégios e aos filhos da classe oprimida a continuidade de exploração de sua existência. Mas pode ser arma de luta contra a opressão, sendo instrumento moral e intelectual dos jovens da nova geração da classe oprimida (BARROCO, 2007, p. 43-44).

Percebe-se dessa forma que a educação escolar carrega em si contradições: ao mesmo tempo em que se constitui em privilégio da classe dominante na busca da manutenção das mesmas relações de produção capitalista, pode ser entendida como importante para que a classe proletária, tendo acesso aos conhecimentos científicos elaborados pela humanidade, se instrumentalize na busca da transformação dessa sociedade.

A pedagogia histórico-crítica só faz sentido, portanto, na perspectiva da superação revolucionária da sociedade capitalista. E essa pedagogia entende que a educação em geral e a educação escolar, em especial, não têm o poder de por si só revolucionar a sociedade, mas podem e devem engajar-se na luta política pelo socialismo. Mas de que maneira a educação escolar pode participar da luta pelo socialismo? Dermeval Saviani já respondeu a essa questão em suas obras: a maneira específica de a educação escolar contribuir para a

luta pelo socialismo é por meio da socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico em suas formas mais desenvolvidas [...] (DUARTE, 2013b, p. 3)

Com base nesses pressupostos é que a pedagogia histórico-crítica é elaborada pelo professor Dermeval Saviani, atualmente tendo inúmeros estudiosos colaborando para a sua construção, seja no campo da pedagogia, da psicologia e das demais disciplinas que compõem a atividade educativa.

Pensar em uma pedagogia que possa colaborar com a busca por transformações sociais, significa também criticar a sociedade atual, já que a defesa de tal pedagogia parte do pressuposto que essa sociedade subjuga o homem por meio de suas relações desumanas de produção.

Essa organização social baseada no capitalismo não leva ao desenvolvimento do homem em sua integralidade, apenas o desumaniza, o leva à submissão de uma lógica estabelecida pela classe dominante que tem como objetivo a acumulação do capital e a perpetuação de sua condição de classe.

A partir das considerações feitas por Duarte (2013b) na perspectiva de que devemos compreender a sociedade em que vivemos, desvendando as aparências e buscando superar essa sociedade e não as aparências, a pedagogia histórico-crítica, tendo seus fundamentos no marxismo, precisa ser compreendida para que possamos avançar na construção de uma prática pedagógica que possa corroborar para as discussões apresentadas nessa dissertação.

Considerando que seu principal expoente é o professor Dermeval Saviani⁹, segue aqui um breve relato sobre sua vida acadêmica.

Sua trajetória mostra que a militância no movimento estudantil, feito na PUC-SP, atrelado ao fato de pertencer a uma família operária, que também participava das lutas travadas pelos trabalhadores, possibilitaram o fortalecimento de suas convicções sobre a necessidade da transformação social (BATISTA e LIMA, 2013). Esses fatores colocaram este professor pesquisador na trajetória dos estudos no

⁹ Saviani nasceu em 1944, na cidade de Santo Antonio de Posse. Concluiu seus estudos pela PUC-SP em 1966, tornando-se doutor em filosofia da educação pela mesma universidade, no ano de 1971. Em 1986, tornou-se livre docente em História da educação pela Unicamp, tendo realizado "estágio sênior" na Itália entre os anos de 1994-1995. Recebeu como condecoração a medalha do mérito educacional do Ministério da educação, sendo também condecorado com o Prêmio Zeferino Vaz da Unicamp, onde é atualmente professor emérito, coordenando o Grupo Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e educação no Brasil" (HISTEDBR). Em 2010, recebeu o título de Pesquisador emérito do CNPq (BATISTA e LIMA, 2013, p. 204).

campo da educação brasileira, para compreendê-la a partir dos princípios do marxismo.

A compreensão de Saviani sobre o papel da educação demonstra seu objetivo de construir uma pedagogia que se constituísse como contrária às pedagogias conservadoras apresentadas até o momento. Estas se referem principalmente à pedagogia tradicional e a pedagogia nova.

Com o intuito de se romper com as pedagogias não-críticas, bem como também com as pedagogias crítico-reprodutivistas, visto que ambas não contemplam uma compreensão de educação que rompa com seu caráter conservador e por outro lado, com seu caráter passivo perante a sociedade, Saviani busca construir a pedagogia histórico-crítica.

Antes de essa nova pedagogia receber este nome, foi denominada de pedagogia revolucionária (Saviani 2009). A opção pela denominação de pedagogia histórico-crítica é esclarecida por Saviani (2011):

[...] o que eu quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. No Brasil, esta corrente pedagógica firma-se, fundamentalmente, a partir de 1979 (SAVIANI, 2011, p. 76).

A produção teórica de Saviani se dá no momento em que na história do Brasil se vivia o regime militar, onde as marcas da perseguição, das ameaças, das torturas e dos assassinatos estavam presentes nos movimentos sociais que se contrapunham a esse regime. Para Batista e Lima (2013) a pedagogia histórico-crítica:

[...] tem sua origem na necessidade de uma teoria da educação que possibilite aos educadores a análise crítica da educação, inserindo-a na sociedade em que vivemos. Trata-se de um importante instrumental no processo de emancipação humana, sobretudo das camadas subalternas, fundamentado na visão crítica da sociedade capitalista (p. 208).

Além de se constituir em uma concepção pedagógica:

[...] transformadora, tendo por horizonte o desenvolvimento da práxis revolucionária, o que a coloca em lado oposto às tendências "pós-modernas" que emergem, sobretudo, no contexto da Reestruturação Produtiva do capital e avanço da ofensiva neoliberal, cujo principal efeito para o campo da educação é a desvalorização do saber humano sistematizado (BATISTA e LIMA, 2013, p. 208).

O objetivo é que as classes dominadas possam ter consciência de sua condição de classe nessa sociedade capitalista.

Os pressupostos marxistas trazem a educação como um fenômeno próprio dos seres humanos, ou seja, o entendimento sobre a natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana, que se diferencia essencialmente pela necessidade intencional humana de modificar a natureza; isso ocorre através do trabalho.

O homem intencionalmente modifica a natureza para poder garantir a sua sobrevivência, assim ele irá “[...] extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura)” (SAVIANI, 2011, p. 11).

Esse mundo da cultura, do conhecimento que é transmitido às novas gerações por meio do processo educativo é, sim, essencialmente um processo humano. “Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2011, p. 11), estabelecendo assim uma relação estreita na constituição da história da humanidade, colocada pela necessidade de o homem se manter vivo.

Ao pensarmos sobre o trabalho como fundamental na constituição do ser humano, aqui apresenta-se a compreensão de trabalho educativo preconizado por Saviani (2011):

[...] Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. 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 (SAVIANI, 2011, p. 13).

Compreender que a humanidade foi construída historicamente de forma coletiva pelo homem é compreender que o conhecimento é de fundamental importância para cada um e deve ser dado a todos indistintamente. É preciso que a educação identifique os elementos culturais que precisam ser assimilados pela nova geração para que eles se tornem humanos.

[...] trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássico”. O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2011, p. 13).

A seleção dos conteúdos a serem trabalhados na atividade pedagógica deve ser estabelecida como de fundamental importância, pois esses conteúdos se constituem nos saberes a serem transmitidos aos alunos, para que estes possam ter acesso ao que se construiu em termos de conhecimento ao longo da história. O clássico deve ser entendido como o saber fundamental, que ao estar à disposição da classe dominada pode colaborar para a luta de classes, no sentido de se constituir como subsídio para se avançar na luta pela conquista de melhores condições sociais (BATISTA e LIMA, 2013).

Também é necessário que se pensem as formas mais adequadas para atingir esses objetivos, esses conteúdos clássicos a serem abordados, ou seja, as formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico, “trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente” (SAVIANI, 2011, p. 13).

A importância que se atribui ao processo educativo na perspectiva histórico-crítica advém da compreensão que o homem precisa ser humanizado, pois ele “possui ao nascer uma aptidão que apenas o distingue fundamentalmente dos seus antepassados animais: a aptidão para formar aptidões especificamente humanas” (LEONTIEV, 1978, p. 273).

A socialização às novas gerações do saber sistematizado e da cultura erudita, elaborados historicamente, deve ser o papel da escola para a pedagogia histórico-crítica.

Essa referência é muito importante para a compreensão do papel da escola, pois, “em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado” (SAVIANI, 2011, p. 14).

Por isso, as críticas de que esta pedagogia é conteudista. No entanto sua preocupação está direcionada para que o saber elaborado, sistematizado ao longo da história seja disponibilizado a todos, principalmente à classe dominada, que tem sido privada deste acesso. A escola tem um papel a cumprir para a pedagogia histórico-crítica e deve ser compreendido para que se possa pensar na efetivação dessa pedagogia no âmbito escolar.

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia) (SAVIANI, 2011, 14).

A pedagogia histórico-crítica apresenta um desafio na construção de uma escola que se contraponha à escola posta atualmente, baseada em preceitos liberais, que desvaloriza os conteúdos clássicos, onde o que prevalece é a valorização do conhecimento pragmático e utilitário que se distancia de uma teoria consistente. A escola para esta pedagogia deve estar a serviço da ruptura da sociedade atual capitalista. Saviani (2011) nos apresenta suas reflexões sobre a especificidade da escola:

A escola é, pois, compreendida com base no desenvolvimento histórico da sociedade; assim compreendida, torna-se possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes, a uma sociedade socialista. É dessa forma que se articula a concepção política socialista com a concepção pedagógica histórico-crítica, ambas fundadas no mesmo conceito geral de realidade, que envolve a compreensão da realidade humana como sendo construída pelos próprios homens, a partir do processo de trabalho, ou seja, da produção das condições materiais ao longo do tempo (SAVIANI, 2011, p. 88).

Cabe aqui ressaltar que a escola tem um papel importante na construção de uma outra forma de produzir a vida, o socialismo. A pedagogia histórico-crítica se situa nesse campo de luta, não como uma pedagogia conservadora, mas revolucionária. Sendo assim, precisamos compreendê-la cada vez melhor, e para isso é necessário trazer aqui como seu autor definiu as tarefas dessa pedagogia em relação à educação escolar:

Em suma, é possível afirmar que a tarefa a que se propõe a pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar implica:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2011, p. 8-9).

O conhecimento sendo compreendido como fundamental para essa teoria pedagógica, traz para a discussão a contradição entre teoria e prática, Neste sentido, cabe aqui recuperar a compreensão de Saviani (2011) sobre práxis, para delimitarmos o entendimento desta corrente pedagógica sobre essa temática.

[...] Em outros termos, vejo a práxis como uma prática fundamentada teoricamente. Se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer. [...] Já a filosofia da práxis, tal como Gramsci chamava o marxismo, é justamente a teoria que está empenhada em articular a teoria e a prática, unificando-as na práxis. É um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente, alimenta-se da teoria para esclarecer o sentido, para dar direção à prática. Então, a prática tem primado sobre a teoria, na medida em que é originante. A teoria é derivada. Isso significa que a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria. A prática, para desenvolver-se e produzir suas consequências, necessita da teoria e precisa ser por ela iluminada [...] (SAVIANI, 2011, p. 120).

A compreensão é de que a prática é fundamentada teoricamente, assim a busca é articular a teoria e a prática, compondo a práxis. A pedagogia histórico-crítica “[...] considera que a teoria tem o seu fundamento, o seu critério de verdade e

a sua finalidade na prática. [...] Isso significa que não podemos nos limitar a apenas pensar a prática a partir do desenvolvimento da teoria” (SAVIANI, 2011, p. 91).

Mas ao se considerar as condições precárias do desenvolvimento da prática, criam-se desafios, obstáculos ao desenvolvimento da teoria, isto num duplo sentido:

[...] num primeiro sentido, na medida em que, se a prática que fundamenta a teoria e que opera como seu critério de verdade e sua finalidade tem um desenvolvimento precário, enfrentando no âmbito de sua materialidade entraves complexos, ela coloca limites à teoria, dificultando o seu avanço; num segundo sentido, na medida em que as condições precárias da prática provocam a teoria a encontrar as formas de compreender esses entraves e, ao compreendê-los, buscar os mecanismos efetivos e, portanto, também práticos, formulando-os com a clareza que a teoria exige, tendo em vista a sua mobilização para a transformação efetiva dessas mesmas condições (SAVIANI, 2011, p. 91).

Saviani (2011) busca um processo pedagógico que incorpore a categoria da mediação.

[...] Assim entendida, a educação é vista como mediação no interior da prática social global. A prática é o ponto de partida e o ponto de chegada. Essa mediação explicita-se por meio daqueles três momentos que no texto chamei de Problematização, instrumentação e catarse. Assinalo também que isso corresponde, no processo pedagógico, ao movimento que se dá, no processo do conhecimento, em que se passa da síncrese à síntese pela mediação da análise, ou, dizendo de outro modo, passa-se do empírico ao concreto pela mediação do abstrato (SAVIANI, 2011, p. 120-121).

A educação é compreendida como sendo mediação no interior da prática social global, muito mais do que simplesmente um processo mecânico e abstrato de conhecimentos que estão distantes dos alunos.

Cabe às novas gerações não um papel de receptores ou simplesmente assimiladores do conhecimento sistematizado construído ao longo da história, mas este também tem o papel ativo na transformação das relações sociais estabelecidas.

[...] Os seres humanos agem a partir de circunstâncias com as quais se deparam; estabelecem objetivos, fazem planos, traçam estratégias e põem em movimento os recursos disponíveis para transformar a realidade, atingindo algo diferente do que antes existia. Isso desencadeia novos processos que estabelecem novas necessidades, novos desafios, para cujo enfrentamento os seres humanos constroem novos planos e assim por diante, num processo

que não tem fim enquanto exista a humanidade (DUARTE, 2013a, p. 24-25).

Estamos, assim, falando de contradição e de movimento; as circunstâncias estão determinadas e é sobre elas que os homens agem. Neste sentido, Saviani (2009) expõe a necessidade de uma pedagogia que esteja a serviço da instauração de uma sociedade igualitária, mesmo que esta ainda não exista.

Uma pedagogia revolucionária centra-se, pois, na igualdade essencial entre os homens. Entende, porém, a igualdade em termos reais e não apenas formais. Busca, pois, converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária. Para isso a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular (SAVIANI, 2009, p. 58-59).

Tem-se colocada aqui a importância de que rompamos com esse modo de produção vigente. Duarte (2014) nos apresenta a compreensão da Pedagogia histórico-crítica a esse respeito:

[...] A escola, o sistema educacional, quando se organiza de maneira a socializar o conhecimento está agindo na direção do socialismo. Isso não quer dizer, em absoluto, que nós, defensores da pedagogia histórico-crítica sejamos ingênuos, reformistas, idealistas e acreditemos que bastaria a escola ensinar história, geografia, matemática, ciências etc., para se constituir uma realidade social socialista. Ou que pensemos que bastaria a escola socializar o conhecimento para que a revolução acontecesse. *Nós nunca afirmamos isso*. Igualmente nunca afirmamos que a escola, ao ensinar os conhecimentos em suas formas clássicas, fará a revolução. O que nós afirmamos e não deixaremos de defender é que a revolução precisa de uma escola ensinando, que a revolução precisa de educadores que lutem no sistema educacional contra os interesses da burguesia e que a forma de nós lutarmos contra os interesses da burguesia no interior do sistema educacional é socializando o conhecimento. E assegurando que os filhos da classe trabalhadora se alfabetizem da melhor forma que nós pudermos alfabetizá-los. Que alcancem o domínio da língua escrita nos níveis mais elevados. Que dominem os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos nas suas formas mais desenvolvidas (DUARTE, 2014, p. 44 - grifo do autor).

E por que precisamos desses conhecimentos?

[...] Precisamos desse conhecimento para compreender o mundo e a nós mesmos de uma maneira que supere a superficialidade e o fetichismo próprios ao senso comum. Precisamos do conhecimento para ultrapassar os limites locais que nos aprisionam a uma vida medíocre, infeliz, frustrante, que é a vida que a sociedade capitalista tem a nos oferecer se não nos engajarmos numa luta consciente pela superação da sociedade capitalista. Precisamos, portanto, do conhecimento, para formar em nós mesmos essa concepção de mundo mais ampla (DUARTE, 2014, p. 45).

A compreensão do mundo em que vivemos nos permitirá chegar à verdade sobre nossa personalidade, o que comprova que o desenvolvimento psíquico individual está posto na totalidade das relações existentes.

O desenvolvimento do psiquismo individual está inserido na totalidade das relações existentes numa dada sociedade. Quando se afirma que o psiquismo humano é histórico e cultural isso quer dizer que o avanço em termos da personalidade terá seus limites dados pelo avanço da sociedade. Vigotski afirmou que nós não podemos dominar a verdade sobre nossa personalidade e dominar nossa própria personalidade, enquanto a humanidade não dominar a verdade sobre a sociedade e não dominar a própria sociedade. Dominar a verdade sobre a sociedade significa conhecer a essência da dinâmica social o que, no caso da sociedade contemporânea, é a essência da dinâmica do capitalismo (DUARTE, 2013a, p. 22).

A relação entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural mais uma vez se demonstra pela valorização dada ao conhecimento como fundamental para o desenvolvimento humano e para a superação das atuais relações de produção pautadas no capitalismo. Sozinhas elas não transformarão o mundo; é necessário que outras condições estejam dadas para que haja revolução; no entanto, não se colocam como conservadora com o intuito de que tudo permaneça como está. Acreditam que o homem precisa alcançar um nível de desenvolvimento que o coloque em outra relação consigo mesmo e com a história da humanidade mas, para isso, é necessário que se alterem também as relações sociais estabelecidas entre estes.

Martins (2013) expõe que:

Considerando então que a humanidade não “nasce” nas pessoas a partir delas mesmas, mas resulta da humanidade objetivada e disponibilizada às suas internalizações, a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica não são indiferentes à análise das condições objetivas que, em uma sociedade de classes, reservam

para diferentes indivíduos condições desiguais de humanização. Mais do que não serem indiferentes, essas teorias evidenciam a necessidade de superação da ordem econômica fundada na propriedade privada dos meios de produção, isto é, da posse privada dos produtos do trabalho humano, no que se inclui o produto do trabalho intelectual (MARTINS, 2013, p. 272 - grifo da autora).

Neste sentido, ambas almejam a transformação dessa sociedade. Quando falamos aqui da importância da transmissão dos conhecimentos, cabe recuperar a relação que estes têm com o desenvolvimento psíquico.

Portanto, o grau de complexidade requerido nas ações dos indivíduos e a qualidade das mediações disponibilizadas para sua execução representam os condicionantes primários de todo desenvolvimento psíquico. Em suma, funções complexas não se desenvolvem na base de atividades que não as exijam e as possibilitem. Nessa tarefa radica, a nosso juízo, o objetivo maior da transmissão dos conhecimentos clássicos - historicamente sistematizados (MARTINS, 2013, p. 276).

O desenvolvimento de um psiquismo que possa ter uma imagem subjetiva do real qualificada necessita de conhecimentos cientificamente elaborados para poder ocorrer.

Assim, a pedagogia não pode ser outra se não a pedagogia que com fidedignidade se coloca à disposição da construção de um ser humano para além das possibilidades postas na conjuntura atual.

Cabe aqui lembrar que, para a psicologia histórico-cultural, o ensino leva ao desenvolvimento; neste sentido:

A instrução desponta como condição para o desenvolvimento, ou seja, entre esses processos se instala uma relação de condicionabilidade recíproca, explicável à luz do preceito lógico-dialético da dinâmica entre “quantidade e qualidade”, ou seja, a “quantidade” de aprendizagens promovidas pelo ensino qualifica o desenvolvimento, à mesma medida que a “quantidade” de desenvolvimento qualifica as possibilidades para o ensino [...] (MARTINS, 2013, p. 278 - grifo da autora).

Mas, novamente ressaltamos que não se trata de qualquer ensino:

Todavia, tomando a inserção social em toda a sua abrangência, poderíamos supor que quaisquer apropriações promovem igualmente o desenvolvimento. Porém, como demonstra o desenvolvimento do

pensamento, da atenção voluntária, da memória lógica, dos sentimentos etc., tal fato não se confirma. Segundo Vigotski, os conteúdos disponibilizados à apropriação encerram aspectos qualitativamente distintos, deixando claro, inclusive, que nem toda aprendizagem é, de fato, promotora de desenvolvimento. Por conseguinte, a seleção de conteúdos e a forma organizativa da aprendizagem, para a psicologia histórico-cultural, não são fatores que possam ser secundarizados. Da mesma forma, para a pedagogia histórico-crítica, há que se identificar no ato educativo em quais condições a aprendizagem opera, de fato, a serviço do desenvolvimento dos indivíduos (MARTINS, 2013, p. 278).

Cabe retomar que, para Saviani (2011), os conteúdos deveriam ser significativos, sistematizados historicamente, não aqueles conhecimentos do cotidiano, pragmáticos e vazios de cientificidade.

Sabe-se que o que direciona a constituição dos saberes a serem efetivamente transmitidos na escola, através do currículo, ocorre através das políticas educacionais, a serviço de um Estado, que sendo um campo de batalha, tende a encaminhar a organização das políticas a serviço da classe dominante.

Assim, após trazer as principais concepções da psicologia histórico-cultural com ênfase no processo de supercompensação, ou seja, a concepção sócio psicológica da pessoa com deficiência visual e, após a compreensão de que esta corrente psicológica está articulada à pedagogia histórico-crítica, sendo esta última compreendida como a que melhor entende o processo de escolarização, no âmbito do papel da escola, cabe avançar agora resgatando a perspectiva do primeiro capítulo da compreensão de pessoa com deficiência pautada na concepção mística e biológica ingênua na história, compreender como pessoas com deficiência visual foram educadas no Brasil, para avançarmos no Estado do Paraná e assim analisar a partir da década de 1980, do século XX a legislação posta a educação deste segmento social.

Em relação à política, Saviani (2011) apresenta um dos problemas enfrentados pelo Brasil, para sua efetivação e que consideramos ao fazer a análise das mesmas:

A questão da descontinuidade põe-se, portanto, como um problema da maior gravidade no âmbito do que estou chamando de materialidade da ação educativa, manifestando-se de maneira particularmente forte nas políticas educacionais. O problema apresenta-se aí com um grau tal que inviabiliza qualquer avanço no campo da educação. [...] Com esse grau de descontinuidade, não há

como fazer frente às questões especificamente educacionais, dado que, como se mostrou, trata-se de um tipo de atividade que requer continuidade (SAVIANI, 2011, p. 110).

Assim a materialidade da ação educativa tem seus limites nas condições sociais postas na atualidade, que devem ser consideradas não como impossibilidades, mas como ponto de partida a ser compreendido na busca de sua superação.

Capítulo 3. A política para a educação da pessoa com deficiência visual no Estado do Paraná: um enfoque a partir da década de 1980

Após um percurso, que teve início com um apanhado histórico de como as pessoas com deficiência visual foram compreendidas e de como foram educadas nos diferentes modos de produção; seguida da apresentação da teoria histórico-cultural, que com êxito aponta as possibilidades de desenvolvimento para uma pessoa com deficiência visual; e de uma síntese sobre a pedagogia histórico-crítica, no entendimento de que é a teoria pedagógica que se mostra adequada para que se possa pensar uma educação para todos, este capítulo trata do processo de educação de pessoas com deficiência visual no Brasil e no Estado do Paraná, a partir da década de 1980.

Dessa forma, pretende-se apresentar, a partir da década de 1980 quais as principais legislações e documentos, que marcaram a política educacional de pessoas com deficiência visual no Estado do Paraná. Os documentos elencados serão os seguintes: década de 1980 - Deliberação n.º 004/83 - CEE e Deliberação n.º 020/86 - CEE; década de 1990 - Fundamentos Teórico - Metodológicos para a Educação Especial (1994); década de 2000 - Deliberação n.º 02/03 - CEE e as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos de 2006.

3.1 A educação da pessoa com deficiência visual no Brasil

Considerando os limites impostos à pesquisa, não será feito aqui um resgate de toda a história do Brasil. No entanto, cabe registrar a existência de estudos que mostram como, no período colonial, viveram pessoas com deficiência visual, conforme Lobo (2009) e Silva (1986).

Iniciaremos o percurso sobre a educabilidade de pessoas com deficiência visual no Brasil a partir da criação das instituições segregadas criadas no século XVIII na Europa. Este processo de institucionalização decorre como resultado da própria organização da sociedade capitalista. Tal prática se espalhou pelo mundo ainda no século XIX, chegando ao Brasil.

Segundo Silva (1986), o Brasil é considerado pioneiro nas Américas Central e do Sul pela criação do “[...] Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no ano de 1854,

no Rio de Janeiro [...]” (SILVA, 1986, p. 266). Atualmente este é denominado Instituto Benjamin Constant - IBC. Juntamente com a criação do Instituto dos Surdos-Mudos (hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES), a criação do Instituto de cegos é considerada como marco fundamental da educação especial neste país (SILVEIRA BUENO, 1993), pois “em termos de empreendimentos concretos, nada havia sido feito no Brasil Imperial em favor dos cegos até 1854, a não ser algumas iniciativas privadas de mero alojamento, asilo ou segregação dos cegos em instituições mal organizadas [...]” (SILVA, 1986, p. 285).

No entanto, é relevante apontar que pessoas cegas receberam instrução no Brasil mesmo antes da criação do Instituto no Rio de Janeiro, já que na inauguração deste o Dr. José Sigaud relata dois casos de sucesso em relação à educação de meninas cegas: "Olineina de Azevedo que vivia na província do Ceará [...] e que também estudara em Paris; Delfina da Cunha que vivia em Pelotas na província do Rio Grande do Sul e que publicara '[...] um livro de poesia no reinado do Sr. D. Pedro V'" (ZENI *apud* ROSA, 2008, p. 13).

Januzzi (2012) nos relata os motivos que levaram à criação do Instituto dos Meninos Cegos:

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos [...] tem sua origem ligada ao cego brasileiro José Álvares de Azevedo, que estudara em Paris no Instituto dos Jovens Cegos, fundado no século XVIII por Valentin Haüy. Azevedo regressara ao Brasil em 1851 e, impressionado com o abandono do cego entre nós, traduziu e publicou o livro de J. Dondet História do Instituto dos Meninos Cegos de Paris. O médico do imperador, José Francisco Xavier Sigaud, francês, destacado vulto, pai de uma menina cega, Adèle Marie Louise, tomou conhecimento da obra e entrou em contato com o autor, que passou a alfabetizar Adèle. O doutor Sigaud despertou o interesse de Couto Ferraz, que encaminhou o projeto que resultou no Imperial Instituto dos Meninos Cegos [...] (JANNUZZI, 2012, p. 10-11).

Sobre a organização da instrução dentro do Instituto, Jannuzzi (2012) afirma que: “[...] Destinava-se ao ensino primário e alguns ramos do secundário, ensino de educação moral e religiosa, de música, ofícios fabris e trabalhos manuais, O regime era de internato [...]” (JANNUZZI, 2012, p. 11). Essa instituição, no entanto, por anos tinha como preocupação formar apenas seus próprios professores.

Como resultado da não preocupação com uma instrução qualificada, um relatório de 22 de julho de 1872, trazido por Jannuzzi (2012) afirmava que:

[...] dos 16 alunos educados no instituto, mais de 81% tornaram-se ali professores. Nota-se porém o pouco aproveitamento escolar: menciona-se que, dos 64 alunos matriculados até aquela data, 18 anos desde a fundação, apenas 16 haviam concluído os estudos; 22 faleceram, seis saíram por "incapacidade de instrução em consequência de graves moléstias físicas e mentais" e dois foram expulsos por péssima conduta (JANNUZZI, 2012, p. 11).

O fato de não haver uma preocupação enfática com a instrução vai ao encontro da compreensão de Lobo (2009), que apresenta a criação destas instituições, como o território da separação dos indivíduos considerados defeituosos. Ainda afirma que as instituições criadas no Brasil “[...] além da função de separar as diferenças - ficaram durante quase todo o século XIX ausentes da produção de saber [...]” (LOBO, 2009, p. 377).

Essa constatação corresponde aos ideais liberais postos na criação das instituições na Europa, ou seja, isolar aqueles que atrapalhavam a nova ordem vigente. No entanto, as instituições criadas em Paris estavam mais preocupadas com a educação das pessoas cegas do que as que foram criadas aqui, conforme afirma Silveira Bueno (1993):

[...] enquanto os institutos parisienses se transformaram em oficinas de trabalho, seus similares brasileiros tenderam basicamente para o asilo de inválidos. Essa diferença reflete, por um lado, a 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 (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 86).

Jannuzzi (2012) reforça o fato de que para a maioria da população também não havia uma instrução sistematizada, esta era de acesso apenas às pessoas abastadas:

A educação popular, e muito menos a dos deficientes, não era motivo de preocupação. Na sociedade ainda pouco urbanizada, apoiada no setor rural, primitivamente aparelhado, provavelmente poucos eram considerados deficientes; havia lugar, havia alguma tarefa que muitos deles executassem [...] (JANNUZZI, 2012, p. 14).

Desta forma, verifica-se a criação de poucas instituições destinadas ao

atendimento de pessoas com deficiência de forma geral nesse períodos, já que as pessoas que eram destinadas para esses locais eram provavelmente:

[...] os mais lesados os que se *distinguiam*, se *distanciavam*, os que *incomodavam*, ou pelo aspecto global, ou pelo comportamento altamente divergente. Os que não o eram assim a *olho nu* estariam incorporados às tarefas sociais simples, numa sociedade rural desescolarizada (JANNUZZI, 2012, p. 20 - grifo da autora).

Segundo Silveira Bueno (1993), “Após a proclamação da República, a educação especial foi se expandindo, embora de forma extremamente lenta, fenômeno que não se refere somente a ela, mas que perpassa toda a educação brasileira [...]” (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 87).

Essa lentidão se verificou com a criação apenas de três entidades para cegos na década de 20 do século XX: “a União dos Cegos do Brasil, no Rio de Janeiro, em 1924, o Instituto Padre Chico, em São Paulo e o Sodalício da Sacra Família, no Rio de Janeiro, ambos em 1929” (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 88).

Constata-se que a tendência assistencialista filantrópica privada está presente na oferta da educação da pessoa com deficiência visual no Brasil, inclusive com grande influência sobre a política educacional oferecida pelo Estado destinada a este segmento, que demora a se sistematizar como política proveniente do Estado.

Já nas décadas seguintes a educação de pessoas com deficiência visual foi se expandindo “[...] com o surgimento de entidades privado-assistenciais e através da ação do Poder Público, embora esta última se processasse em ritmo muito mais lento que a das primeiras, pelo menos em relação à quantidade de atendimento oferecido” (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 89). Em relação às instituições voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência visual foram criadas as seguintes, conforme relato de Silveira Bueno (1993), ao citar o MEC/CENESP em uma publicação de 1975:

[...] Na área da deficiência visual, foram criados os Institutos de Cegos do Recife (1935), da Bahia (1936), São Rafael (Taubaté/SP, 1940), Santa Luzia (Porto Alegre/RS, 1941), do Ceará (Fortaleza, 1943), da Paraíba (João Pessoa, 1944), do Paraná (Curitiba, 1944), do Brasil Central (Uberaba/MG, 1948) e de Lins (SP, 1948). Além desses Institutos, surgiram a Associação Pró-Biblioteca e Alfabetização dos Cegos (São Paulo, 1942) e União Auxiliadora dos Cegos do Brasil (Rio de Janeiro, 1943) [...]

Além desses Institutos, cabe destacar a criação da Fundação para o Livro do Cego no Brasil (São Paulo, 1946), que exercerá grande influência em todo o País, não só pela produção de livros em braille e pelos processos de reabilitação e formação de pessoal docente e técnico por ela desenvolvidos, como pela sua participação decisiva na política de atendimento do deficiente visual no Brasil (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 90).

Mostra-se aqui, que a educação das pessoas cegas tem início e se consolida como uma educação segregada. Apenas, na década de 1940, vê-se uma preocupação maior com a instrução dentro do IBC:

O Instituto Benjamin Constant, [...] em 1942 editou em *braille* a *Revista Brasileira para Cegos*, primeira do gênero no Brasil. Instalou em 1943 uma imprensa *braille* para servir principalmente aos alunos do Instituto. Posteriormente, pela Portaria Ministerial n. 504 de 17 de setembro de 1949, passou a distribuir gratuitamente livros em *braille* às pessoas cegas que os solicitassem.

Em 1946, por Portaria Ministerial n. 385, de 8 de junho, o curso ginásial mantido pelo Instituto Benjamin Constant foi equiparado ao ginásio de ensino comum. Diante disto, três alunos cegos que o concluíram em 1949 puderam ingressar, já em 1950, em colégio comum, dando início ao ensino integrado para cegos [...] (MAZZOTTA, 2011, p. 34 - grifo do autor).

A preocupação mais efetiva com a educação de forma a integrar seus alunos na escola comum, apenas ocorre quase cem anos depois da criação deste instituto.

Na medida em que tem-se demonstrado como se expandiu a educação das pessoas com deficiência visual no Brasil, cabe um breve relato sobre a educação de forma geral. Segundo Xavier (1990):

[...] Durante os quatro séculos de predomínio da economia agroexportadora, o sistema educacional brasileiro constituiu-se no agente exclusivo de formação das camadas superiores para o exercício das atividades político-burocráticas e das profissões liberais, consolidando um padrão de ensino humanístico e elitista. A partir da emergência do processo de industrialização no país, verificou-se um crescimento acelerado da demanda social por escola, acompanhado de uma intensa mobilização das elites intelectuais em torno da reforma e da expansão do sistema educacional vigente [...] (XAVIER, 1990, p. 59).

Os interesses pelas questões que envolviam a educação estavam presentes nos debates políticos que ocorriam a partir do anos de 1930.

[...] Herança de anos anteriores, ganhava força entre vários intelectuais e políticos da época, a idéia de que era indispensável à modernização do Brasil a montagem de um Estado nacional, centralizador, antiliberal e intervencionista. O movimento que resultou na Revolução de 1930 dava caráter de urgência a essa discussão. Eram tempos em que se forjavam diversos projetos de construção de nacionalidade, alguns modernizantes, outros mais reacionários. Todos valorizavam o papel que a educação deveria cumprir para sua realização, coerentemente com o seu horizonte ideológico (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2002, p. 17).

As soluções para os problemas do país, sejam sociais, econômicos e políticos, estavam na possibilidade de intervenção no processo educativo, o que traz o entendimento de que uma reforma no ensino seria capaz de salvá-lo.

Em relação à educação de pessoas com deficiência visual, vimos que inúmeras instituições de caráter privado foram criadas em diversos estados brasileiros. Estas instituições de caráter filantrópico-assistencial acabaram “[...], contribuindo para que a deficiência permanecesse no âmbito da caridade pública e impedindo, assim, que as suas necessidades se incorporassem no rol dos direitos de cidadania” (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 90).

Segundo Silveira Bueno (1993):

Após a Segunda Guerra Mundial, a educação especial brasileira distinguiu-se pela ampliação e proliferação de entidades privadas, ao lado do aumento da população atendida pela rede pública, que foi se configurando, cada vez mais, como uma ação em nível nacional, quer pela criação de federações estaduais e nacionais de entidades privadas, quer pelo surgimento dos primeiros Serviços de Educação Especial nas Secretarias Estaduais de Educação e das campanhas nacionais de educação de deficientes, ligadas ao Ministério da Educação e Cultura (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 94).

Embora com o grande número de instituições privadas, a educação, de modo geral, também estivesse se expandindo, a rede pública se viu obrigada a atender as necessidades destas crianças que chegavam às escolas e que apresentavam algum tipo de deficiência ou dificuldade de aprendizagem. Mas, esses atendimentos ocorriam de forma isolada, não se constituindo em uma ação direcionada pelo governo federal. Essa expansão também se deu graças às Campanhas feitas pelo Ministério da Educação e Cultura.

É somente a partir do final da década de 1950, com a instituição de

três Campanhas Nacionais de Educação (Campanhas: Surdos em 1957; Cegos, 1958, e das pessoas com deficiência mental, em 1960.), que se verificará maior esforço do Estado Brasileiro na busca de configurar os primeiros passos na tentativa de articular políticas de alcance nacional voltadas para o atendimento das necessidades das pessoas com deficiência (ANDRÉ e ROSA, 2013, p. 39).

A Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão foi estabelecida pelo Decreto n.º 44.236, em 1º de agosto de 1958, e estava inicialmente vinculada à direção do Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro. Em novembro foi constituída uma comissão sobre a presidência do Ministro de Estado da Educação e Cultura que integrava, além de membros do Instituto Benjamin Constant, representantes do Conselho Regional para o Bem-Estar dos Cegos e da Fundação para o Livro do Cego no Brasil (hoje Fundação Dorina Nowill). No entanto:

Depois de um ano e meio de sua criação, a referida Campanha sofreu algumas mudanças estruturais pelo Decreto nº 48.252, de 31 de maio de 1960. Deixou de ser vinculada ao Instituto Benjamin Constant e com a denominação de *Campanha Nacional de Educação de Cegos - CNEC* - passou a subordinar-se diretamente ao Gabinete do Ministro da Educação e Cultura. Em 1962, assumiu o cargo de diretora executiva da CNEC, a Professora Dorina de Gouvêa Nowill (MAZZOTA, 2011, p. 54 - grifo do autor).

O fato de a Campanha Nacional de Educação dos cegos, passar a ser direcionada pela professora Dorina Nowill

[...] instaurou uma crise entre o Instituto que defendia a continuidade da educação segregada e a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, identificada com a defesa da integração dos alunos cegos e com visão reduzida na rede comum de ensino [...] (DUTRA e ROSA, 2006, p. 11).

Em 1964 foi realizado o 1º Congresso Brasileiro de Educação de Deficientes Visuais, realizado em São Paulo e patrocinado pela Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, do Ministério da Educação e Cultura, que teve como objetivo “[...] oferecer aos professores e técnicos especializados, uma oportunidade para conhecerem as iniciativas ora em desenvolvimento em nosso país, através das organizações particulares e órgãos oficiais [...]” (BRASIL, 1966, p. 8).

Grande parte das exposições foram realizadas por profissionais da Fundação para o Livro do Cego no Brasil, instituição precursora da integração do ensino primário para pessoas cegas. Na palestra “A Família como Unidade Bio-Social. A Família e a Escola”, a assistente social Nizia Lopes de Figueiredo incorpora uma compreensão de educação, que embora não garantia sua efetivação à política de forma geral e nem fosse um consenso dos presentes no referido evento, demonstrava a compreensão de uma educação fora de instituições segregadas para este segmento social.

No que se refere à educação da criança cega, um aspecto essencial a ser considerado é o de que a incapacidade como tal não a diferencia das demais crianças no ponto de vista da sua necessidade de desenvolver-se integralmente. Ela apresenta as mesmas necessidades básicas de todas as crianças acrescidas daquelas decorrentes da própria incapacidade. Os recursos especiais exigidos para o atendimento dessas necessidades, não justificam que tais crianças sejam atendidas como elemento a parte, fora do planejamento global de educação feito para toda a população infantil. Os processos educativos próprios da formação de uma criança, aplicam-se integralmente à criança cega [...] (BRASIL, 1966, p. 93).

Em 1961 temos o estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira (Lei Federal n.º 4024, de 20 de dezembro de 1961), que no Título X que versa a respeito da Educação de Excepcionais, assinala:

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 de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

A presente legislação expõe a integração como possibilidade para a educação da pessoa com deficiência, no entanto, não deixa de reforçar a importância que deve ser dada à iniciativa privada, que recebe inclusive subvenções do Estado.

O conceito de integração, conforme os documentos oficiais, era assim explicitado:

[...] se referia à necessidade de modificar a pessoa com necessidades educacionais especiais, de forma que esta pudesse vir a se assemelhar, o mais possível, aos demais cidadãos, para então poder ser inserida, integrada, ao convívio em sociedade (BRASIL, 2000, p. 18).

A mudança deveria ocorrer na pessoa com deficiência, com o objetivo de torná-la o mais “normal” possível. Esse modelo foi denominado de Paradigma de Serviços e contava com três etapas: a primeira de avaliação, a segunda de encaminhamento e a terceira de intervenção (BRASIL, 2000).

Esse paradigma se manifestou no âmbito educacional nas escolas especiais, nas entidades assistenciais e nos centros de reabilitação. No entanto, cabe ressaltar que o paradigma da integração possibilitou uma maior aceitação de pessoas com deficiência na escola comum, ao mesmo tempo em que há uma expansão da educação de forma geral nesse período da história.

Vivemos a partir de 1964 a ditadura militar no Brasil, que trouxe várias consequências para a democracia em nosso país.

Em 1971, a Lei Federal n.º 5.692, reformou o ensino e no art. 9º faz referência à educação da pessoa 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).

Mazzotta (2011) afirma que após a aprovação da referida lei “[...] numerosas ações passaram a se desenvolver com vistas à implantação das novas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus [...]” (MAZZOTTA, 2011, p. 57).

Uma das ações foi a criação, em 1973 no Ministério da Educação e Cultura, do CENESP - Centro Nacional de Educação Especial, que se caracterizou como um órgão central responsável pelo atendimento aos excepcionais no Brasil, tendo como finalidade a expansão e a melhoria do atendimento aos excepcionais em todo o país (MAZZOTTA, 2011).

Para Tureck (2005) a proposta do CENESP em relação à educação da pessoa com deficiência visual era de que, quando não possuísse outra deficiência, fosse encaminhada para alfabetização no sistema braile em classe especial; após essa aquisição seria integrada na classe comum. No entanto, isso poderia não

ocorrer por falta de professores especializados ou, ainda, esses alunos cegos não seriam encaminhados à escola comum, permanecendo na classe especial.

Nessa direção, Carvalho (2009) afirma que a educação especial não manteve a característica de se expandir e se desenvolver no âmbito da escola comum.

Cabe apontar que a educação especial passa a ser efetivada como política de governo a partir do final da década de 1950, tornando-se efetivamente uma ação do Ministério da Educação apenas na década de 1970, tendo como grande influência as instituições filantrópicas e assistencialistas, característica da educação especial brasileira.

O modelo de integração, que surge na década de 1960 passa logo a receber críticas. “[...] provenientes da academia científica e das próprias pessoas com deficiência já organizadas em associações e outros órgãos de representação” (BRASIL, 2000 p. 19). A principal crítica se fundamentava no fato de que: “Diferenças, na realidade, não se "apagam", mas sim, são administradas na convivência social” (BRASIL, 2000, p. 19). Sobre a auto-organização das pessoas com deficiência Carvalho (2009) nos relata que essas pessoas começaram a receber: “[...] visibilidade mundial já no início da segunda metade do século XX, com a criação de entidades de caráter internacional, tais como a União Mundial de Cegos e o Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos” (2009, p. 91).

As próprias pessoas com deficiência começam a se organizar e a lutarem pelo acesso à educação no ensino regular e para que esta educação fosse contemplada como política efetiva do Estado.

No Brasil verifica-se esse movimento ainda na década de 1950, pois Januzzi (2012) aponta que encontrou a primeira referência deste movimento entre os cegos em 1954, quando foi fundado o Conselho Brasileiro para o Bem-Estar dos Cegos.

Destarte, ganha espaço a mobilização das pessoas com deficiência no Brasil, na busca por seus direitos, articulados com as mobilizações dos setores explorados.

Foi no bojo desse amplo processo de mobilização social dos setores explorados e oprimidos da classe trabalhadora que se expandiu no Brasil o movimento das pessoas com deficiência, lutando contra todas as formas de tutelamento, combatendo a histórica condição de meros objetos da ação e articulando-se com outros setores populares na defesa de seus direitos. No início dos anos 1980, o movimento chegou a realizar importantes manifestações nos grandes centros urbanos, processo que contribuiu decisivamente para o espraiamento do movimento até os principais municípios do interior

do país (CARVALHO, 2009, p. 91-92).

Essas manifestações levaram à criação, em 1982, na cidade de São Bernardo do Campo, do Dia Nacional de Luta da Pessoa Portadora de Deficiência (21 de setembro).

O fato de pessoas com deficiência estarem organizadas, possibilita a discussão de suas reais condições sociais, buscando compreender o que as exclui realmente dessa sociedade, rompendo com a prática paternalista e assistencialista que as vê apenas como objeto das ações caritativas. Assim, passam a reivindicar demandas de seu real interesse.

No segmento acadêmico, verificou-se a formulação de novos entendimentos a respeito do processo de aprendizagem e de desenvolvimento das pessoas com deficiência, o que levou alguns estudiosos a se colocarem ao lado destas na crítica e na luta contra os procedimentos excludentes (CARVALHO, 2009, p. 93).

Desta forma, apresenta-se, a partir de novos entendimentos sobre a deficiência, feita pelas próprias pessoas com deficiência e pelo segmento acadêmico, o projeto de inclusão.

Ele tem se caracterizado pelo pressuposto de que **a pessoa com deficiência tem direito à convivência não segregada e ao acesso imediato e contínuo aos recursos disponíveis aos demais cidadãos**. Para tanto, fez-se necessário identificar o que poderia garantir tais circunstâncias (BRASIL, 2000, p. 21 - grifo do autor).

Essa proposta ganha espaço e se amplia, se tornando uma política de Estado, não estando à parte de todas as mudanças ocorridas na década de 1980, com relação à democratização e à nova organização capitalista.

Diante do fato de termos a proposta de inclusão sendo reivindicada pelo movimento de pessoas com deficiência e ao mesmo tempo responder à necessidade da sociedade capitalista, cabe ressaltar que:

Diante destas considerações, é possível afirmar que o surgimento da proposta de inclusão social não é somente uma artimanha do Estado capitalista articulador das reformas exigidas pelo rearranjo capitalista do final do século XX e nem exclusividade das lutas das pessoas com deficiência, mas, sim, da interação dialética entre esses dois fatores (CARVALHO, 2009, p. 112).

A proposta de educação inclusiva não findou com as instituições filantrópicas e segregativas; em relação às pessoas com deficiência visual essas instituições perdem força, mas não desaparecem, se mantendo com oferta de serviços e em raros casos como escolas especiais.

Cabe ressaltar que a proposta de inclusão é construída a partir de documentos internacionais, proveniente de grandes eventos organizados pela UNESCO. O governo brasileiro adotou as propostas resultantes destes documentos e as incorporou como política de Estado, sustentando-se no bojo das discussões o movimento pela inclusão e o movimento pela manutenção das escolas especiais, que ainda são influentes, principalmente na área da deficiência intelectual.

Portanto, temos a mudança do modelo de institucionalização, passando pela integração e chegando na atualidade ao modelo de inclusão. Tais formas de compreender a educação da pessoa com deficiência partem de uma perspectiva de deficiência, que pode ou não ser avançada conforme essas práticas vão se alterando. Mesmo tendo a inclusão escolar como a forma mais adequada de se pensar a oferta de atendimento às pessoas com deficiência visual, esta não traz consigo uma concepção avançada de pessoa com deficiência visual.

Estamos ainda a construir perspectivas que rompam com esse sistema capitalista que não pretende ofertar à classe trabalhadora os conhecimentos científicos acumulados pela humanidade, nem às pessoas com deficiência, visto que estas:

Apesar do esforço de muitos educadores comprometidos com uma educação crítica, a escola se insere numa sociedade capitalista, que, em última instância, determina os seus objetivos, que têm sido os de preparar os homens para viver nessa sociedade, isto é, para ser produtivos, lidar com as normas sociais e assimilar a ideologia liberal. Do ponto de vista do capital, essas ações educacionais são desnecessárias em relação às pessoas com deficiência, pois estas se encontram na retaguarda do exército de mão de obra de reserva, com mínimas possibilidades de ser aproveitadas no processo produtivo; vivem uma existência segregada, em instituições ou mesmo no âmbito familiar; e acabam sendo tuteladas e, ainda, a condição de inferioridade pode ser justificada pela própria limitação física, sensorial e mental. Por essas razões é que cegos, surdos e aqueles com graves dificuldades físicas ou mentais, em sua grande maioria, acabam não dispendo da formação necessária para se colocarem em pé de igualdade, do ponto de vista da formação escolar, com as demais pessoas no momento de disputar uma vaga

para se incluir nas relações formais de trabalho (CARVALHO e ORSO, 2014, p. 115).

Compreender os condicionantes que excluem pessoas com deficiência visual de uma educação com qualidade é de suma importância para entendermos por que as políticas educacionais para esse segmento social deixam tanto a desejar e avançam a passos lentos no que concerne à sua efetivação.

3.2 A educação da pessoa com deficiência visual no Estado do Paraná

Antes de passar à análise da legislação e documentos referentes à educação da pessoa com deficiência visual no Estado do Paraná a partir da década de 1980 do século XX, pretende-se fazer um breve relato de como se deu neste Estado a educação deste segmento social.

A educação da pessoa com deficiência visual no Paraná iniciou de forma sistemática apenas com o surgimento do Instituto Paranaense para Cegos, em 1939, hoje Instituto Paranaense de Cegos - IPC. No entanto, há registro de pessoas cegas estudando na rede pública no Paraná já na década de 1930 do século XX.

[...] merece registro o fato de um estudante cego da cidade de Curitiba ter recorrido ao recém criado Conselho Nacional de Educação (1932) para ter assegurado o seu direito de estudar numa escola comum. Conforme o parecer do relator do Processo nº 291, de 04 de novembro de 1932, o Professor Cesário de Andrade, apesar de entender que não seria possível para um professor da escola comum ministrar aulas para um aluno cego que se vale de métodos de ensino tão diferente, junto com os demais alunos, tocado pela compaixão e com base na equidade, acabou concedendo o direito do aluno cego frequentar uma sala de aula do ensino comum (ROSA, 2008, p. 13).

Não apenas o caso citado acima deve ter ocorrido, como outras pessoas com deficiência visual puderam frequentar a escola comum, mesmo sem as chamadas adaptações necessárias.

No Paraná, apenas em Curitiba criou-se um instituto de cegos e mantenedor de uma escola especial. Esta última se mantém ativa até a atualidade, apesar da tentativa de fechamento, ocorrida em 2010. O IPC passa, a partir da década de 1990, a ser dirigido por pessoas cegas, o que não significa êxito em sua administração, já que atualmente passa por uma intervenção judicial.

Com as mudanças ocorridas a partir da década de 1960 o Paraná cria dentro da SEED um setor específico para a educação especial.

Com o objetivo de atender o previsto na Lei n. 4.024/1961, particularmente do Título X, "Da Educação de Excepcionais", em 1961, a Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná criou o Serviço de Educação dos Excepcionais. Dez anos depois, em 1971, a partir das alterações introduzidas pela Lei n. 5.692 de 1971, foi criado o Departamento da Educação Especial (DEE) [...] (ROSA, 2008, p. 15).

Verifica-se a criação de um órgão responsável pela educação especial como uma ação de Estado, ou seja, como uma ação política.

Em 1975 houve uma reestruturação da Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Paraná, por meio do Decreto n.º 205, de 4 de abril de 1975, no qual a Educação Especial é contemplada pelo art. 9º, inciso V (SILVA, 2013). Neste mesmo Decreto, no art. 50, constam as atribuições e responsabilidades do Chefe do DEE:

- a. promover o ensino especializado aos superdotados, infradotados, deficientes visuais, surdos-mudos, deficientes da fala, deficientes motores e deficientes auditivos;
- b. realizar avaliação e a triagem dos elementos excepcionais;
- c. promover o ensino aos excepcionais, utilizando metodologia própria;
- d. promover aos excepcionais a orientação para o trabalho;
- e. realizar investigação no terreno da psicologia, ortofrenia e antropometria aplicadas à educação do excepcional;
- f. manter intercâmbio com entidades similares a fim de acompanhar a evolução dos métodos e técnicas relativo ao ensino do excepcional;
- g. promover convênios com entidades federais, estaduais, municipais ou particulares para o desenvolvimento de suas atividades, através do Secretário da Pasta (PARANÁ, 1975 *apud* SILVA, 2013, p. 142).

Silva (2013) expõe que a política estabelecida no Paraná para a educação especial alinhava-se à política nacional, já que as competências atribuídas ao Chefe do DEE estavam previstas nas Diretrizes Básicas para Ação do CENESP.

No Paraná, apenas na década de 1970, é que outra instituição para a educação de pessoas com deficiência visual foi criada em Curitiba, "a Associação de Pais e Amigos de Deficientes Visuais (APADEVI), em 1972" (APADEVI, s/d *apud* TURECK, 2003, p. 53). De acordo com a autora:

Considerando a trajetória histórica da educação dos cegos, marcada pelos institutos, foi um passo à frente a implantação de serviços de habilitação e reabilitação para os cegos, com ênfase no apoio à escolaridade e os serviços de estimulação precoce. Esse apoio fundamental à família para o desenvolvimento de suas crianças cegas e o acompanhamento especializado aos alunos com deficiências visuais matriculados nas escolas regulares possibilitou a quantos deles o sucesso escolar para além das séries iniciais até o ensino superior, imprimindo uma nova direção à educação dos cegos (TURECK, 2003, p. 53).

Embora tenha sido um avanço, a constituição da APADEVI seguiu na mesma direção do modelo apaeano,

[...] mantinham a continuidade da instituição filantrópica, ainda que os destinatários de seus serviços fossem um segmento com características absolutamente diversas daquele, próximos apenas na concepção histórica de dependência e incapacidade (TURECK, 2003, p. 53).

No entanto:

[...] Se na área da deficiência mental o governo incentivou a consolidação e expansão de uma rede privada, filantrópica e assistencialista, na área da deficiência visual preferiu aproveitar a estrutura já instalada das escolas estaduais para colocar em funcionamento os serviços públicos de atendimento especializados para as pessoas cegas ou com visão reduzida, evitando sobretudo gastos financeiros com novas construções. Isso provavelmente foi um dos fatores que inibiu a consolidação de uma rede privada na área da deficiência visual (ROSA, 2008, p. 17).

Silva (2013) expõe que em função de o Paraná possuir uma área de fronteira, o governo federal realizou na área da educação o Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil - Paraguai - Uruguai e a Organização dos Estados Americanos. A Educação Especial foi contemplada em áreas de deficiência, dentre as quais a deficiência visual. “O objetivo foi o de promover o diagnóstico, o planejamento e a qualificação dos professores para ampliação do atendimento dos alunos que necessitam de serviço na área” (SILVA, 2013, p. 144).

O “Documento Prévio para Elaboração de um Plano de Atuação Visando a Implantação de Serviços de Atendimento a Cegos e Deficientes da Visão na Região Oeste do Estado do Paraná”, produzido para o Ministério da Educação pela professora Jurema Venturini, em 1975, como parte do Projeto citado acima, nos

revela a inexistência de atendimentos, já que o Documento prevê “[...] elaboração de um plano de atuação visando à implantação de serviços de atendimento a cegos e deficientes da visão na região oeste do estado do Paraná” (VENTURINI, 1975, p. 2).

A integração é a perspectiva de educação prevista nesse Documento, de acordo com o período histórico em que foi escrito. Sobre a educação das pessoas com deficiência visual, o Documento aponta que:

Os fins e objetivos da educação de cegos e deficientes da visão não diferem dos da educação em geral. O sistema educacional comum com algumas adições de currículo permite a participação do educando com problemas de visão com resultados efetivos [...] Para que se atinja os objetivos propostos é necessário que se desenvolva programas especializados que atendam as necessidades específicas desse grupo de excepcionais (VENTURINI, 1975, p. 7-8).

O Documento expõe que os programas educacionais propriamente ditos devem ser constituídos por salas de recursos e ensino itinerante, entendendo como atividades complementares “[...] orientação e mobilidade, atividades da vida diária, reeducação da visão, uso de técnicas especiais de leitura e escrita e orientação vocacional”, além de ficar explícita a necessidade de materiais especiais para o sucesso do atendimento, que devem ser compostos de: livros em braille, livros ampliados e livros falados; aparelhos de escrita (regletes, punções, máquinas de datilografia braile e lápis especiais); sorobã, cubarítimo; gravadores e reprodutores; e auxílios ópticos (VENTURINI, 1975, p. 12-13).

Verifica-se a importância dos materiais adaptados, necessários à educação das pessoas cegas e com baixa visão: estas podem e devem estudar na salas de aula comuns, sendo necessário que sejam disponibilizados a elas tais materiais.

Em relação aos profissionais necessários para que os atendimentos fossem efetivados, Venturini (1975) elenca profissionais para a realização do diagnóstico, e acresce junto a eles profissionais da área da educação. A equipe será constituída por: médico clínico geral, oftalmologista, psicólogo, assistente social, professor especializado, professor de mobilidade, orientador vocacional, especialista em reeducação da visão e supervisor.

Sobre o DEE, Venturini (1975) esclarece que:

O Setor de Educação de Deficientes da Visão do Departamento de Educação especial desenvolve um excelente programa educacional

de atendimento a educandos cegos e deficientes da visão. Conta com uma equipe de professores especializados e professor de mobilidade, recorrendo aos recursos gerais do Departamento no que se refere a triagem, avaliação e diagnósticos. Os tipos de atendimento enquadram-se na moderna tendência de integração, realizando-se através de salas de recursos e ensino itinerante. Alguns recursos técnicos, materiais e humanos poderiam complementar e aperfeiçoar o programa desenvolvido (VENTURINI, 1975, p. 16).

A partir da década de 1980, através de uma política de descentralização administrativa, feita pelo Estado do Paraná, tem-se “[...] a criação das equipes de ensino de Educação Especial nos Núcleos Regionais de Educação, as quais desempenharam relevante papel no processo de interiorização da Educação Especial” (PARANÁ, 1994, p. 11).

O apoio à escolarização dos alunos passa a ser a prioridade da política no Estado do Paraná para a pessoa com deficiência após a década de 1980.

Com a abertura política do governo, a partir de 1983, a política de educação no estado entrou num processo de democratização e, na educação especial, essa tendência manifestou-se pela descentralização e interiorização de serviços educacionais, com ênfase no apoio à escolarização. Ao criar os Centros de Atendimento Especializado, nas áreas de deficiência auditiva, física e visual - CAEDA / CAEDF / CAEDV, o Departamento de Educação Especial explicitou que a educação dos indivíduos com deficiência nessas áreas é na escola comum, com a responsabilidade e competência da educação especial nos programas de apoio especializado, concomitantes ao processo escolar, em contra-turno (TURECK, 2003, p. 53).

A opção que o Estado fez por atender os alunos com deficiência visual na escola comum ia ao encontro da política nacional estabelecida para esta área. Os Centros de Atendimento Especializado, criados com a Deliberação 020/86 -CEE/PR, se espalharam pelo interior do Estado levando o atendimento educacional especializado a um número cada vez maior de cegos “[...] derrubando a hegemonia da capital, avançando também em relação à superação do modelo assistencialista-filantrópico, pois, ao oferecer-se tais serviços na rede pública, diminuiu a criação de entidades privadas” (TURECK, 2003, p. 54).

Os objetivos e a normatização dos Centros de Atendimento Especializado na área da deficiência visual só foram explicitados em 1992 no Documento “Proposta educacional para atendimento à pessoa portadora de deficiência visual”. Estes

Centros só se consolidaram no Estado do Paraná, já que para os demais Estados do país existem apenas as salas de recursos. Os CAEDVs deixaram de existir enquanto nomenclatura em setembro de 2016, por meio da Instrução n.º 06 - SEED que definiu esses Centros como Sala de Recursos Multifuncionais - Deficiência Visual.

No Documento “Fundamentos Teórico - Metodológicos para a Educação Especial” publicado em 1994, de acordo com a “Tabela I - Número de instituições especializadas em educação especial”, que traz dados do período de 1953 a 1994, no Estado do Paraná foram criadas 18 instituições especializadas na área da deficiência visual (PARANÁ, 1994, p. 13). A “Tabela II - Programas de educação especial no ensino regular autorizados e em funcionamento, por área de atendimento, de 1977 a 1994 (junho)” mostra a criação de 185 Centros de Atendimento Especializado na área da deficiência visual (PARANÁ, 1994, p. 14). Verifica-se, assim, a expansão do atendimento aos alunos com deficiência visual na rede regular de ensino para quase 50% dos municípios paranaenses, enquanto a criação de instituições especializadas foi bem menor, mostrando o entendimento de que alunos cegos e de baixa visão devem estudar na escola regular.

Com o objetivo de expandir o atendimento dos alunos com deficiência na rede Estadual, o Governo passa no fim da década de 1970 e início da década de 1980 a investir na formação de professores, através dos chamados Estudos Adicionais em nível médio.

De acordo com a Deliberação n.º 008/78 - CEE/PR, que tratava de Normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino, a habilitação do professor até aquele momento baseava-se em normas federais:

Art. 10. O corpo docente das instituições que promovam educação especial será integrado por professores com a formação mínima estabelecida no Art. 30 da Lei 5.692/71 e com habilitação específica para o ensino de excepcionais, obtida em curso de nível superior.

Parágrafo 1º. Enquanto não for possível ter-se professores e especialistas com formação em nível superior, aceitar-se-á o professor com formação em nível de 2º grau, especializado, dentro do previsto no Parecer 349/72 do Conselho Federal de Educação (PARANÁ, 1978, p. 23).

Através da Deliberação n.º 26/79 - CEE/PR, de 14 de setembro de 1979, foram estabelecidas “Diretrizes para o Curso de Formação de Professor de

Educação Especial nas áreas de Deficiência Mental, Deficiência da Áudio comunicação e Deficiência da Visão”, por meio dos Estudos Adicionais (SILVA, 2013). Em relação aos conteúdos abordados, estes se baseavam em uma visão biológica de deficiência, centrados mais em questões clínicas do que pedagógicas, demonstrando que a compreensão da deficiência nos aspectos clínicos (morfologia, anatomia e neurologia) predominava sobre o entendimento de que o papel do professor frente ao aluno com deficiência deve se basear na apropriação dos conhecimentos científicos (SILVA, 2013).

Ao encerrar esse tópico sobre a educação das pessoas com deficiência visual no Paraná, percebe-se que ao iniciar a década de 1980 temos o atendimento às pessoas com deficiência visual ocorrendo nas escolas regulares, com exceção da escola de 1ª a 4ª série que existia no IPC. Está presente a preocupação com a formação de professores e, no final da década, a criação de CAEDVs. A perspectiva do atendimento aos cegos e com baixa visão está ainda pautada no modelo de integração.

3.3 A década de 1980: as Deliberações do Conselho Estadual de Educação n.º 004/83 e n.º 020/86 que estabelecem Normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino

Na década de 1980 vive-se em um período em que se questiona a ditadura militar no Brasil, ou seja, é uma década de grandes embates sociais na luta pela democracia.

O paradigma da integração ainda é o movimento presente na legislação em relação às pessoas com deficiência, embora estivesse passando também por um período de questionamento. Tem-se em 1981 o Ano Internacional para as Pessoas Deficientes (*International Year for Disabled Persons*), estabelecido pela ONU em 1976, tendo como lema "participação plena e igualdade" (SILVA, 1986, p. 329).

É nessa década também que a história política brasileira é marcada por uma nova Constituição, na qual destaca-se o artigo 208, inciso III, que assegura "[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988).

O 'preferencialmente' evidencia que as instituições filantrópicas continuam exercendo grande influência na política educacional no que se refere às pessoas

com deficiência, além de se ter presente a integração como compreensão de atendimento a este segmento social.

3.3.1 A Deliberação n.º 004/83 do Conselho Estadual de Educação, que estabelece Normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino

Em relação ao Estado do Paraná, a Deliberação n.º 004/83 acompanhada pela Indicação n.º 001/83, do Conselho Estadual de Educação, marcou o início da década estabelecendo normas para a educação especial. A referida Deliberação está organizada com a seguinte estrutura:

- I - Das Disposições Preliminares.
- II - Das Instituições Escolares de Educação Especial.
- III - Do Corpo Docente e de Especialistas.
- IV - Do Currículo e do Regimento.
- V - Das Classes Especiais.
- VI - Das Salas de Recursos.
- VII - Das Disposições Gerais e Transitórias.
- VIII - Das Disposições Finais.

Fica evidente, logo no início deste Documento, que seus pressupostos se baseiam no modelo de integração. Ao analisar a finalidade dispensada à educação especial, verifica-se que aparece em primeiro lugar a auto-realização e depois a aprendizagem; ainda abordando a integração social e a independência, que podem não ter necessariamente ligação com os processos de ensino e de aprendizagem de forma sistematizada.

A Deliberação compreende a educação especial como: “A atividade educacional que se destina ao atendimento do excepcional visando integrá-lo à sociedade [...]” (PARANÁ, 1983, p. 18) e, sempre que possível, deve ocorrer na escola regular, contando com os seguintes atendimentos: Classes comuns com o apoio de professores especializados; salas de recursos; e classes especiais (PARANÁ, 1983).

No que concerne à oferta da educação especial por outras instituições, as quais parecem ser bem definidas e com mais opções de atendimento, denota a concepção biológica da deficiência. Não podemos afirmar aqui o quanto estes atendimentos realmente se efetivaram, pois necessitaria de um estudo específico.

Art. 4º (Educação especial em outras instituições) - Para atendimento dos diferentes graus de excepcionalidade deve haver instituições especializadas: Escola de Educação Especial, Centro de Estimulação Precoce, Centro de Intervenção Básica, Centro de Dia, Centro de Reabilitação, Clínica Médica, Clínica Psicológica, Residência, Centro Ocupacional, Oficina Pedagógica e Oficina de Qualificação Profissional (PARANÁ, 1983, p. 10).

O termo excepcional é o mais utilizado para se referir ao público da educação especial nesse período da história. Em relação ao uso do termo excepcional, SILVEIRA BUENO (1993) expõe que:

O termo excepcional tem sido utilizado para designar o universo para o qual a educação especial se dirige, em substituição a outros, como por exemplo, deficiente, prejudicado, diminuído, a fim de minimizar a pejoratividade inerente a essas tradicionais designações e de alcançar uma nomenclatura mais precisa (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 27).

O termo excepcional ainda foi utilizado na década de 1990, mas foi sendo abandonado aos poucos, dando lugar, na atualidade, às denominações portador de deficiência e pessoa com deficiência.

Em relação às instituições especializadas, estas deveriam ter uma relação próxima com a formação para o trabalho: “Art. 6º (Qualificação para o trabalho) - Toda Instituição escolar destinada à Educação Especial deve proporcionar a seus educandos Iniciação para o trabalho” (PARANÁ, 1983, p. 11), podendo manter oficinas pedagógicas para a qualificação profissional, quando o desenvolvimento do aluno permitir.

Em relação a habilitação dos professores que atuam na educação especial, a Deliberação retoma a formação mínima estabelecida por lei com habilitação específica alcançada em curso de nível superior. No entanto:

Parágrafo Único (Docência em caráter precário) - Enquanto o número de professores habilitados em nível superior não for suficiente para atender às necessidades da educação especial, pode ser aceitos professores com especialização em nível de 2º grau - Estudos adicionais, de acordo com a legislação em vigor (PARANÁ, 1983, p. 12).

Aqui se encontra referência sobre os estudos adicionais, verificando-se que a

formação no ensino superior era ainda incipiente para ser a única exigida.

Em relação ao Capítulo V - Das classes especiais, estas estavam inseridas nas escolas regulares, mas os alunos que as frequentavam recebiam sua escolarização unicamente neste espaço. E no art. 20 se define quais alunos as classes especiais devem atender e como deveriam ser compostas:

Art. 20 (Características da clientela) - As classes especiais devem atender a alunos com deficiência mental, de visão, de audiocomunicação, com deficiência física não-sensorial, dupla deficiência, ou ainda com outras características que recomendem o ensino especializado.

§1º (composição) - A composição das classes especiais se fará com alunos de idade inferior a 16 anos, considerando-se além dos aspectos psicopedagógicos, suas condições de desenvolvimento físico (PARANÁ, 1983, p. 13).

O objetivo para a Deliberação, em relação às classes especiais: “Art. 18 - [...] é proporcionar às crianças e adolescentes nelas matriculadas, atividades múltiplas que lhes propiciem o desenvolvimento integral. [...] Art. 21 (Currículo) - O currículo das classes especiais deve atender às características de seus alunos” (PARANÁ, 1983, p. 13). No objetivo proposto não fica evidente qual a finalidade dessas classes, para além de retirar da sala de aula comum alunos com deficiência, ou “outras características”, além de não apontar uma compreensão de educação que garanta aos alunos acesso aos conhecimentos científicos, já que a educação ou a organização do currículo deve abranger questões para além das características dos alunos.

Cabe colocar que a relação com a educação comum é apresentada no §2º do art. 20: “§2º (Integração escolar) - Os alunos das classes especiais devem realizar o maior número possível de atividades em conjunto com os alunos das classes comuns” (PARANÁ, 1983, p. 13). Ainda no art. 26 “§2º (Integração no ensino regular) - O aluno de classe especial, quando demonstrar possibilidade, ingressará no ensino regular mediante exame classificatório conforme o previsto nas normas em vigor” (PARANÁ, 1983, p. 14).

Sobre o Capítulo VI - Das Salas de Recursos, no art. 28, a Deliberação esclarece que estas devem ser criadas na escola regular e não substituem a frequência dos alunos na classe comum. E têm a função de “[...] dar atendimento a alunos portadores de deficiência que dificultem o acompanhamento das atividades

escolares” (PARANÁ, 1983, p. 14). Para o encaminhamento estava prevista uma avaliação prévia do aluno e, para o atendimento, um tempo indeterminado.

Em relação à Indicação n.º 001/83, nela encontra-se de forma conceitual, qual o entendimento que se tem na época sobre a educação especial. Inicialmente se expõe que:

A formulação das bases para a elaboração de deliberações visando a um plano de integração no atendimento do Excepcional, leva à análise de situações abrangentes que vão desde a conceituação das condições de fatores que determinam os seus objetivos tais como: fins filosóficos, fins que decorrem das necessidades dos próprios indivíduos considerados, pelas suas características bio-psico-sociais, como excepcionais, portadores de distúrbios do desenvolvimento, até os fins que decorrem dos processos de aprendizagem que visam ao desenvolvimento da:

- competência individual;
- apreciação da herança social;
- aceitação de responsabilidade;
- transferência dos recursos adquiridos na aprendizagem;
- harmonização das diferenças individuais (PARANÁ, 1983, p. 16).

O caráter da integração fica evidente, assim como os conceitos liberais: competência individual e harmonização das diferenças individuais, demonstrando a ligação com a conjuntura nacional de caráter liberal do Estado brasileiro.

Apresenta uma crítica à segregação, enfatizando a legalidade da integração: “Hoje, todos concordamos que a Educação do Excepcional não se pode caracterizar como um ato caritativo ou filantrópico, condicionado à boa vontade de um grupo de pessoas bem intencionadas” (PARANÁ, 1983, p. 17). A Deliberação faz referência à Constituição Brasileira e à Lei n.º 5.692/71 sobre o direito de todos à educação. Assim, enfatiza a necessidade de que os programas da educação especial não estejam isolados, o que não significa que os mesmos devam deixar de existir.

A educação destinada a este aluno ‘excepcional’ limita-se a adaptações no ambiente atual bem como, para “adaptar-se as situações futuras”, ou seja, o aluno deve se adequar ao seu meio, não como um ser humano capaz de, através dos processos de ensino e de aprendizagem, desenvolver-se, mas apenas se manter em uma condição passiva.

Em relação ao aluno com deficiência, a conceituação baseia-se no tradicional modelo biológico: “Considera-se deficiente o aluno que apresente restrição ou

prevenção na execução de uma atividade, resultante de um impedimento na forma ou dentro dos limites considerados normais (OMS)” (PARANÁ, 1983, p. 17). Mais adiante define cada área de deficiência, com destaque aqui apenas para a deficiência visual, tratada no item 6.5:

Alteração na capacidade de perceber imagens, comprovada por diagnóstico de especialista na área.

Pode caracterizar-se por:

a) perda total ou quase total da visão (cegos) [...]

b) visão reduzida ou visão subnormal (parcialmente cegos) [...]

O atendimento do deficiente visual deverá ser feito, sempre que possível, no sistema regular de ensino, desde que se empreguem recursos didáticos e equipamentos especiais para a sua educação, com apoio de professor itinerante e sala de recursos (PARANÁ, 1983, p. 21).

Para além da definição, que aqui não se constitui em foco de estudo, a Indicação expõe que “sempre que possível” o atendimento da pessoa com deficiência visual será realizado no sistema regular de ensino. No entanto, coloca condições para isso, ou seja, “desde que se empreguem recursos didáticos e equipamentos especiais para a sua educação, com apoio de professor itinerante e sala de recursos” (PARANÁ, 1983, p. 21). Caso isso não seja possível, fica subentendido que seu atendimento pode ser feito em classes especiais ou em escolas especiais, mesmo estas não sendo especializadas, ou possuindo um professor especializado na área da deficiência visual.

No item 9, a Indicação faz referência à Especificação de Instituições e Locais Especializados onde se Presta Atendimento Especial.

Em relação à deficiência visual, a partir da criação dos Centros Especializados, o ensino itinerante foi de grande relevância para a expansão do atendimento favorecendo os alunos cegos e com baixa visão presentes na escola regular.

Quanto ao item 12 que se refere à elaboração de Diretrizes Curriculares, a Indicação traz uma perspectiva de currículo que está longe de se preocupar com o acesso ao conhecimento como foco principal de suas ações em uma educação para as pessoas com deficiência.

Em relação a Indicação cabe ainda ressaltar que, ao caracterizar o público a ser atendido, traz no item 7 os chamados Distúrbios e Deficiências Sócio-Culturais, que, segundo o Documento: “Têm origem na situação rebaixada da criança com

origem em problemas alimentares, sócio-culturais, comportamentais, que levam a problemas de atenção, fixação, linguagem, distúrbios comportamentais” (PARANÁ, 1983, p. 22), abrangendo um público que vai para além das deficiências e dos problemas de aprendizagem.

De acordo com a Deliberação n.º 004/83, acompanhada pela Indicação n.º 001/83, do Conselho Estadual de Educação, o Paraná não assume os atendimentos da educação especial na escola comum, mantém os convênios com as instituições especializadas, e condiciona o atendimento na escola comum aos alunos com deficiência, que devem reunir as condições para isto, conforme preconiza o modelo de integração.

3.3.2 A Deliberação n.º 020/86 do Conselho Estadual de Educação, que estabelece Normas para a Educação Especial no Sistema de Ensino do Paraná

Em 21 de novembro de 1986, o Conselho Estadual de Educação, do Estado do Paraná, instituiu a Deliberação n.º 020/86, que define Normas para a Educação Especial no Sistema de Ensino. Esta só foi revogada com a Deliberação n.º 002 de 2003, ficando em vigor durante 17 anos.

Sobre a referida Deliberação, Silva (2013) afirma que: “Os pressupostos que permearam o processo de integração educacional dos “excepcionais” foram mantidos na Deliberação n.º 20/1986 [...]” (SILVA, 2013, p. 169 - grifo do autor).

O Documento encontra-se organizado com a seguinte estrutura:

Capítulo I - Da Educação Especial.

Capítulo II - Da Organização e Funcionamento.

Capítulo III - Do Ingresso, Encaminhamento e Transferência.

Capítulo IV - Dos Recursos Humanos.

Capítulo V - Das Modalidades de Atendimento nas Escolas Comuns do Sistema de Ensino.

Seção I - Das Classes Comuns.

Seção II - Sala de Recursos.

Seção III - Das Classes Especiais.

Seção IV - Centros de Atendimento Especializado.

Capítulo VI - Das Modalidades de Atendimento em Instituições Especializadas do Sistema de Ensino.

Seção I - Das Instituições Especializadas.

Seção II - Instituições Escolares de Educação Especial.

Seção III - Instituições Residenciais e Clínico-Terapêuticas.

Capítulo VII - Das Disposições Transitórias e Finais.

Seção I - Das Disposições Transitórias.

Seção II - Das Disposições Finais.

No que concerne ao art. 1º da Finalidade da Educação Especial, a Deliberação n.º 020/86 não difere da Deliberação n.º 004/83 quando se refere às “pessoas portadoras de excepcionalidade” pois proporcionar “[...] condições que favoreçam o desenvolvimento de suas potencialidades, visando sua auto-realização, aprendizagem, integração social e independência” (PARANÁ, 1986, p. 1) não sofreu alterações.

No entanto, em seu parágrafo único estabelece uma definição do que seria a excepcionalidade de forma precisa:

Consideram-se pessoas portadoras de excepcionalidade os indivíduos que apresentam deficiência mental, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência física não-sensorial, distúrbios emocionais severos, distúrbios de aprendizagem, múltipla deficiência e superdotação (PARANÁ, 1986, p. 2).

Neste sentido, a Deliberação n.º 020/86 avança em esclarecer o que denomina excepcionalidade.

A Deliberação, em seu art. 3º, expõe que: “O atendimento em educação especial se realiza em diferentes modalidades e programas orientadores do ensino e da aprendizagem, respondendo às necessidades individuais de seus educandos” (PARANÁ, 1986, p. 2). No Parágrafo Único estabelece, em relação à integração, que: “Os programas e modalidades propiciarão, sempre que possível, a integração do educando excepcional à comunidade” (PARANÁ, 1986, p. 2).

As modalidades de atendimento educacional especializado ocorrerão no sistema de ensino em: instituições escolares comuns; instituições especializadas, mantendo-se a mesma estrutura de sistema estadual anterior.

Em relação aos programas, no seu art. 5º, esclarece que o aluno deve recebê-los de acordo com sua faixa etária e com suas necessidades. Estes programas dizem respeito a: educação precoce; treinamento básico; educação pré-escolar e escolar; iniciação para o trabalho; qualificação profissional; trabalho

protegido; atendimentos complementares (terapia ocupacional, fisioterapia, musicoterapia, fonoaudiologia, atendimento pedagógico, atendimento psicológico, atendimento social, acompanhamento médico específico) (PARANÁ, 1986). Esses programas dizem mais respeito às escolas especiais do que a rede pública de ensino e mantêm a concepção biológica da deficiência.

Cabe ao Estado, conforme o art. 7º “[...] criar e manter programas de atendimento de Educação Especial em Instituições Escolares comuns e em Instituições Especializadas do Sistema de Ensino” (PARANÁ, 1986, p. 3). No entanto, reafirma sua parceria com instituições filantrópicas no art. 8º “A iniciativa privada poderá ministrar Educação Especial obedecida a legislação do Sistema” (PARANÁ, 1986, p. 3). Ainda o Parágrafo Único deste artigo estabelece que: “Os programas mantidos pela iniciativa privada idônea e sem fins lucrativos deverão receber, mediante convênio com o Estado, inteiras condições para o seu funcionamento” (PARANÁ, 1986, p. 4).

Reafirma-se aqui a parceria entre o Estado e as instituições de caráter filantrópico/assistencialista que assumem o papel de ofertar a educação especial no Paraná.

Em relação ao Currículo, o art. 14 estabelece: “Os currículos correspondentes às modalidades e programas de Educação Especial seguirão a diretrizes curriculares propostas pela SEED e aprovadas pelo CEE” (PARANÁ, 1986, p. 5).

O Capítulo III - Do Ingresso, Encaminhamento e Transferência, o art. 16 preceitua a submissão do aluno a diagnóstico multidisciplinar.

O art. 21 discorre sobre o corpo docente que deve ser constituído “[...] por professores com a formação mínima estabelecida em lei e com habilitação específica, obtida em curso de graduação ou com especialização em nível de pós-graduação” (PARANÁ, 1986, p. 6). Os Estudos adicionais são aceitos, não mais considerados de caráter precário, pois aparece a formação em cursos emergenciais ofertados pela SEED nessa condição.

Portanto, mesmo com a oferta dos Estudos Adicionais, estes não atendiam a demanda de formação para a área, visto a necessidade de a Deliberação aceitar que professores formados em cursos emergenciais atuassem na educação especial.

Em relação ao Capítulo V - Das Modalidades de Atendimento nas Escolas Comuns do Sistema de Ensino, além das Salas de Recursos e das Classes Especiais, a Deliberação n.º 020/86 inclui como modalidades as classes comuns e

os centros de atendimento especializado, expondo no art. 22 que: “A Educação Especial deve ser ministrada, sempre que possível, nas escolas comuns [...]” (PARANÁ, 1986, p. 7).

O Atendimento em Classe comum da Educação Especial ocorrerá sendo complementada por: atendimento com materiais instrucionais específicos; atendimento por profissional especializado; atendimento em sala de recursos (PARANÁ, 1986, p. 7). Não fica evidente a que materiais instrucionais específicos a Deliberação se refere, mas acredita-se que no caso da deficiência visual o uso de reglete, punção, máquina Braille, sorobã, se encaixaria nesses materiais.

Os alunos devem ser matriculados regularmente no sistema de ensino, sendo que o § 2º do art. 23 preconiza que: “O desenvolvimento dos programas far-se-á sob a orientação do Órgão próprio da SEED, mantida a regularidade do atendimento, inclusive com profissionais itinerantes, se for o caso” (PARANÁ, 1986, p. 8). Assim, no art. 24 é delineado como se dará o diagnóstico:

Caberá ao professor regente da classe comum, ouvidos o orientador educacional e especialista qualificado, avaliar a necessidade de o aluno excepcional receber, com anuência dos pais, atendimento em modalidade de Educação Especial (PARANÁ, 1986, p. 8).

Com relação ao atendimento, o art. 26 preconiza que: “O aluno de classe comum, portador de excepcionalidade que dificulte o acompanhamento das atividades escolares propostas e que necessite apoio especializado, deverá receber atendimento de profissional especializado” (PARANÁ, 1986, p. 9).

Em relação às Salas de Recursos, onde o atendimento ocorre em turno diferente daquele da classe comum, o que não isenta o aluno da frequência à classe comum onde estiver matriculado, a definição da função é exposta com precisão, em comparação com a Deliberação anterior:

Art. 27 - (Função)

As salas de recursos, criadas em estabelecimentos de ensino do Sistema, têm por função atender sistematicamente os educandos da classe comum, cujo desenvolvimento educacional exija atendimento complementar, individualizado ou em grupo, sob orientação de professor especializado (PARANÁ, 1986, p. 9).

Em relação às Classes Especiais:

Art. 33 - (característica)

As classes especiais, criadas em estabelecimentos de ensino comum caracterizam-se por organização, currículo e objetivos próprios, ajustados ao tipo e grau de excepcionalidade de sua clientela.

Parágrafo único - (Objetivos)

Os objetivos das classes especiais é (sic) proporcionar às crianças e adolescentes nelas matriculados, atividades múltiplas que lhes propiciem condições de melhor desenvolvimento (PARANÁ, 1986, p. 10).

Os alunos a serem atendidos constam no artigo 35: “(Características do aluno) - As classes especiais devem atender educandos portadores de deficiência mental, deficiência auditiva, dupla deficiência ou ainda outras características que recomendem o ensino especializado” (PARANÁ, 1986, p. 11), excetuando-se os com deficiência visual, para os quais no Paraná não houve classes especiais.

Em relação ao currículo, o art. 36 estabelece que: “O Currículo das classes especiais deve atender as características próprias de cada aluno” (PARANÁ, 1986, p. 11). E no Parágrafo único, que versa sobre a integração “O currículo deverá assegurar a integração das atividades da classe especial e as do estabelecimento a que pertence, visando à socialização dos educandos” (PARANÁ, 1986, p. 11).

Nesta perspectiva, a ideia de que o currículo esteja adequado às características próprias de cada aluno se mantém como na Deliberação de 1983, o que se acresce aqui é que deverá haver uma integração das atividades da classe especial às do estabelecimento a que pertence, visando, apenas, à socialização dos alunos.

Considerando o exposto, a Deliberação 020/1986 cria os Centros de Atendimento Especializado, o que diferenciará este Estado no atendimento aos alunos com deficiência visual, principalmente porque não atenderá somente os alunos matriculados, mas também pessoas com deficiência visual, de forma individualizada, que estão fora do processo educacional, ou precisam ser instrumentalizadas para isso.

No art. 43 encontra-se a característica deste tipo de atendimento: “Os centros de atendimento especializado, criados pela SEED em estabelecimentos de ensino ou em outros espaços cedidos pela comunidade, destinam-se a alunos de diferentes escolas ou não escolares que necessitam de atendimento especializado” (PARANÁ, 1986, p. 13). No § 2º são apresentados os programas a serem promovidos nos centros de atendimento especializado, que são compostos de: educação precoce;

treinamento básico; apoio educacional ao pré-escolar e ao escolar; iniciação para o trabalho; atendimentos complementares específicos, tais como reeducação e treinamento (PARANÁ, 1986).

Ao relatar os programas a serem promovidos nos CAEs, estes se apresentam de forma genérica, sabe-se, por exemplo, que na área da deficiência visual a educação precoce é importante para o desenvolvimento da criança cega e de baixa visão; o treinamento básico pode se referir ao aprendizado de Orientação e Mobilidade e das Atividades de Vida Autônoma, por exemplo.

Tais programas cumprem o papel de possibilitar às pessoas que ficam cegas na fase adulta a apropriação de conhecimentos que as auxiliem no seu processo de reabilitação, mas permite também aos alunos matriculados na rede regular de ensino o acesso aos conhecimentos que lhes possibilitem maior autonomia e independência em seus estudos.

De acordo com a Deliberação, os professores que atuam nestes Centros devem ser especializados e esta modalidade deve contar com equipe multidisciplinar. Em relação ao encaminhamento afirma: “O encaminhamento do educando para o centro de atendimento especializado será feito após avaliação diagnóstica, realizada por profissionais habilitados [...]” (PARANÁ, 1986, p. 13).

A Deliberação trata, ainda, a respeito as Instituições especializadas, no entanto, na área da deficiência visual elas se restringem a poucas sediadas em Curitiba e que mantêm convênios com a SEED.

Ao finalizar a Deliberação, no Capítulo VII - Das Disposições Transitórias e Finais é novamente apresentada a questão da formação do professor para atuar na educação especial. Assim, o art. 74 expõe que não havendo professores com formação em nível superior serão aceitos docentes com especialização em Estudos Adicionais e, como último recurso, serão aceitos professores preparados em cursos emergenciais ministrados pela SEED. No entanto, no Parágrafo Único do *caput* fica estabelecido como providências que: “Cabe à SEED providenciar para que o tempo determinado para a docência por professores preparados em cursos emergenciais não se estenda além do previsto” (PARANÁ, 1986, p. 21). E complementa no art. 75 que:

Art. 75 - (Programas Emergenciais)

Os programas emergenciais de preparação de professores para, em caráter precário e em tempo determinado atenderem modalidades de

Educação Especial, estão sujeitos à aprovação do Conselho Estadual de Educação (PARANÁ, 1986, p. 21).

A Indicação que acompanha a Deliberação n.º 020/86, é a mesma que acompanha a Deliberação n.º 004/83, já analisada aqui. Sobre a referida Deliberação SILVA (2013) expõe:

Na Deliberação n.º. 20/1986 a conceituação de “excepcionalidade” ficou mais objetiva, sendo que essa norma apresentou maior esclarecimento quanto aos conteúdos contidos nos capítulos, possibilitando encaminhamentos mais ajustados à proposta de integração educacional. Ela clareou os conceitos e detalhou a organização da Educação Especial, que estavam sendo elaboradas e sistematizadas no decorrer de sua implantação pelo Governo Federal e Estadual desde a década de 1970, com a criação do CENESP [...] (SILVA, 2013, p. 170).

Em relação à área da deficiência visual, com a criação dos CAEDVs houve uma expansão do atendimento aos alunos, ocorrendo prioritariamente em escolas regulares.

[...] A educação dos alunos com deficiência visual predominou no ensino regular, uma vez que a única escola especial localizava-se na Capital, mas também os CAEDVs, localizados em escolas estaduais, propiciaram a expansão do atendimento no ensino comum (SILVA, 2013, p. 171-172).

Silva (2013), ao realizar a pesquisa que resultou na dissertação de mestrado “Educação da Pessoa com Deficiência no Estado do Paraná nas décadas de 1970 e 1980: coexistência de atendimento em escolas públicas regulares e em especiais privadas/filantrópicas”, constatou que:

Mediante o exposto, seja para a implantação de classes especiais, de escolas especiais (públicas ou privadas) do atendimento em salas do ensino regular de escolas públicas, torna-se possível compreender que as legislações e normatizações elaboradas a partir das indicações do CEE do Paraná estavam alinhadas com a proposta de integração da educação especial estabelecida pelo CENESP (SILVA, 2013, p. 173).

Assim, temos na década de 1980 importantes encaminhamentos no que concerne à organização do atendimento nas escolas regulares de ensino, bem como, da formação dos professores que nelas iriam atuar.

Ao findar a década de 1980, de acordo com o Documento intitulado “Fundamentos Teórico - Metodológicos para a Educação Especial” (1994), na “Tabela I - Número de instituições especializadas em educação especial”, na década de 1980 foram criadas 9 instituições especializadas na área da deficiência visual (PARANÁ, 1994). Na “Tabela II - Programas de educação especial no ensino regular autorizados e em funcionamento, por área de atendimento, de 1977 a 1994 (junho)” constata-se que na década de 1980 foram criados 117 CAEDVs. Além destes, também foram ofertados na escola regular na área da deficiência visual, os Programas de Educação Especial Supletivo - P.E.E.S, que resumiram-se a 2.

Verifica-se, assim, que o marco da educação das pessoas com deficiência visual no Paraná, na década de 1980, que pode ser considerada como o período onde houve a criação e expansão da oferta de atendimento na rede regular de ensino a esses alunos, foi o entendimento de que pessoas cegas e com baixa visão deveriam estudar junto com os demais alunos em escolas regulares.

3.4 A década de 1990: Fundamentos Teórico - Metodológicos para a Educação Especial (1994)

No Paraná, a década de 1990 teve início, no que diz respeito ao campo educacional, com um marco importante: a consolidação de uma proposta curricular. Em outubro daquele ano é apresentado o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná. O Documento identificou-se como uma alternativa às visões liberais de educação criticadas nacionalmente, ao ter a Pedagogia Histórico-Crítica como base para sua elaboração. Tal opção se justificava pelos motivos elencados abaixo:

A disseminação da PHC como alternativa às Pedagogias burguesas e à inserção de intelectuais em defesa desta teoria nos partidos políticos, a partir de 1983, nos postos de direção da Secretaria de Estado da Educação (SEED) e das Secretarias Municipais de Educação (SMEs), influenciaram o debate e a proposição da PHC no Estado. À medida que os problemas do cenário educacional eram explicitados, os educadores integrantes do coletivo que construía a PHC buscaram inserir aquelas formulações, ainda iniciais, nas políticas para educação do Paraná (TONIDANDEL, 2014, p. 17).

Esse período da história caracterizou-se por intensos debates no campo

educacional paranaense, com vistas à construção da proposta. Os debates teóricos junto aos educadores, com a sistematização e institucionalização, ocorreu no governo Álvaro Dias (1987-1990), mas a implementação ficou a cargo do mandato de Roberto Requião, nos anos de 1991 a 1994 (TONIDANDEL, 2014).

O fato de a Pedagogia Histórico-Crítica nortear a construção de um Currículo para um Estado não garante que seus princípios sejam concretizados no âmbito da escola, no entanto não deixa de ser relevante na busca da construção de uma prática pedagógica avançada.

O Currículo não tem, em seus conteúdos, nada específico sobre a educação especial, no entanto não sabemos exatamente em que medida os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica influenciaram a prática pedagógica na educação especial.

Ainda sobre o currículo é importante destacar que em relação a alfabetização, o texto foi escrito pelas professoras Lígia Regina Klein e Rosicler Sachafascler, seus fundamentos se alicerçam em Vigotski, Luria e Leontiev¹⁰, apesar de ser escrito no início dos anos 90 do século XX, quando esses fundamentos estavam chegando e ainda eram tabu no Brasil.

Tonidandel (2014) afirma que o Currículo Básico sofreu, no processo de sua construção, incoerências na garantia de uma unidade teórica, o que leva a constatação de que não se pode garantir que os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica estivessem presentes de forma integral neste Documento:

Ainda sobre as referências do CBEP, a falta de unidade na construção dos componentes curriculares deste pode ser constatada no fato de que nem todos os grupos temáticos consideraram o avanço daquelas forças produtivas para organização dos conteúdos curriculares, como era orientado. Ilustrativo disso é a proposta para o ensino de Matemática que, do total das suas referências, 32,8% circunscreve-se às produções da área no recorte de 1946 a 1979. Já a proposta para OSPB, dentre outros, na sua fundamentação teórica, traz o texto de Helio Jaguaribe “Brasil: reforma ou caos” (1989) (TONIDANDEL, 2014, p. 179).

¹⁰ As obras utilizadas pelas professoras Lígia Regina Klein e Rosicler Sachafascler são:
 LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo humano**. Lisboa: Livros Horizonte, 1986.
 LURIA, A.R. **Curso de pedagogia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. 4v.
 . **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
 et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone, 1988.
 . YUDOVICH. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**. Porto Alegre, Artes Médicas. 1987.
 VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: M. Fontes, 1984.
 . **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: M. Fontes, 1987.

A autora fez um estudo para verificar se o Currículo Básico alcançou o objetivo de se fundamentar na perspectiva teórica da Pedagogia Histórico-Crítica e, chegou à seguinte conclusão:

O CBEP incorporou elementos da PHC. Entretanto, não apresenta unidade entre os pressupostos teórico-metodológicos e sua Filosofia. O trabalho como princípio educativo é basilar de um currículo histórico-crítico. Nesse sentido, dentre outras coisas no conjunto do CBEP, se os fins não estão ajustados aos meios; se o elenco de conteúdos dos blocos que compõem o CBEP, sua sequenciação e sua dosagem não correspondem aos conteúdos clássicos; se a mediação do saber escolar constitui-se direito e uma das formas de exercício da cidadania, que se limita-se à garantia da igualdade civil e política, não econômica e social; se a pluralidade de concepções teóricas é advogada como a defesa da liberdade de ensinar, não é a PHC a concepção deste Documento (TONIDANDEL, 2014, p. 196).

Dessa forma, além de se verificar que o referido Currículo Básico não incorporou de forma concreta a Pedagogia Histórico-Crítica, a autora pondera que em 1992 o governo do Paraná se coloca na defesa da pluralidade teórica, ou seja, quem decide é a escola e o professor qual teoria pretende adotar. Tonidandel (2014) expõe sobre o Documento orientador da política educacional, do governo Requião “Paraná: construindo a escola cidadã”, que se constituiu na reunião de 53 dossiês que tinham por objetivo “consubstanciar um método de conhecimento do cotidiano da escola, rico e surpreendente, mas geralmente diluído nas rotinas da cotidianidade” (PARANÁ, 1992c *apud* TONIDANDEL, 2014, p, 189). “[...] Este escrito sintetizou os autorretratos de 1992. Mânfiu advertiu os professores que não buscassem, no Documento, uma nova fórmula teórica ou ideológica, tampouco que fosse analisado como um manual de Pedagogia” [...] (TONIDANDEL, 2014, p, 189).

Desta forma, essa perspectiva de pluralidade teórica é que vai estar presente durante o processo de elaboração do Documento Fundamentos Teórico - Metodológicos para a Educação Especial de 1994, que iremos analisar adiante.

A análise da política do Estado do Paraná para a educação das pessoas com deficiência visual constata na década de 1990 diretrizes voltadas à continuidade da oferta do atendimento educacional especializado na rede regular de ensino. Desta forma, mantém a formação de professores com os chamados Estudos Adicionais e os Centros de Atendimento Especializado na área da deficiência visual, embora os

municipalize em 1992, ano em que apresenta o Documento Proposta educacional para atendimento à pessoa portadora de deficiência visual. Em relação ao Documento Fundamentos Teórico - Metodológicos para a Educação Especial, apresenta em parte de seu conteúdo aspectos relacionados à área da deficiência visual.

Em 1990, a Deliberação n.º 013/90, do Conselho Estadual de Educação, estabelece a Reorganização Curricular dos Cursos de Formação de Professores para a Educação Especial, na modalidade de Estudos Adicionais, em nível de 2º Grau. Esses cursos foram por um longo período a única opção de formação de professores no interior do Estado do Paraná.

Em relação à reformulação, pretende-se apenas demonstrar como estavam organizadas as disciplinas relacionadas à área da deficiência visual. No Anexo V, da Deliberação citada, as disciplinas que compõem o currículo para a formação do professor que irá atuar na área da deficiência visual, são assim estruturadas: Noções de Anatomia e Fisiologia dos órgãos da Visão; Características do Desenvolvimento do Deficiente Visual; Metodologia do Ensino do Sistema Braille; Metodologia de Ensino do Sorobã; Metodologia da Reeducação Visual; Princípios de Orientação e Mobilidade; Artes e Recreação do Deficiente Visual; Educação Precoce; Métodos e Técnicas de Alfabetização; Educação para o Trabalho e Orientação Vocacional do Deficiente Visual; Avaliação Educacional; Estágio Supervisionado (PARANÁ, 1990).

Além dos conteúdos específicos, todos os professores passavam por disciplinas que eram comuns a todas as áreas, envolvendo assim uma extensa carga horária (em torno de 1090 horas na área da deficiência visual), que hoje só pode ser encontrada nos cursos de graduação em Educação Especial, que são raros no país.

Em 1992, o atendimento nos CAEDVs foi orientado pelo Documento Proposta educacional para atendimento à pessoa portadora de deficiência visual, o qual apresentava os seguintes objetivos:

- definir o alunado a ser atendido no Centro de Atendimento Especializado na área da deficiência visual;
- estabelecer critérios para ingresso no CAEDV;
- definir a metodologia a ser utilizada para o atendimento de portadores de cegueira, visão subnormal, ambliopia e distúrbios de alta refração;

- estabelecer critérios de desligamento do aluno no atendimento especializado;
- determinar o atendimento de acordo com a necessidade do educando (PARANÁ, 1992, p. 4 *apud* TURECK, 2003).

De acordo com esse Documento, os alunos a serem atendidos nos CAEDVs eram:

[...] portadores de cegueira - ambos os olhos, qualquer faixa etária; portadores de visão subnormal - com perda parcial da visão, em ambos os olhos com acuidade visual de 20/70 a 20/200 no melhor olho, e/ou perda do campo visual em ambos os olhos, qualquer faixa etária; portadores de patologias progressivas - mesmo em condições visuais que ainda não se caracterizem como visão subnormal, qualquer faixa etária; portadores de ambliopia (funcional) - até oito anos de idade, uni ou bilateral, pela possibilidade de reversão do quadro, após os oito anos, bilateral, com as dificuldades educacionais comprovadas na avaliação diagnóstica e portadores de distúrbios de alta refração (alta miopia, alta hipermetropia e astigmatismo forte) - dificuldades educacionais em decorrência de problemas de percepção visual, comprovadas na avaliação diagnóstica (PARANÁ, 1992, p. 9 *apud* TURECK, 2003).

Tureck (2003) ao expor sobre o referido Documento, detalha os programas a serem realizados nos CAEDVs:

O atendimento educacional aos cegos, em conformidade com as etapas do desenvolvimento humano, compreende: a intervenção precoce, a estimulação essencial e o período preparatório para a alfabetização, a faixa escolar, o adolescente e o adulto. Dentre as atividades previstas, salientam-se o desenvolvimento tátil, o braile, sorobã, atividades de vida diária, orientação e mobilidade, apoio escolar, preparação para o trabalho e socialização. Para os alunos com visão reduzida, o atendimento é dirigido para o desenvolvimento do funcionamento visual, através de exercícios específicos adaptados a cada caso, com orientações de oftalmologistas (TURECK, 2003, p. 55-56).

Segundo o Documento, o aluno será desligado se dominar os conhecimentos ou as habilidades propostas para o ingresso no atendimento. O Documento expressa a importância da escolarização dos alunos com deficiência visual na rede regular de ensino, mantendo-se a perspectiva já apontada para esses alunos (TURECK, 2003).

No mesmo ano, a Superintendência da Educação e o Departamento de Educação Especial publicam a Instrução Normativa n.º 02/92, que estabeleceu

critérios para a condução da Educação Especial no processo de municipalização do ensino. Assim, essa Normativa incumbiu os municípios da responsabilidade pelos Centros de Atendimento Educacional Especializado na área da Deficiência Visual - CAEDVs, que recentemente haviam sido criados.

A autorização de funcionamento, segundo a Instrução Normativa do DEE n.º 02/92, ainda caberia ao DEE, sendo submetida à Deliberação do CEE n.º 020/86. O processo de avaliação de ingresso de alunos seria feito pelos NREs e pelo DEE quando o município não possuísse a equipe habilitada para esse processo, mantendo-se assim uma parceria entre o Estado e os municípios.

No entanto, cabe aqui colocar que o Estado, ao municipalizar o atendimento na educação especial, desresponsabilizou-se pelo atendimento desses alunos em sua rede, transferindo o encargo para os municípios, que muitas vezes não têm condições de manter esses centros, preferindo enviar seus alunos para municípios maiores ao ter que manter tal estrutura, impedindo dessa forma, uma ampliação dos atendimentos.

3.4.1 Fundamentos Teórico - Metodológicos para a Educação Especial (1994)

Diferentemente da década de 1980, onde analisamos Deliberações do Conselho Estadual de Educação, faremos aqui a análise de um Documento elaborado pela SEED, por meio do DEE, coordenado pela professora Zuleika dos Santos Rezende. Assim, verifica-se na discussão a ser levantada, que estamos expondo o que o Governo do Estado do Paraná pretendia com a educação de pessoas com deficiência na década de 1990.

Este Documento foi finalizado em 1994, especificamente em dezembro, como consta ao final do texto escrito pelo professor Antônio João Mânfio, Superintendente da Educação na época. A publicação foi feita em 1995 quando assumiu o governo Jaime Lerner. Sobre o Documento, cabe ainda ressaltar, que foi encadernado em espiral e distribuído por todo o Estado, não contendo uma ficha catalográfica, o que pode demonstrar certa urgência na sua distribuição.

Para elaboração deste Documento foram realizadas inúmeras reuniões para discussões, com vistas à sua publicação, inclusive com a organização eventos em Curitiba, no Centro de Treinamento do Magistério do Paraná - CETEPAR, com professores da área da educação especial, representando todas as regiões do

Estado do Paraná.

O Documento está estruturado em três grandes partes, já que possui 205 páginas. A primeira parte versa sobre os "Fundamentos da Educação Especial", destacando os princípios que regem a educação especial, abordando, ainda, a legislação educacional brasileira e a educação especial; a retrospectiva histórica e analisa a estrutura e funcionamento da Educação Especial.

A segunda parte ocupa-se da "Natureza e Extensão da Excepcionalidade", na qual busca compreender a concepção de excepcionalidade e suas implicações educacionais; ainda trata da avaliação diagnóstica ou diferencial como mecanismo para caracterização e inserção do educando no contexto de Educação Especial e a caracterização das diferentes áreas da excepcionalidade, visando à identificação de suas implicações educacionais. São apresentadas seis áreas de excepcionalidade: área da Deficiência Auditiva, da Deficiência Física, da Deficiência Mental, da Deficiência Visual, de Altas Habilidades e de Condutas Típicas.

Na terceira parte são expostos os "Subsídios para o Encaminhamento da Proposta Curricular em Educação Especial", que tratam das concepções educacionais e as implicações no currículo da Educação Especial, as adaptações curriculares e suas inferências para as diferentes áreas da excepcionalidade, apresentando, por fim, considerações sobre o encaminhamento dos conteúdos acadêmicos.

Em todo o Documento são usados vários termos em referência ao público alvo da educação especial: portadores de necessidades educacionais especiais, excepcionais, portadores de deficiência e deficiente, demonstrando, assim, a falta de rigorosidade no entendimento do que esses termos realmente significam.

O texto elaborado pelo professor Mânfió, intitulado "Da indiferença cúmplice à pedagogia da compaixão", demonstra o quanto a educação dos alunos, público alvo da educação especial, estava norteadada por uma visão mística de deficiência, já que entende a educação destinada a estes como a realização da mais "nobre caridade".

No ensino especial, não basta ser profissional, é necessário ser oblato¹¹; mais que professor, deve-se ser terapeuta. E a força da terapia não está somente na ciência e na tecnologia. O êxito depende, basicamente, do fator transcendental.

Desse modo, o documento sobre fundamentos para a Educação

¹¹ Leigo que se oferece para servir em uma ordem religiosa.

Especial é a afirmação de que o Paraná não está omissa, mas quer assegurar as melhores condições instrumentais de educação e terapia aos portadores de deficiências, respeito e prestígio aos profissionais e sacerdotes que fazem de seu ofício uma adesão ao Sermão da Montanha (PARANÁ, 1994, p. x).

A atividade do professor, que atua junto aos alunos da educação especial, é entendida como “sacerdócio”, uma missão a ser cumprida junto a estes “inválidos”, que precisam da compaixão para poderem receber educação. “Para alegria dos portadores de deficiências sempre há alguém ao seu lado para completar aquilo que a natureza lhes negou [...]” (PARANÁ, 1994, p. ix).

Na introdução do Documento são feitas referências à Conferência Mundial de Educação Para Todos, em Jomtien (1990) e à Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial (1994), com isto procura demonstrar que a educação está sendo amplamente debatida, principalmente sobre a necessidade de que esta seja disponibilizada a todos. Relata que existe um grande número de crianças fora da escola e, dentre elas, estão os alunos portadores de necessidades educacionais especiais.

A formulação do Documento é justificada pela necessidade, apontada por professores, da elaboração de fundamentos pedagógicos específicos para as diferentes áreas da excepcionalidade, além de orientações curriculares.

Verifica-se que a educação da pessoa com deficiência está à parte da educação das demais crianças, não constituindo parte do Currículo, que deveria ser comum a todos. Atribui-se uma especificidade que não pode ser contemplada pela educação de forma geral; será que realmente não pode? Ou será que se carece de uma concepção de homem e de educação que entenda esse segmento social como parte constituinte dessa sociedade, com capacidades e condições de estarem presentes na educação regular e ser contemplados por essa?

Ao iniciar a análise deste Documento percebe-se que, ao buscar fundamentos teóricos e metodológicos para a educação especial, traz consigo o desafio de apresentar bases teóricas para fundamentar professores de todo o Estado do Paraná, em uma iniciativa inédita e solicitada por estes. No entanto, não havia, naquele momento, uma preocupação por parte do Estado do Paraná em se ter uma concepção de pessoa com deficiência a partir de um pressuposto apenas. Dessa maneira, o Documento apresenta várias correntes teóricas, alicerçadas basicamente na psicologia, demonstrando o quão influente foi esta área do conhecimento na

educação especial.

Verifica-se ainda, que embora este se proponha a discutir currículo e adaptações curriculares, não o faz efetivamente, distanciando-se dessa discussão, dando ênfase para questões relacionadas a procedimentos metodológicos. Mesmo, fazendo referência ao Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, que gerou grandes debates em torno da Pedagogia Histórico-Crítica, não o adota como princípio em seu conteúdo, pois não se configura como objetivo para a educação de pessoas com deficiência a transmissão dos conhecimentos científicos.

O período histórico em que o Documento foi construído denota uma carência de estudos sobre a área da educação especial, que não avançam para além dos aspectos conservadores, estabelecidos nas últimas décadas. As consequências desse fato é que o Documento se coloca na defesa de uma educação a partir dos princípios da integração e de uma concepção de pessoa com deficiência pautada nos aspectos biológicos/deterministas, sem deixar de fazer referência ao fatalismo imposto pelos aspectos religiosos.

No entanto, os aspectos que se referem às discussões teóricas e aos encaminhamentos metodológicos relacionados à pessoa com deficiência visual, foram significativos aos professores, que naquele período da história almejavam orientações para poder realizar seu trabalho. Mas, na medida em que seus fundamentos ainda se mantêm conservadores, deixa margem para que esses professores vislumbrassem na deficiência apenas o limite e a impossibilidade.

Dando início à análise da primeira parte, que trata dos Fundamentos da Educação Especial, este tem como primeiro item os Princípios que Regem a Educação Especial. A elaboração é sucinta e expõe a compreensão de educação especial pautada no modelo de integração.

Nesse Documento, a educação é vista como mediadora para desenvolver as potencialidades desses alunos interessados na integração; a estrutura da sociedade e da educação escolar devem mudar, pois se pautam em padrões de homogeneidade e eficácia. Essas mudanças devem implicar em

[...] atender as condições e necessidades específicas apresentadas por esse tipo de educandos, destacando-se, entre outras, a adequação de espaços físicos no âmbito escolar, a utilização de materiais específicos de apoio à aprendizagem, a formação de professores especializados, o trabalho de equipe multidisciplinar, as adaptações curriculares, a revisão dos métodos de ensino e da

avaliação da aprendizagem, a criação de mecanismos de apoio à escolaridade (salas de apoio pedagógico e salas de recursos) (PARANÁ, 1994, p. 6).

Em relação à seção que trata da Legislação Educacional Brasileira e a Educação Especial, inicialmente o Documento destaca o fato de a educação das pessoas com deficiência ter sido ofertada em instituições especializadas, de caráter particular. Assim, faz referência ao avanço estabelecido pelo art. 208 inciso III, da Constituição Federal, que define que o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino e afirma:

Essa proposição é fundamental para a democratização do ensino e a integração do deficiente, uma vez que esse alunado, em nome do combate à segregação e estigmatização, deverá ser atendido em escolas comuns, junto a outras crianças, desde que suas características psicológicas, condições físicas e de aprendizagem lhes permitam freqüentar uma classe comum, onde a qualidade de ensino lhes seja assegurada por proposta educacional adequada, equipamentos pedagógicos que garantam sua implementação e professores especializados e capazes de colocá-la em prática (PARANÁ, 1994, p. 7).

O Documento cita os avanços da Lei n.º 4.024/61 e da Lei n.º 5.692/71, além de elencar a legislação específica do Estado do Paraná; dentre estas algumas foram citadas nesse trabalho. Estas legislações dizem respeito à: Deliberação n.º 030/80; Deliberação n.º 025/84; Deliberação n.º 020/86; Deliberação n.º 023/86; Deliberação n.º 033/87; Deliberação n.º 013/90; Resolução n.º 963/93; Resolução n.º 964/93; Decreto n.º 2.325/93 (PARANÁ, 1994).

Ao expor sobre a Retrospectiva Histórica da Educação Especial no Paraná, trata da educação especial no Brasil, da constituição dos Institutos de cegos e surdos, dando ênfase à década de 1930 e aos embates entre a escola tradicional e nova. Relata a criação das escolas especiais Pestalozzi e APAEs, alegando que sua consolidação enquanto atendimento às pessoas com deficiência ocorre porque “no Brasil, provavelmente pelo despreparo da escola pública em assumir a educação dos portadores de necessidades educacionais especiais, proliferaram, com o apoio governamental e sobretudo da comunidade, as instituições especializadas” (PARANÁ, 1994, p. 10).

Atribui a essas instituições um papel importante na educação especial:

Às escolas especiais deve-se o tributo da busca e difusão das metodologias e de materiais específicos no trato educacional, cuja experiência deu suporte à criação de cursos de habilitação de professores e de programas especiais na rede pública de ensino (PARANÁ, 1994, p. 10).

Relata a criação do Instituto Paranaense de Cegos, em 1939, e da criação das classes especiais em escolas públicas ocorridas na década de 1950 e sua expansão na década de 1960. Expõe que, em 1971, a SEED foi reorganizada através da Lei 5.692/71 e, como decorrência: “[...] o Serviço de Educação de Excepcionais passa a ser denominado Departamento de Educação Especial - DEE” (PARANÁ, 1994, p. 10). Houve a descentralização administrativa da educação especial, com a criação nos Núcleos de Educação, com equipes da educação especial.

A partir de dados apresentados na Tabela I - Número de instituições especializadas em educação especial no Estado do Paraná e na Tabela II - Programas de educação especial no ensino regular autorizados e em funcionamento, por área de atendimento, de 1977 a 1994 (junho), o Documento afirma que houve uma expansão gradativa da Educação Especial no Estado, com ênfase na área da deficiência mental. Os dados mostram que em julho de 1994: “das 263 escolas especiais, 206 são na área da deficiência mental, 16 na auditiva, 10 na física, 18 na visual, duas em distúrbios de aprendizagem, uma em condutas típicas, nove em múltiplo atendimento e uma em múltipla deficiência” (PARANÁ, 1994, p. 12).

Sobre o atendimento nas escolas regulares:

Porém, o fato mais significativo no atendimento educacional é, sem dúvida, o crescimento dos programas especializados na rede regular de ensino, mais precisamente nas escolas públicas. [...]

O somatório dos dados das Tabelas I e II mostra que o Estado do Paraná conta, atualmente, com 289 locais de atendimento especializado na área de deficiência auditiva 1.433 na área mental, 210 na área visual, 23 na área de deficiência física, 15 em múltiplo atendimento, cinco em distúrbios de aprendizagem, uma para alunos com múltipla deficiência e sete para portadores de condutas típicas (PARANÁ, 1994, p. 12).

Ao terminar esse tópico, são colocados objetivos a serem alcançados pela

SEED no que diz respeito à educação especial:

Atualmente, a política da Secretaria, no que se refere à Educação Especial, visa à continuidade e expansão do ensino especial, ao aperfeiçoamento dos critérios de avaliação diagnóstica, à integração do aluno portador de necessidades educacionais especiais no âmbito da escola comum, à inserção do aluno em programas especiais, à garantia do acesso, permanência e da terminalidade escolar, visando à profissionalização e o encaminhamento para o mercado de trabalho, ao desenvolvimento da política de capacitação de recursos humanos, a revisão da legislação e à redação de um documento que contemple as adaptações curriculares para Educação Especial (PARANÁ, 1994, p. 12).

Com relação à Estrutura e Funcionamento da Educação Especial, encontra-se contextualizada na estrutura da SEED, de acordo com o Decreto n.º 1.102/87, que estabeleceu as competências do DEE. Em seguida são apresentados os atendimentos ofertados na rede regular de ensino.

Mas, para que esses alunos frequentem a escola pública, há uma ressalva: “Às classes comuns são encaminhados todos aqueles educandos cujas limitações, decorrentes da deficiência, não se constituem em obstáculo à aprendizagem [...]” (PARANÁ, 1994, p. 18). A perspectiva da integração permanece no relato dos atendimentos, com ênfase na justificativa de ainda existirem classes especiais e escolas especiais, atribuindo a essas últimas um papel importante quando da integração dos alunos com deficiência na escola regular.

Chega-se na Parte II - A Natureza e Extensão da Excepcionalidade, onde é abordada A Concepção da Excepcionalidade e suas Implicações Educacionais, que demonstra mudanças na forma de se compreender e de se denominar a “pessoa portadora de excepcionalidade”, baseadas nas compreensões pré-científicas e científicas. A compreensão científica entende que as pessoas com necessidades especiais devem ser compreendidas como parte de uma sociedade. Ainda, expõe que existem correntes educacionais diferentes, que influenciam essas mudanças: a psicopedagogia, a abordagem social e o comportamentalismo. A concepção científica favoreceu a desinstitucionalização da deficiência e propagou a política de integração social.

Em relação ao item: A Avaliação Diagnóstica ou Diferencial: Um Mecanismo para a Caracterização e Inserção do Educando no Contexto de Educação Especial, inicia expondo que a educação especial vem recebendo uma forte influência da

psicologia, que se utiliza de temos médicos, o que é o caso do diagnóstico. Assim, evidencia-se a forte presença de concepções que ligam a deficiência apenas às questões biológicas.

Também utiliza a Portaria n.º 69, de 28 de agosto de 1986, do Centro Nacional de Educação Especial - CENESP para justificar tal avaliação, pois esta em seu Art. 40 afirma que “a identificação dos educandos a serem atendidos pela Educação Especial *deverá ser feita com base em diagnóstico multidisciplinar*” (PARANÁ, 1994, p. 25 - grifo do autor). Para resumir a forma como essa avaliação ocorre, o Documento apresenta que:

O processo de avaliação diagnóstica compreende diversas etapas que, quando seguidas de procedimentos sistemáticos, permitem confrontar os dados, os resultados e também efetuar uma análise científica. Estas etapas compreendem: identificação (anamnese, ficha de referência e análise do material escolar), observação exploratória, sistematização dos dados, formulação de hipóteses diagnósticas, organização de um plano estabelecido, interpretação dos resultados, síntese diagnóstica, recomendações, encaminhamento e comunicação dos resultados (PÉREZ-RAMOS, 1982 *apud* PARANÁ, 1994, p. 25).

Na sequência do Documento é apresentada a avaliação para cada área de deficiência. Destacamos aqui a Avaliação do Portador de Deficiência Visual, à qual deve ser atribuída um caráter educacional e deve ser constituída de três momentos distintos: “[...] a avaliação médico-oftalmológica, a avaliação do desempenho visual e a avaliação educacional” (PARANÁ, 1994, p. 37).

Embora apresente que esse processo é de caráter educacional, consta-se que está fortemente direcionado pelas questões clínicas, biológicas, ou seja, há destaque para o laudo oftalmológico e para o desempenho da visão, como determinantes para a vida do aluno com deficiência visual.

O laudo oftalmológico se caracteriza como instrumento formal de avaliação, considerado de fundamental importância no processo de avaliação, pois, a partir dele, o professor deduzirá o grau de comprometimento visual, que poderá variar da cegueira, visão reduzida (subnormal), até problemas de ambliopia ou de alta refração (PARANÁ, 1994, p. 37 - grifo do autor).

Considera-se, assim, que a partir da análise “correta” do laudo, além de permitir saber se uma pessoa possui deficiência visual ou não, será possível “prever

o tipo de atendimento educacional e os auxílios ópticos ou outros materiais específicos a serem empregados no decorrer do processo ensino-aprendizagem” (PARANÁ, 1994, p. 37). Não há, desta forma, nenhum entendimento de que o aluno possa ter um desempenho diferente do que o laudo afirma.

Em relação à avaliação do desempenho visual, é colocado que: “de posse do laudo oftalmológico, os professores levantam dados, através de instrumentos informais e formais de avaliação sobre o nível do desenvolvimento viso-perceptivo e suas implicações na área educacional” (PARANÁ, 1994, p. 37). Serão as informações obtidas nessa avaliação que “nortearão o planejamento do professor na busca da melhoria do desempenho da eficiência visual de seus alunos, que incidirá, conseqüentemente, no progresso da aprendizagem” (PARANÁ, 1994, p. 38).

O defeito da visão é colocado como determinante na vida desses alunos. Assim, “a avaliação do desempenho acadêmico dos educandos portadores de deficiência visual objetiva detectar dificuldades ou até distúrbios de aprendizagem decorrentes do comprometimento visual” (PARANÁ, 1994, p. 38).

Afirma ainda que:

Muitas vezes, associada à deficiência visual, outros problemas podem se manifestar, como dificuldades motoras, psicomotoras, de atenção, memorização, compreensão, desinteresse, escassa participação social e problemas de comportamento, que afetam sensivelmente o processo de aprendizagem (PARANÁ, 1994, p. 38).

O Documento expõe que: “os portadores de deficiência visual apresentam problemas motores que comprometem, entre outros aspectos, a sua orientação e mobilidade, daí a relevância da avaliação, mesmo desenvolvida informalmente” (PARANÁ, 1994, p. 39). Sabe-se que dentre as dificuldades apresentadas pela falta da visão está a dificuldade da orientação e mobilidade, mas isso pode ser superado através dos processos de ensino e de aprendizagem.

Segue no Documento a Caracterização das Diferentes Áreas da Excepcionalidade e suas Implicações Educacionais, mas abordaremos apenas da Área da Deficiência Visual.

Para a caracterização das pessoas com deficiência visual, o Documento aponta a utilização das medidas da acuidade visual aferidas pela escala optométrica decimal de Snellen, para medir a visão de longe, e as escalas de Jaeger e de Rosenbaum, para medir a acuidade visual para perto, pois, “considera-se portadora

de deficiência visual toda e qualquer pessoa que apresente um impedimento total ou parcial na capacidade de percepção de imagens, decorrente de imperfeição nos órgãos que compõem o sentido da visão” (PARANÁ, 1994, p. 65).

Partindo, da constatação da deficiência visual, ou da necessidade de atendimento decorrente de problemas, como a ambliopia, as patologias progressivas ou distúrbios de alta refração, a indicação de atendimento educacional é feita para os Centros de Atendimento Educacional Especializado, no ensino regular e no ensino supletivo. Posteriormente, os alunos só serão dispensados do atendimento a partir do que abaixo se estabelece:

Os alunos serão desligados do atendimento especializado quando forem atingidos os objetivos propostos a partir da Avaliação Diagnóstica, relacionados ao uso adequado da visão, sanadas as dificuldades do aprendizado dela decorrentes, excetuando-se os casos de ambliopia funcional em crianças menores de 8 anos, que dependerão de orientação médica (PARANÁ, 1994, p. 68).

O Documento afirma que é necessário que todas as pessoas com deficiência visual, em idade escolar, estejam matriculadas nas escolas comuns. E sobre os CAEDVs expõe que:

Os Centros de Atendimento Especializado (CAEDV) constituir-se-ão unicamente em suporte pedagógico ao aluno portador de deficiência visual e ao professor do ensino regular
A matrícula desses educandos nos CAEDV é opcional e deverá ocorrer, sempre, em período contrário ao da escolaridade regular, sendo que a frequência é obrigatória (PARANÁ, 1994, p. 69).

Apresentam-se em seguida os Subsídios para o Encaminhamento da Proposta Curricular em Educação Especial, com o objetivo de:

[...] apresentar como subsídios para essa fundamentação uma síntese teórica das principais concepções que permeiam o processo geral de educação, bem como as implicações da assunção de tais concepções no âmbito da Educação Especial (PARANÁ, 1994, p. 81).

Ou seja, esse Documento, como já exposto, não faz opção por uma vertente teórica específica, o que não difere dos encaminhamentos já feitos pela SEED naquele momento histórico. “Uma proposta educacional assenta-se em fundamentos

globais de educação, que serão incorporados distintamente pelas instituições escolares, de acordo com a história e realidade educacional” (PARANÁ, 1994, p. 81).

Assim, “três principais concepções teóricas desenvolveram-se no âmbito da Educação Geral e foram incorporados pela Educação Especial: comportamentalista, construtivista e interacionista sócio-histórica” (PARANÁ, 1994, p. 81). Cabe ainda ressaltar que “estas teorias apóiam-se em diferentes concepções de homem e através dessa multiplicidade de interpretações buscam demonstrar como o ser humano se desenvolve e processa o seu conhecimento” (PARANÁ, 1994, p. 81).

Essas teorias são apresentadas de forma sucinta; no entanto, cabe ressaltar que dificilmente se poderá afirmar que essa exposição foi feita de forma coerente sem apresentar um estudo mais profundo sobre essas teorias, o que não é objetivo dessa dissertação. O relevante a constar é que esse Documento deixa a cargo de cada estabelecimento de ensino adotar a teoria que melhor lhe convém em relação à educação da pessoa com deficiência, indicando que essas teorias devem ser estudadas por todos os professores.

Considerando que essa dissertação se coloca na busca do entendimento da psicologia histórico-cultural, como exposto no segundo capítulo, apontam-se aqui os aspectos levantados sobre a concepção denominada de interacionista sócio-histórica. Para discorrer sobre essa teoria o Documento se utiliza de obra de Marta Kohl Oliveira e do livro “A formação social da mente”, de Vigotski, publicado em 1984. Todavia, estas obras não expressam os fundamentos dessa teoria, pois se baseiam em traduções norte americanas, sofrendo os limites impostos pelo momento histórico.

De acordo com as três teorias elencadas, os Paradigmas Curriculares são assim definidos: paradigma conductual - corresponde à teoria Behaviorista; paradigma cognitivo - volta-se para os princípios do Construtivismo; paradigma ecológico - baseia-se no meio ambiente, no contexto sócio-histórico (PARANÁ, 1994). Ainda apresenta “o Paradigma Holístico, que busca resgatar a visão da totalidade do sujeito individual, valorizando a iniciativa, criatividade, afetividade, intuição, equilíbrio interior e exterior, inteligência e sabedoria” (PARANÁ, 1994, p. 89).

Diante dessas teorias, o Documento afirma que:

Essa análise mostra que a história da educação brasileira e,

conseqüentemente, da Educação Especial, vem sendo mesclada por diferentes concepções filosóficas, psicológicas e educacionais, as quais refletem, por um lado, a característica liberal da escola brasileira e, por outro, a sua provisoriedade, uma vez que elas se firmam ou perdem sua relevância de acordo com os interesses sócio-políticos e econômicos de cada momento histórico (PARANÁ, 1994, p. 89).

Acredita-se ser positivo o estudo de inúmeras teorias, pois estas se mostram incompletas, afirmando que os alunos com necessidades educacionais especiais aprendem de forma limitada, mesmo com a adoção de diferentes propostas pedagógicas.

Novamente a deficiência é vista como um limite na vida da pessoa que a possui. Embora o Documento conclua que são necessárias teorias que oportunizem o desenvolvimento global das pessoas com deficiência, ainda o acesso ao conhecimento é deixado em segundo plano.

Nesse momento, o Documento aborda as Adaptações Curriculares em Educação Especial, apontando que adota o Currículo Básico da SEED para orientar o desenvolvimento da escolarização dos alunos público alvo da educação especial, pois este Currículo contempla os princípios da educação geral. Apesar disso, alega que a adoção do Currículo

[...] tem limitações a partir das características específicas de aprendizagem apresentadas pelos educandos portadores de comprometimento motor, sensorial, mental ou psicológico, que cerceiam ou impedem o seu acesso ao currículo comum pelos canais convencionais adotados no ensino regular (PARANÁ, 1994, p. 91).

Justifica-se, desse modo, a necessidade das adaptações curriculares “cuja organização deve compreender formas diferenciadas de agrupar alunos, materiais de apoio específicos às diferentes áreas da excepcionalidade, métodos e estratégias de ensino, procedimentos e instrumentos de avaliação” (PARANÁ, 1994, p. 91).

Em relação às Adaptações dos recursos físicos e materiais da escola, são exemplos na área da deficiência visual:

[...] aquelas que se referem à eliminação de barreiras arquitetônicas, o provimento e o domínio do manejo com mobiliário e materiais específicos para a área correspondente da excepcionalidade, como [...] luminárias, [...] optacon, reglete, punção - para o desenvolvimento do Braille - ábaco, sorobã, cubarítimo - para o

ensino de matemática - livros ou textos falados, lupas, tabuleiros e cartões para comunicação através do sistema Bliss, adaptações de materiais escritos, variando o espaçamento entre palavras, linhas, tamanho e tipos de letras, contraste entre a cor das letras e o papel, ilustrações táteis, [...] a informática, o computador com impressora Braille, sintetizador de voz, multi-mídia, máquina Perkins, thermoform (para produção de material em relevo) e a bengala (PARANÁ, 1994, p. 91).

No que diz respeito ao item Adaptações das estratégias de ensino, são destacados o agrupamento de alunos, os métodos e técnicas de ensino-aprendizagem e a avaliação. Em relação ao agrupamento de alunos, o Documento aponta que preferencialmente os alunos portadores de necessidades educacionais especiais devem estudar em classe comuns, porém deve ser garantido, que tanto os colegas, como os professores, tenham sido previamente orientados e preparados para com eles interagir no cotidiano escolar. Além disso, a inserção desses alunos não deve ultrapassar o número de dois educandos pertencentes ao mesmo grupo de excepcionalidade (PARANÁ 1994).

No item Métodos e Técnicas de Ensino-Aprendizagem e Avaliação, destaca-se que “no ensino convencional, a variação dos métodos, técnicas de ensino e avaliação constituem requisitos fundamentais para o sucesso da aprendizagem dos educandos; na Educação Especial, são vitais” (PARANÁ, 1994, p. 92). A partir disso, destacam-se sobre a deficiência visual duas técnicas especificamente:

b) Algumas áreas da excepcionalidade apresentam técnicas específicas de leitura, escrita e cálculos matemáticos, como é o caso dos portadores de deficiência visual, que se utilizam do código Braille para leitura e escrita, e do sorobã ou cubarítimo para alcançar o domínio dos cálculos matemáticos.

[...]

f) Introduzir atividades individuais, alternativas ou complementares, para conseguir atingir objetivos comuns ao grupo de referência ou empregar materiais alternativos para o desenvolvimento de conteúdos e objetivos específicos; exemplificando: o emprego de materiais em relevo e a ampliação de textos para alunos visualmente comprometidos (PARANÁ, 1994, p. 93).

Os aspectos levantados quanto à necessidade de se utilizar técnicas específicas de leitura, escrita e cálculos matemáticos, bem como a utilização de materiais em relevo e a ampliação de textos, são relevantes quando se pensa no aluno com deficiência visual e no seu processo de escolarização e devem, sim, ser

considerados. Contudo, outro ponto levantado, o qual não se refere especificamente sobre a deficiência visual, mas traz em seu bojo uma compreensão de deficiência como sinônimo de incapacidade, se refere à dosagem do número e da extensão de tarefas:

d) A dosagem do número e da extensão de tarefas merece atenção, pois, enquanto um aluno normal consegue desenvolver tarefas longas ou um grande número de exercícios num determinado espaço de tempo, a produção do educando comprometido vai ser limitada na quantidade, porque, em decorrência das limitações impostas pela excepcionalidade, seu processo de elaboração ou emissão de resposta é mais lento. Daí resulta que o critério de avaliação do professor deverá incidir, preponderantemente, sobre a qualidade da tarefa e não sobre a quantidade de questões resolvidas (PARANÁ, 1994, p. 93).

Em relação às adaptações, quanto aos conteúdos curriculares, o Documento apresenta que dependendo do grau de comprometimento dos alunos, devem ser feitas através de uma seleção que assume um caráter individualizado. Dessa forma, a seleção de conteúdos guarda estreita relação com os resultados da avaliação de caráter diagnóstico ou diferencial. “[...] os aspectos relevantes não estariam centrados na quantidade de termos e expressões assimiladas, mas na compreensão destes e o seu favorecimento no processo de interação entre o educando, professor e demais colegas” (PARANÁ, 1994, p. 93).

A preocupação segue na direção de reduzir conteúdos escolares para esses alunos, ao passo que deveria ser em encontrar formas para que esses alunos tivessem acesso ao máximo de conteúdos e conhecimentos que contribuíssem para o seu desenvolvimento e para sua aprendizagem.

Na perspectiva de que “as adaptações quanto ao conteúdo diferem, de acordo com as especificidades de cada área” (PARANÁ, 1994, p. 93), são apresentadas as Inferências Curriculares para as Diferentes Áreas da Excepcionalidade. Com relação às Adaptações Curriculares para Educandos Portadores de Deficiência Visual, o Documento se atém a questões relacionadas aos encaminhamentos metodológicos da área visual e não a questões ligadas ao currículo especificamente.

A Estimulação Visual é o primeiro ponto a ser abordado no que se refere a esse item, onde se expõe que é negativo a ênfase concedida aos aspectos clínicos no atendimento ofertado aos alunos com visão reduzida (subnormal), ambliopia e

distúrbios de alta refração. Apresenta-se que os aspectos educacionais devem ser o foco principal desse atendimento, embora ainda seja evidenciada a crença nos limites impostos pela deficiência visual.

O trabalho dos professores junto a educandos que apresentam comprometimentos visuais não correspondentes à cegueira, [...] se assenta muito mais em modelos clínicos do que educacionais; daí o apego a estudos de patologias ópticas, a programas com denominações específicas, *como reeducação visual, programa de desenvolvimento da eficiência do funcionamento visual e estimulação visual*.

A ênfase nesses aspectos é a responsável pela dificuldade de os professores especializados na área visual entenderem o seu verdadeiro papel junto a esse grupo de educandos, que é o de resgatar a prática educacional e colocá-los em condições de aprendizagem a mais próxima possível dos demais alunos (PARANÁ, 1994, p. 107 - grifo do autor).

Dessa forma, é exposta a preponderância existente na preocupação com os aspectos clínicos, voltados a atividades que possibilitem que estes alunos possam enxergar mais, e para isso há foco apenas no estímulo de sua visão, sem considerar os aspectos relacionados à educação, à orientação e mobilidade, às atividades de vida autônoma, tecnologias assistivas, etc., que deveriam também fazer parte do trabalho junto a esses alunos.

O Documento propõe uma mudança no “modelo clínico para um enfoque educacional cuja proposta deverá equilibrar o desenvolvimento da percepção visual com as demais áreas do desenvolvimento infantil” (PARANÁ, 1994, p. 108). Contudo, para isso seria necessária uma mudança em fundamentos teóricos do próprio Documento, que tem afirmado que a perda da visão causa dificuldades de aprendizagem. Sob essa perspectiva é difícil que os professores deixem de trabalhar os aspectos meramente clínicos, já que acreditam que se o aluno enxergar melhor ele terá um desempenho educacional suficiente.

Ainda, em relação à área da deficiência visual e às adaptações curriculares, é definido o trabalho com Orientação e Mobilidade, e apresentados “os mecanismos utilizados historicamente pelos portadores de deficiência visual para fins de locomoção, destacando-se, entre eles, o guia vidente, o cão guia e a locomoção independente (PARANÁ, 1994, p. 111)”. Estes são apresentados de forma descritiva, apontando suas vantagens e desvantagens, mas há uma afirmação positiva quando se trata da locomoção independente, inclusive com a descrição das técnicas do uso

da bengala longa.

Embora os meios anteriormente citados sejam empregados em diferentes partes do mundo, a locomoção independente é a que tem se mostrado a mais eficiente de todas, porém é a que exige maior preparo, quer do professor em termos de habilitação, quer do portador de deficiência visual que dela fará uso (PARANÁ, 1994, p. 112).

Em seguida, o Documento passa a tratar das Adaptações do Ensino de Ciências, Geografia e de História, que versam sobre a necessidade de aulas práticas e da necessidade da utilização de outros canais sensoriais, destacando-se a audição, o tato, o olfato e o paladar, precedidos da exploração verbal pelo professor. Assim, destaca-se a necessidade da utilização de materiais adaptados, capazes de facilitar o processo de construção conceitual relativo ao espaço, entre os quais aponta-se: maquetes, plantas baixas adaptadas, globo terrestre e mapas em relevo, gravações sonoras, textos em Braille ou ampliados, auxílios ópticos (lupas, telulupas), materiais bi ou tridimensionais em gesso ou argila, as ampulhetas, thermoform e relógios adaptados para cegos (PARANÁ 1994).

Na abordagem das Considerações Sobre o Encaminhamento dos Conteúdos Acadêmicos, são pontuadas duas questões. A primeira diz respeito aos “ritmos diferentes de desenvolvimento”, apresentados pelas crianças e que devem ser considerados na educação especial; essa ideia foi retirada do Documento Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1992); a segunda decorre da primeira quando se refere à necessidade de adaptações curriculares, que ainda se fazem de forma superficial.

Chama atenção a afirmativa constante no Documento sobre a produção precária existente acerca das adaptações curriculares, tanto que este aponta para “a necessidade de incentivar e promover estudos pedagógicos a respeito de possíveis peculiaridades da aprendizagem apresentadas pelos portadores de necessidades educacionais especiais” (PARANÁ, 1994, p. 120).

As orientações apresentadas sobre as áreas do currículo trazem a limitação indicada. Observamos que os conteúdos centram-se nos materiais didáticos adaptados, em exercícios pedagógicos, como no caso do ensino do sistema braille, sem apresentar fundamentos teórico-metodológicos. Em relação às Referências bibliográficas utilizadas, os títulos estrangeiros são predominantes, sendo as

publicações nacionais constituídas de manuais de exercícios ou similares.

Portanto, ao término, sem esgotar ainda as inúmeras possibilidades de análise que poderiam ser feitas acerca desse Documento, entende-se que ele constitui a primeira publicação do Estado do Paraná que expõe a organização da própria SEED e do DEE, que apresenta o pensamento da época. Apesar de ser apenas de duas décadas passadas, tem um viés conservador, centrado na visão biológica, como se observa nos capítulos sobre a avaliação das diversas áreas de deficiência; todavia, na redação de alguns parágrafos, a linguagem denota concepções místicas e religiosas, inclusive com citações bíblicas.

Um ponto alto do Documento, para além das questões de caracterização das deficiências, da avaliação diagnóstica, adaptações curriculares, e que pode ser considerado um avanço do DEE, foi a apresentação de subsídios teóricos para que as equipes técnico-pedagógicas e professores fundamentassem suas propostas de trabalho. Os subsídios consistem nas concepções educacionais comportamentalista, construtivista e interacionista sócio-histórica.

No que concerne ao atendimento às pessoas com deficiência visual, muitas eram as dificuldades enfrentadas naquela década em relação ao acesso do aluno cego ao ensino comum no que diz respeito aos materiais didáticos para a leitura dos conteúdos escolares, especificamente ao acesso de livros didáticos em Braille e com caracteres ampliados. Em relação a essas necessidades, em 1995 o Paraná cria as Centrais de Produção de Material em Braille.

[...] Com o objetivo de suprir, ao menos em parte, esta demanda, em 1995, com a aquisição de algumas impressoras braille, computadores e outros recursos necessários, o governo do Estado, através do DEE, atendendo diversas reivindicações do movimento das pessoas cegas ou com visão reduzida de todo o Estado, deu início à implantação das Centrais de Produção de Material em Braille (ROSA, 2008, p. 23).

Ainda sobre as Centrais, Rosa (2008) expõe que:

Na esteira da municipalização, os equipamentos adquiridos pelo DEE foram repassados para alguns municípios mediante termo de concessão de uso, por meio dos quais os municípios assumiam não só a responsabilidade com a guarda e a sua conservação, como também precisavam fazer a manutenção dos equipamentos, assumir o espaço físico, funcionários e demais materiais de expedientes. Através deste procedimento, foram colocadas em funcionamento as

Centrais de Produção de Material em Braille de Cascavel, Curitiba, Maringá, Francisco Beltrão e Londrina. Mesmo reconhecendo o avanço que esta iniciativa representou, é preciso deixar claro que o problema da falta dos livros adaptados ainda permaneceu sem uma solução definitiva (ROSA, 2008, p. 23).

As Centrais cumpriram um papel importante, mostrando a insuficiência do trabalho diante das necessidades dos alunos com deficiência visual, mas sua experiência foi utilizada pois, ao final da década de 1990 e início de 2000, foram criados os CAPs - Centros de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual.

Esses centros foram instituídos pelo MEC, através da Secretaria de Educação Especial - SEESP, sendo resultado de um trabalho conjunto daquela Secretaria e as entidades filiadas à União Brasileira de Cegos - UBC (Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais, Instituto Benjamin Constant e Fundação Dorina Nowill para Cegos). O projeto é inspirado em uma experiência exitosa da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. O objetivo do MEC era a implantação de pelo menos uma unidade em cada um dos estados brasileiros, no período de 1998 a 2001.

Sobre a necessidade de atender a demanda da produção de material em Braille, Rosa (2008) pondera que:

Um passo a mais neste rumo foi dado pelo Estado em 1999, quando o MEC/SEESP repassou para o DEE, um CAP - Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual, que inicialmente foi instalado junto à Seção Braille da Biblioteca Pública do Estado. De acordo com o projeto, o governo federal adquire todos os equipamentos que compõem o CAP e transfere para os interessados - Municípios, Estados e Entidades Privadas, desde que estes arquem com as demais despesas para colocar o Centro em funcionamento - recursos humanos, espaço físico, materiais de expedientes, entre outros [...] (ROSA, 2008, p. 23-24).

No Paraná, os CAPs foram instituídos pela Resolução n.º 2473-GS/SEEB/2001, “com a finalidade de garantir a inclusão da pessoa com deficiência visual no sistema regular de ensino, bem como promover o pleno desenvolvimento e a integração desses alunos em seu grupo social” (PARANÁ, 2001a).

A Resolução garantiu que, apesar de o CAP possuir sede em Curitiba, poderia atuar de forma descentralizada, por meio da criação de Centros em outros

municípios do Estado. Assim, as Centrais de Produção de Material em Braille foram transformadas em CAPs, sendo sediadas nas cidades de Cascavel, Francisco Beltrão, Maringá e Londrina.

Embora a Resolução n.º 2473-GS/SEEB/2001 garanta que os CAPs serão mantidos com recursos financeiros para a aquisição e manutenção de materiais pedagógicos e equipamentos, além da garantia da equipe pedagógica e administrativa, isso não tem se concretizado com o passar dos anos, visto o abandono que estes sofreram durante a década de 2000.

Portanto, o objetivo de possibilitar o acesso ao livro didático em Braille para os alunos cegos continuou sendo uma demanda não concretizada. Em relação aos livros para os alunos com baixa visão, a situação pode ser considerada ainda mais grave, pois cada aluno tem uma acuidade visual diferente, o que acarreta em necessidades no que diz respeito ao tamanho de letra e ao tipo de letra que se diferenciam de aluno para aluno, ficando com as escolas a responsabilidade pela produção desse material.

Ao término da análise da década de 1990, com um pequeno avanço para o início do século XXI, verifica-se que a educação da pessoa com deficiência visual, ao ser ofertada na escola regular, necessitou da criação de apoios para ser concretizada. Além dos CAEDVs, agora em sua maioria municipalizados, o que prejudicou sua expansão, da criação dos CAPs e do aporte para o funcionamento destes por meio do Documento Proposta educacional para atendimento à pessoa portadora de deficiência visual (1992) e dos Fundamentos Teórico - Metodológicos para a Educação e Especial (1994), necessita-se ainda romper com a compreensão de deficiência pautada nas concepções mística e biológica, que têm servido de base à política para a educação de pessoas com deficiência visual nesse período da história.

3.5 A década de 2000: A Deliberação do Conselho Estadual de Educação n.º 02/03 e as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos de 2006

As alterações ocorridas no âmbito das discussões em torno da educação da pessoa com deficiência visual a partir da proposta de educação inclusiva, foi sendo fortalecida em nosso país, o que possibilitou mudanças no cenário da educação

especial no Paraná. Depois de uma década sem o Conselho Estadual de Educação manifestar-se sobre uma deliberação para a educação especial, exarou em 2003 a Deliberação n.º 02/03 - CEE/PR, que estabeleceu Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná, em decorrência da Resolução n.º 02/2001 do Conselho Nacional de Educação.

Além desse, temos o Documento de 2001: Educação Inclusiva: Linhas de Ação para o Estado do Paraná, as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos de 2006, o Documento Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão de 2009 e a Instrução 020/2010 que estabelece orientações para organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado na Área da Deficiência Visual. A Deliberação n.º 02/03 e as Diretrizes Curriculares serão neste capítulo analisadas; os demais documentos serão apresentados de forma sucinta.

A partir da análise de dados do Censo Escolar, MEC/INEP, de 2006, sobre a matrícula de alunos com deficiência no Paraná, feita por Carvalho (2008), constata-se um crescimento na matrícula de alunos com deficiência na rede regular de ensino do Estado:

No Paraná, em 2003, havia um total de 59.171 registros de matrículas de pessoas com deficiência, sendo 46.681 (78,8%) em escolas e ou classes especiais e 12.490 (21,2%) em escolas estaduais; em 2004, o total era de 63.303 matrículas, 49.291 (77,8%) em escolas e ou classes especiais e 14.012 (22,2%) em escolas estaduais; em 2005, de um total de 68.158 registros, 50.766 (74,4%) eram em escolas e ou classes especiais e 17.392 (25,6%) em escolas estaduais. Em 2006, de um total de 77.207 matrículas, 51.205 (66,4%) foram em escolas e ou classes especiais e 26.002 (33,6%) em escolas estaduais (CARVALHO, 2008. p. 92).

Embora a matrícula de alunos com deficiência ainda seja maior em escolas e ou classes especiais, houve um aumento significativo de matrículas destes alunos nas escolas estaduais, o que não ocorreu apenas no Estado do Paraná, mas também no Brasil.

[...] A evolução desses números demonstra o papel importante do acesso à rede estatal de ensino como forma principal para o alcance do importante número de 700.624 matrículas de pessoas com deficiência em 2006 no Brasil (CARVALHO, 2008. p. 92).

Esse avanço se consolida a partir do movimento pela inclusão, que tem como um de seus princípios a valorização e o respeito às diferenças. Desta forma, a década de 2000 irá avançar na direção desta concepção liberal de sociedade e de educação. Isso fica evidente na introdução do Documento de 2001 Educação Inclusiva: Linhas de Ação para o Estado do Paraná:

Na escola, as diferenças individuais estão sempre presentes e a atenção à diversidade é o eixo norteador do paradigma da educação inclusiva, isto é, uma educação de qualidade para todos, a fim de evitar rótulos, preconceitos, mecanismos de exclusão de alunos que, por diversas razões, contrariam as expectativas do sistema educacional escolar e acabam discriminados e em situação de desvantagem. Para que essas diferenças sejam respeitadas é necessário que as escolas passem por um redimensionamento de sua arquitetura escolar envolvendo seus profissionais em um amplo processo de discussão, estudo e reflexão sobre a inclusão (PARANÁ, 2001b, p. 6).

O paradigma da inclusão não envolve apenas pessoas com deficiência, olhando do ponto de vista da construção das políticas no Estado do Paraná, envolve todas as pessoas ou alunos em situação de risco. No entanto, o paradigma de que pela educação se podem eliminar as diferenças norteia essa política educacional e, por conseguinte, a educação especial.

Cabe destaque para os avanços e os problemas dessa visão de educação inclusiva (e sociedade inclusiva). O avanço é no sentido do reconhecimento da necessidade de medidas e atitudes que levem à criação de condições que viabilizem a educação escolar de todos. O aspecto problemático é o não reconhecimento das barreiras que a divisão da sociedade de classes coloca a um efetivo processo de inclusão social e educacional.

O Documento elenca, como objetivos gerais, para assegurar a previsão e provisão de recursos e apoio para atender os alunos com necessidades educacionais especiais, temporárias ou permanentes, o que segue:

- promover a educação inclusiva, com responsabilidade de todos os envolvidos no Estado do Paraná, oferecendo aos alunos os serviços de apoio especializados, necessários para atender às suas necessidades educacionais, sem deixá-los em situação de desvantagem;

- promover e assegurar um processo permanente e contínuo de discussão e reflexão na comunidade escolar, sobre os problemas das escolas, na busca de alternativas viáveis à efetivação da sua intencionalidade educativa para todos;
- subsidiar a construção do projeto pedagógico das escolas da rede pública e particular de ensino, em torno do paradigma da inclusão;
- articular as ações entre o ensino regular e a educação especial;
- ressignificar o atendimento aos serviços de apoio especializado ofertado pela Educação Especial, para suprir as demandas, especificidades, condições e situações que favoreçam, efetivamente, os princípios da Educação Inclusiva, de acordo com a realidade de cada município;
- desencadear estudos e pesquisas referentes às práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão na aprendizagem e na vida em sociedade (PARANÁ, 2001b, p. 7-8).

Assim, se inicia no Paraná a consolidação de uma educação pautada no paradigma da inclusão, sem deixar de manter a educação especial nas instituições filantrópicas. É nesta década que ocorrem no Estado do Paraná a realização de dois concursos para professores da educação especial, um realizado em 2004 e outro em 2007. A formação de professores para a educação especial vinha ocorrendo de forma aligeirada em cursos de pós-graduação generalistas. Dessa forma, não havia garantias de que os professores concursados tivessem os conhecimentos necessários para atuarem nas várias áreas de deficiência ao assumirem suas funções.

Neste período, também efetiva-se a retirada da gratificação de 50% para professores que iriam iniciar suas atividades na educação Especial a partir de 2005, causando uma grande polêmica no Estado.

3.5.1 A Deliberação n.º 02/03 do Conselho Estadual de Educação que Estabeleceu Normas para a Educação Especial, modalidade de Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná

Como resultado das transformações que passam a ser construídas a partir dos anos de 2000, o Conselho Estadual de Educação do Paraná entendeu serem necessárias novas normas para amparar legalmente o atendimento na área da educação especial.

Como consta na Indicação n.º 01/03, que acompanha a Deliberação n.º 02/03

- CEE/PR, após a constituição de uma comissão, foi realizada audiência pública para apreciação da Minuta da Deliberação, nos dias 24 e 25 de abril de 2003. Ao analisarmos a Indicação traremos mais dados de como se constituíram as participações.

A Deliberação n.º 02/03 - CEE/PR foi aprovada em 02/06/03 e está organizada da seguinte forma:

Capítulo I: Da Educação Especial

Capítulo II: Das Necessidades Educacionais Especiais

Capítulo III: Dos Estabelecimentos de Ensino

Seção I - Do Estabelecimento de Ensino Regular

Seção II - Dos Serviços e Apoios Especializados

Seção III - Da Classe Especial

Seção IV - Da Escola Especial

Capítulo IV: Da Proposta Pedagógica

Capítulo V: Da Avaliação para a Identificação das Necessidades Educacionais Especiais

Capítulo VI: Dos Profissionais da Educação Especial

Capítulo VII: Da Formação de Professores

Capítulo VIII: Das Disposições Gerais e Transitórias

Os alunos, público alvo da educação especial, aqui apresentada como modalidade de ensino, segundo a LDBEN n.º 9394/96, são denominados de alunos com necessidades educacionais especiais, não sendo mais utilizada nesta Deliberação o termo excepcional. O termo adotado é amplo, significando que o atendimento não é só ofertado aos alunos com deficiência mas, a qualquer aluno que apresente uma necessidade educacional especial.

No parágrafo único, do art. 1º, é exposto o que se assegura com esta modalidade de ensino:

Esta modalidade assegura educação de qualidade a todos os alunos com necessidades educacionais especiais, em todas as etapas da educação básica, e apoio, complementação e/ou substituição dos serviços educacionais regulares, bem como a educação profissional para ingresso e progressão no trabalho, formação indispensável para o exercício da cidadania (PARANÁ, 2003, p. 1).

O foco está em assegurar uma educação de qualidade e educação

profissional a estes alunos, o que nas Deliberações anteriores não aparecia como primeiro objetivo. Quanto à oferta indica: “Art. 2º A Educação Especial, dever constitucional do Estado e da família, será oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino” (PARANÁ, 2003, p. 1). O termo “preferencialmente” justifica e legitima a manutenção de convênios com as Escolas Especiais e tem sido, na correlação de forças, especialmente no Congresso Nacional, decisivo para que não só o significado desse termo tenha sido referendado, como essas escolas tenham ganhado força nos últimos anos.

Neste sentido, esclarece que: “Art. 3º O atendimento educacional especializado será feito em classes e escolas especiais ou por serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua educação no ensino regular” (PARANÁ, 2003, p. 1).

Ainda, a Deliberação define que a educação especial deverá ser ofertada de forma obrigatória na educação infantil, na faixa etária de zero a seis anos (PARANÁ, 2003), o que não estava estabelecido nos documentos anteriores, embora constasse no artigo 58 da LDBEN n.º 9394, desde 1996, o que demonstra a secundarização da educação infantil nas políticas públicas.

De acordo com o art. 4º cabe à SEED manter um sistema atualizado de informação e interlocução; um setor próprio para orientar, acompanhar, oferecer apoio técnico, pedagógico e administrativo, supervisionar e fiscalizar as instituições de ensino; serviços de atendimento especializado preferencialmente na rede regular de ensino; interfaces com as demais secretarias e com instituições de ensino superior; e atendimentos complementares, quando necessário (PARANÁ, 2003).

A Deliberação não define o público alvo da educação especial por áreas de deficiência mas indica grupos por determinadas dificuldades, que constituem um conjunto de alunos com necessidades educacionais especiais, os quais deverão receber o atendimento educacional especializado, como se lê nos artigos 5º e 6º:

Art. 5º As necessidades educacionais especiais são definidas pelos problemas de aprendizagem apresentados pelo aluno, em caráter temporário ou permanente, bem como pelos recursos e apoios que a escola deverá proporcionar, objetivando a remoção das barreiras para a aprendizagem.

Art. 6º Será ofertado atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de:
I. dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das

atividades curriculares, não vinculadas a uma causa orgânica específica ou relacionadas a distúrbios, limitações ou deficiências;
II. dificuldades de comunicação e sinalização demandando a utilização de outras línguas, linguagens e códigos aplicáveis;
III. condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos neurológicos ou psiquiátricos;
IV. superdotação ou altas habilidades que, devido às necessidades e motivações específicas, requeiram enriquecimento, aprofundamento curricular e aceleração para concluir, em menor tempo, a escolaridade, conforme normas a serem definidas por Resolução da Secretaria de Estado da Educação (PARANÁ, 2003, p. 2-3).

Os artigos 7º e 8º deixam estabelecido que os alunos com necessidades educacionais especiais poderão ser atendidos nas escolas especiais, públicas ou privadas quando requerem um atendimento individualizado específico que a escola regular não possa prover.

O Capítulo III: Dos estabelecimentos de Ensino, está dividido em seções, as quais dizem respeito ao ensino regular, aos serviços e apoios especializados, da classe especial e da escola especial.

Sobre os estabelecimento de ensino regular é enfatizada a importância de que a proposta pedagógica ao ser construída e implementada, garanta o acesso e o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais e, de que estes deverão promover a adequação e organização de classes comuns e implantação dos serviços e apoios pedagógicos especializados e classes especiais (PARANÁ, 2003).

A Deliberação ainda aponta, em seu art. 11 que para que seja assegurado o atendimento educacional especializado os estabelecimentos de ensino deverão prever e prover: acessibilidade nas edificações; professores e equipe técnico-pedagógica habilitados ou especializados; apoio docente especializado; redução de número de alunos por turma, quando estiverem nela incluídos alunos com necessidades educacionais especiais significativas; atendimento educacional especializado complementar e suplementar; flexibilização e adaptação curricular; projeto de enriquecimento curricular e de aceleração para superdotados; e oferta de educação bilíngüe (PARANÁ, 2003).

A Seção II apresenta a organização dos Serviços e apoios especializados, onde os alunos com deficiência visual são atendidos, ou seja, são ofertados na escola regular.

A escola regular deve, quando necessário, conforme o art. 13, prever e prover

para a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais os seguintes serviços de apoio: Professor com habilitação ou especialização em Educação Especial; Professor - intérprete; Professor itinerante; Professor de apoio permanente em sala de aula; Instrutor de Língua Brasileira de Sinais - Libras; Recursos técnicos, tecnológicos, físicos e materiais específicos; Salas de Recursos; e Centros de Atendimento Especializado (PARANÁ, 2003).

Os serviços especializados são assegurados pelo Estado que firmará parcerias ou convênios com diversas áreas (educação, saúde, assistência social, trabalho, transporte escolar, lazer, etc.) para o atendimento que inclui apoio e orientação à família, à comunidade e à escola, o qual compreende: Classe especial; Escola especial; Classes hospitalares; Atendimento pedagógico domiciliar; Centro de apoio pedagógico; Centro multidisciplinar de atendimento especializado; Educação profissional; e Atendimentos clínico-terapêuticos e assistenciais (PARANÁ, 2003).

E ainda: “Art. 15 As mantenedoras poderão criar outros serviços e apoios pedagógicos especializados afins” (PARANÁ, 2003, p. 4). Assim, são estabelecidas as formas de atendimento aos alunos com deficiência na rede regular de ensino.

Na Seção III estão estabelecidos o atendimento em Classe Especial, que conforme versa no art. 16, os estabelecimentos de ensino regular poderão criar, sempre que necessário, classes especiais, nas séries ou ciclos iniciais do Ensino Fundamental (PARANÁ, 2003). Embora o item II trate como alunos das classes especiais pessoas que apresentem condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, os alunos que apresentem apenas a deficiência visual não são por essas atendidos.

Na Seção V é apresentada a escola especial. Embora ainda tenhamos em 2003 a escola especial do Instituto Paranaense de Cegos - IPC, não nos parece relevante destacar novamente como deve ser a organização desta, conforme a Deliberação, já que não se altera de forma significativa em relação a sua constituição e acompanhamento por parte da SEED em comparação com a Deliberação n.º 020/1986 - CEE/PR.

O Capítulo IV apresenta a forma de organização da Proposta Pedagógica do estabelecimento de ensino, que deverá tomar como base as normas e diretrizes curriculares nacionais e estaduais, com grande ênfase a necessidade de atender ao princípio da flexibilização.

Em seu art. 23, são estabelecidos os elementos que devem constituir a

proposta pedagógica, conforme legislação vigente, assim o que se diferencia são os incisos X e XI, que apontam a necessidade de serem relacionados na proposta pedagógica: o corpo docente, os profissionais habilitados em educação especial:

Em relação ao acompanhamento da elaboração e execução da proposta pedagógica, o parágrafo único do *caput* indica-as como dever da SEED, que deverá verificar a sua legalidade e deve respeitar a autonomia didático-pedagógica do estabelecimento de ensino.

No Capítulo V é abordada a Avaliação para a Identificação das Necessidades Educacionais Especiais, onde há o avanço da avaliação no contexto escolar e a Terminalidade Específica, conceitos e procedimentos diferenciados, decorrentes da LDBEN n.º 9394/96.

A avaliação não se refere tão somente ao aluno, mas diz respeito a todo o contexto escolar, envolvendo a escola, os professores e a equipe pedagógica.

Ainda, está previsto na Deliberação que: “Art. 25 Os procedimentos para classificação, reclassificação e aproveitamento de estudos, previstos nas normas que regem o Sistema Estadual de Ensino, aplicam-se aos alunos com necessidades educacionais especiais” (PARANÁ, 2003, p. 8).

Sobre os alunos superdotados, a Deliberação estabelece a oferta do enriquecimento curricular, no ensino regular e nas salas de recursos, além da possibilidade de aceleração de estudos, por meio dos procedimento de reclassificação (PARANÁ, 2003).

Em relação aos profissionais da Educação Especial, abordados no Capítulo VI, no seu primeiro artigo estabelece que:

Art. 28 O estabelecimento de ensino que atende alunos com necessidades educacionais especiais deverá integrar na sua equipe técnico-pedagógica no mínimo um profissional habilitado ou especializado na modalidade da educação especial (PARANÁ, 2003, p. 8).

Esse objetivo não se concretizou, embora tenha havido um avanço com a realização dos concursos para professores de educação especial, que foram designados para as salas de recursos e para as escolas conveniadas.

Em relação aos professores da sala comum, que atuam com alunos com necessidades educacionais especiais, a mantenedora deverá assegurar formação continuada (PARANÁ, 2003). Uma das atribuições do CAP é formação continuada

aos professores de alunos com deficiência visual, ainda que as possibilidades dessa execução não sejam constantes.

O Capítulo VII art. 33, apresenta como deve ser a formação de professores para atuar na educação especial, a qual deverá ser realizada em nível superior da seguinte forma:

- I. em cursos de licenciatura em educação especial associados ou não à licenciatura para a educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;
- II. em curso de pós-graduação específico para educação especial;
- III. em programas especiais de complementação pedagógica nos termos da legislação vigente (PARANÁ, 2003, p. 9).

No entanto o art. 34 prevê que:

Art. 34 Será admitida a formação de professores para a educação especial em curso normal ou equivalente, em nível médio, de forma conjugada ou não com a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (PARANÁ, 2003, p. 9).

Isto posto, parte-se para a análise da Indicação n.º 01/03, que acompanha a Deliberação n.º 02/03, para verificarmos de que forma foi construída e como entende a concepção de pessoa com deficiência.

No histórico consta que com o objetivo de elaborar as normas complementares para a Educação Especial no Paraná “[...] proposta pela Câmara de Ensino Fundamental, foi constituída uma Comissão Especial [...]” (PARANÁ, 2003, p. 12), constituída por conselheiros e por assessores que realizaram estudos e a elaboração de uma minuta.

A Indicação aponta que o primeiro passo da comissão foi a consulta de referencial bibliográfico, que é apresentado no Documento, porém sem constar data, ano e edição, o que dificulta o acesso a tais fontes. Também foram analisadas a Deliberação 020/86 e uma alteração ocorrida com a Deliberação 005/97, que estabelece no §1º do Art. 34 da Deliberação n.º 020/86 - CEE, passando a ter a seguinte redação: “§1.º - *A composição de classes especiais far-se-á com alunos de até dezoito anos completos, considerando-se os aspectos psicológicos e suas condições de desenvolvimento*” (PARANÁ, 1997, p. 1 - grifo do autor).

A análise feita pela comissão indica que tais Deliberações cumpriram seu papel, mas que é de extrema relevância uma atualização da legislação. A Indicação

ainda aponta:

Além das discussões internas entre os membros da Comissão, foram ouvidos especialistas da área, representantes das várias Instituições: Departamento de Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação, Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto e a Federação das Associações Paranaense dos Amigos dos Excepcionais (PARANÁ, 2003, p. 13).

Após a redação, a minuta referente à Educação Especial foi enviada para apreciação nas diferentes instituições que trabalham com pessoas com necessidades educacionais especiais e, posteriormente, discutida em audiências públicas realizadas pelo Conselho.

São elencados na Indicação os Fundamentos Legais que subsidiaram a construção da Deliberação: Constituição Federal de 1988; Lei n.º 10.172/01; Lei n.º 7.853/89; Lei n.º 8.069/90; Decreto n.º 3.298/99; Portaria do MEC n.º 1.679/99; Lei n.º 10.098/00; Parecer n.º 17/01-CNE/CEB (PARANÁ, 2003).

Sobre as audiências públicas, a Indicação relata que: “Foram realizadas nos dias 24 e 25 de abril de 2003, no auditório Brasília Itiberê, da Secretaria de Estado da Cultura, com um total de 179 participantes representativos dos vários Municípios do Estado do Paraná” (PARANÁ, 2003, p. 14). No item 3.1 são apresentadas as regiões e/ou municípios representados. No item 3.2 as autoridades presentes e, finalmente no item 3.3 as instituições que entregaram sugestões. Realizaram um amplo debate com professores representantes dos municípios que compõem a sua abrangência, os NREs de Curitiba, Área Norte e Área Sul e na região Oeste do Paraná, a Associação dos Representantes dos Programas e Entidades para Portadores de Deficiência (CRAAD/Cascavel).

No evento acima referido, observa-se uma grande representatividade das APAEs de todo o Estado, além da própria Federação, bem como de inúmeras escolas especiais ou centros que mantêm convênios com o Estado, todos de caráter filantrópico. Além disso, ressalta-se a presença de instituições e associações na área da deficiência visual: Associação dos Deficientes Visuais do Paraná; Associação dos Professores Cegos do Paraná; Fundação de Assistência à Criança Cega; e Centro de Atendimento Especial à Pessoa Portadora de Deficiência Visual de Guarapuava. Entregaram sugestões: Associação Cascavelense de Deficientes Visuais (ACADEVI) de Cascavel; Associação de Pais e Amigos dos Deficientes

Visuais (APADEVI) de Ibiporã; Fórum Municipal em Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência de Cascavel; GT - Educação Especial - Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal. Estes dois últimos são compostos também por pessoas com deficiência visual. E, finalmente, o Instituto Londrinense de Instrução e Trabalho para Cegos de Londrina.

No item 4 são apresentados a Finalidade, a Concepção e o Currículo de Educação Especial para a Deliberação. Assim, a Educação Especial é entendida como:

[...] uma modalidade da educação escolar definida em uma proposta pedagógica, que assegura um conjunto de recursos, apoios e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação (PARANÁ, 2003, p. 17).

A Indicação ainda expõe, seguindo a legislação maior:

A educação especial, dever constitucional do Estado e da família, será oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, tendo início como oferta obrigatória na educação infantil, faixa etária de zero a seis anos, prolongando-se durante toda a educação básica, atingindo também o ensino superior, quando as possibilidades de desenvolvimento do aluno assim o permitirem (PARANÁ, 2003, p. 17).

A Indicação mantém, como prevê a Constituição de 1998 e a LDBEN n.º 9394 de 1996, a educação especial como preferencialmente ofertada na rede regular de ensino, tendo a obrigatoriedade de atender a educação infantil de 0 a 6 anos. Ainda, abrange o ensino superior, embora haja uma ressalva quanto ao fato de que isso só ocorreria se as possibilidades do desenvolvimento do aluno permitirem, ou seja, parte-se da premissa de que isto é quase impossível de ser concretizado.

A Indicação, no item 5, define o que seriam as Necessidades Educacionais Especiais e quais alunos devem ser atendidos. Ainda, no item 5, o subitem 5.1 versa sobre a Avaliação para a Identificação das Necessidades Educacionais Especiais:

O estabelecimento de ensino deve realizar a avaliação, no contexto

escolar, para a identificação das necessidades educacionais do aluno, objetivando conhecer os fatores que impedem e dificultam o processo educativo e suas múltiplas dimensões. Os resultados facultam ao professor rever sua prática pedagógica em sala de aula, assim como indicam e orientam o tipo e a intensidade dos apoios individuais que os alunos requerem para aprender (PARANÁ, 2003, p. 18).

Este Documento inova com a compreensão da avaliação no contexto escolar, que deve envolver o professor de sala de aula, apoiado pela equipe técnico-pedagógica, recebendo suporte do professor especializado e, sempre que necessário, contar com profissionais dos serviços especializados (interno ou externo).

No item 6 são apresentados os diversos Serviços e apoios especializados, dando ênfase ao fato de que esses atendimentos se pautam no modelo pedagógico:

Diferentemente do que em épocas anteriores onde eram utilizados modelos clínicos, hoje o atendimento educacional especializado fundamenta-se no modelo pedagógico que, investigando as potencialidades do aluno, objetiva o desenvolvimento máximo de suas possibilidades (PARANÁ, 2003, p. 19).

A afirmação de que o atendimento aos alunos com deficiência deve ocorrer a partir de uma perspectiva pedagógica, vai ao encontro da tentativa de se romper com o modelo clínico e favorece a educação inclusiva.

São elencadas e caracterizadas as alternativas de atendimento educacional especializado, através de subitens dentro do ponto 6, onde os apoios pedagógicos especializados são considerados recursos e serviços e, apoios pedagógicos especializados e diversificados aqueles ofertados pela escola regular para atender às necessidades educacionais especiais do educando. Ou seja: Professor de Educação Especial; Professor intérprete; Professor itinerante; Professor de apoio permanente em sala de aula; Instrutor de Língua Brasileira de Sinais - Libras; Recursos técnicos, tecnológicos, físicos e materiais específicos; Salas de Recursos; e Centro de Atendimento Especializado (PARANÁ, 2003).

Cabe ressaltar o avanço no entendimento da importância dos profissionais na área da surdez, do professor de apoio permanente em sala de aula e do professor itinerante para um melhor atendimento aos alunos com deficiência visual.

Cabe aqui, buscando esclarecer como ocorre o atendimento aos alunos com

deficiência visual, citar como a Indicação compreende os Recursos técnicos, tecnológicos, físicos e materiais específicos e o Centro de Atendimento Especializado.

f) Recursos técnicos, tecnológicos, físicos e materiais específicos - referem-se aos apoios técnicos, tecnológicos, físicos e materiais específicos utilizados para permitir o acesso ao currículo dos alunos com necessidades educacionais especiais, tais como material didático em braile ou ampliado, bengala, reglete, sorobã, punção, máquinas Perkins, computadores com sistema DOS-VOX, lupas, teléupas, pistas táteis, softwares adaptados, mobiliários anatômicos e adaptados, ambientes com acessibilidade, entre outros (PARANÁ, 2003, p. 20).

Aqui são elencados vários dos materiais didáticos que devem, segundo a Indicação, ser ofertados aos alunos com deficiência visual, mas que por falta de verbas não foram ofertados de forma sistemática aos alunos cegos. Esses materiais, quando foram disponibilizados, estavam concentrados nos CAEDVs, ou nos municípios com mais recursos, tratando-se de verbas municipais, ou foram disponibilizados pelo MEC. Pouco foi o investimento do Estado do Paraná na aquisição desses materiais.

Em relação aos Centros de Atendimento Especializado, os quais se constituem nos espaços onde os alunos cegos são atendidos no contraturno, desde a educação infantil até pessoas que adquiriram cegueira depois de adultas, a Indicação expõe que:

h) Centro de Atendimento Especializado Serviço de natureza pedagógica, desenvolvido por professor habilitado ou especializado em educação especial ofertado a alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na educação básica. A finalidade desse serviço será a de oferecer apoio à escolarização formal do aluno e/ou possibilitar o acesso a línguas, linguagens e códigos aplicáveis, bem como a utilização de recursos técnicos, tecnológicos e materiais, equipamentos específicos, com vistas a sua maior inserção social. O atendimento nesse serviço tem início na faixa etária de zero a seis anos e realiza-se em escolas, em salas adequadas, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em turno contrário, caso freqüentem a classe comum (PARANÁ, 2003, p. 20).

Cabe ressaltar que a área da deficiência visual foi a mais contemplada por esse tipo de atendimento, sendo as salas de recursos as que preponderaram para as outras áreas de deficiência.

No item 6.2 são abordados os serviços especializados:

Caracterizam-se como serviços especializados aqueles realizados por meio de interfaces entre as políticas públicas ou parcerias com as áreas de educação, saúde, assistência social e trabalho, entre outras, incluindo apoio e orientação à família, à comunidade e à escola (PARANÁ, 2003, p. 21).

Os serviços especializados são aqueles ofertados fora do espaço exclusivo da escola comum, o que inclui parcerias com outras secretarias, além de abranger um atendimento à família e à comunidade: Classe especial; Escola especial; Classes hospitalares; Atendimento pedagógico domiciliar; Centro de apoio pedagógico; Centro multidisciplinar de atendimento especializado; Educação profissional; Atendimentos clínico-terapêuticos (PARANÁ, 2003).

Cabe aqui definir os Centro de Apoio Pedagógico, que na área da deficiência visual tem ofertado a formação de professores, a produção dos livros e apostilas em braille, acesso às tecnologias assistivas da área visual e a interação com a comunidade.

e) Centro de apoio pedagógico - serviço destinado ao apoio pedagógico de alunos com necessidades educacionais especiais, professores e comunidade escolar. Tem como proposta a utilização de tecnologias para a produção e transcrição de materiais didático-pedagógicos, a disponibilização de materiais e equipamentos específicos necessários ao processo ensino-aprendizagem, o desenvolvimento de estudos e a promoção de cursos de capacitação, atualização ou aperfeiçoamento em serviço, além de se constituir em espaço interativo para favorecer a convivência, troca de experiências, pesquisa e desenvolvimento de atividades lúdicas e culturais (PARANÁ, 2003, p. 22).

Em relação ao item 7, que versa sobre a Formação de professores para a educação especial, segue os termos da legislação vigente. Mas, em relação aos Estudos Adicionais estabelece que:

No âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná, as instituições que ofertam os antigos cursos de estudos adicionais deverão adequar-se às normas deste Conselho, solicitando alteração

de denominação destes cursos para Curso de Formação de Professores para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, na modalidade Normal, em nível Médio, em uma ou mais áreas. Estes cursos destinar-se-ão a:

- a) portador de comprovante de conclusão de curso de formação de Professores dos anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, ou equivalente na legislação anterior;
- b) portador de comprovante de conclusão do curso de Pedagogia, habilitação Magistério;
- c) portador de comprovante de conclusão do Curso Normal Superior (PARANÁ, 2003, p. 22-23).

As alterações previstas nos Estudos adicionais pouco se concretizaram pela ampla oferta de cursos de pós-graduação na área.

Nos três parágrafos que encerram a presente Indicação, cabe ressaltar o caráter coletivo tomado pela comissão e a ideia de que pela educação poderemos alcançar uma sociedade mais solidária, igualitária com maior justiça social, que são princípios que norteiam a política para a educação especial nesse Estado, não fugindo ao ideário liberal que se verifica na proposta inclusiva.

3.5.2 As Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos

Em 2006 a SEED publicou o Documento Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos, que apresenta as bases filosóficas, teóricas e metodológicas para a educação especial no Estado do Paraná¹². Não fugindo ao caráter de como o Estado liberal compreende sua ação, as Diretrizes afirmam:

Cabe ao Estado democrático, por meio da implementação de políticas públicas, enfrentar as desigualdades sociais e promover o reconhecimento político e a valorização dos traços e especificidades culturais que caracterizam a diferença das minorias sem visibilidade social, historicamente silenciadas. Concorrem para esse fato os textos legais e as políticas educacionais, materializadas em orientações político-pedagógicas das Secretarias de Educação (PARANÁ, 2006, p. 15).

¹² Para que não se tenha que repetir a todo o momento o título completo deste documento, passaremos a usar a expressão “Diretrizes” para nos referirmos ao mesmo.

Para os elaboradores dessas Diretrizes, construídas em um Estado democrático, através da implementação de políticas públicas, pode-se enfrentar as desigualdades sociais. Dentre essas políticas está a educação vista como responsável pela transformação na vida da pessoa, capaz de promover mudanças sociais profundas. Desta forma, o Estado procura desempenhar o seu papel de defensor das classes dominantes ao omitir o caráter de classe desta sociedade.

As Diretrizes discorrem, em grande parte de seu conteúdo, sobre a história da educação especial. Neste sentido, inicialmente são colocadas as mudanças no entendimento de quem é o aluno alvo da educação especial ao longo da história.

Como procuramos demonstrar no primeiro capítulo deste trabalho, as alterações ocorridas na forma de se compreender o alunado da educação especial são fruto das mudanças históricas nos diversos modos de produção. Ao passo que cada sociedade ia mudando a forma de o homem produzir sua vida, as pessoas com deficiência foram sendo reconhecidas como tais, sendo excluídas, abandonadas, institucionalizadas e, mais recentemente, integradas e incluídas.

Mas isso não ocorreu de forma mecânica; muitos são os condicionantes dessas mudanças e, a partir da própria dinâmica da sociedade capitalista, novos conceitos foram sendo atualmente incluídos, como exposto:

Na realidade, a educação especial, na sociedade moderna, que, na sua origem, absorvia deficiências orgânicas (auditivas, visuais e, posteriormente, mentais), com o desenvolvimento do processo produtivo, foi incorporando população com "deficiências e distúrbios" cada vez mais próximos da normalidade média determinada por uma "abordagem científica" que se pretende "neutra e objetiva", culminando com o envolvimento dos que não têm quaisquer evidências de desvio dessa mesma "normalidade média" (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 80).

É nesse contexto que surge o termo necessidades educacionais especiais, muito presente nas Diretrizes, embasadas pelos documentos internacionais que dele se utilizam, como a Declaração de Salamanca, de 1994.

Na página 24 do Documento encontra-se a citação acima de Silveira Bueno (1993) para complementar a seguinte afirmação:

Em conseqüência da nova visão que incluía alternativas de atendimento no contexto da escola comum e do aumento das matrículas escolares, em decorrência do crescimento das

populações urbanas e seu acesso à escola, houve uma mudança na oferta da Educação Especial. No âmbito público, proliferaram-se (sic) as classes especiais nas escolas regulares, como forma de absorver a crescente demanda de alunos com dificuldades de aprendizagem, em sua maioria oriundos das camadas populares, os quais não se adaptavam às práticas homogeneizadoras, voltadas ao aluno ideal, realizadas nas escolas. Um novo perfil de aluno passou a compor o público-alvo dessa modalidade educacional, incorporando as chamadas deficiências não acentuadas, ou leves, e os distúrbios de aprendizagem, o que evidenciou as contradições de um sistema educacional despreparado para lidar com os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem (PARANÁ, 2006, p. 24).

Ao contrário do que afirmam as Diretrizes, não parece que seja uma questão de despreparo para lidar com diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, mas sim uma forma de se justificar a não ocorrência da aprendizagem, que é uma consequência da precariedade do ensino.

Em relação à história da educação especial apresentada nas Diretrizes, é abordada de forma sucinta e fragmentada, o que impede o leitor de compreender como se constituíram as concepções de pessoa com deficiência construídas na história. Tais concepções estão pautadas nas compreensões mística e biológica ingênua e não são abordadas no Documento. Mesmo quando as Diretrizes tratam da questão da integração e da inclusão, ficam muitas lacunas na compreensão histórica das práticas adotadas em relação às pessoas com deficiência.

No item 1.2 “As bases científicas para o surgimento da educação especial”, as Diretrizes ainda continuam o relato desta parte da história, destacando os trabalhos de Itard¹³ e Philippe Pinel¹⁴, a forte influência da medicina e de estudos relacionados

¹³ “Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838), nascido nos Baixos-Alpes e educado em diversos colégios religiosos, destinado por seu pai a ser bancário, designado na guerra revolucionária a trabalhar no hospital militar de Soliers sem nada saber de medicina, apaixonou-se então pelo trabalho médico e prepara-se para a carreira clínica; após brilhantes estudos assume, aos 25 anos, o cargo de médico-chefe do Instituto Imperial dos Surdos-Mudos na rua Saint-Jacques. Nesse ano, graças a seu prestígio profissional como reeducador de surdos-mudos, o ministro do Interior da França, Champagny, que bem sabia de sua habilidade e da “importância do caso para o conhecimento humano”, confia-lhe a tarefa de educar o menino selvagem de Aveyron” (PESSOTTI, 1984, p. 29).

¹⁴ Philippe Pinel (1745 a 1826) Médico francês nascido em Saint-André d'Alayrac, Tarn, pioneiro no tratamento mais científico e menos supersticioso contra a loucura defendendo tratamentos mais humanos, tornando-se um dos precursores da psiquiatria moderna. Filho de médico, formou-se em Toulouse (1773) e mudou-se para Paris (1778). [...] Seu interesse pelas doenças mentais surgiu depois da tragédia de um amigo [...]. Para ele, a causa de tais enfermidades eram alterações patológicas no cérebro, decorrentes de fatores hereditários, lesões fisiológicas ou excesso de pressões sociais e psicológicas. Sua primeira medida foi libertar pacientes que, em muitos casos, estavam acorrentados há vinte ou trinta anos. [...] Combateu credices como a de que um louco estaria possuído pelo demônio, e buscou explicações científicas para as doenças mentais. Publicou trabalhos [...] e expôs seus métodos em *Traité médico-philosophique sur l'aliénation mentale* (1801),

à hereditariedade e à classificação das pessoas com deficiência.

Somente quando as Diretrizes trazem para a discussão o professor Silveira Bueno (1993), que possui uma visão crítica sobre a história da educação especial, é que um resquício do que significou a institucionalização de pessoas com deficiência foi tratado, a partir de um viés mais condizente com a realidade imposta naquele momento da história, considerando a revolução francesa e as mudanças ocorridas nas relações de trabalho.

Logo em seguida as Diretrizes avançam para a educação especial no Brasil, colocando que no século XIX foram criadas as primeiras instituições para abrigarem pessoas cegas e pessoas surdas, sob a influência da Europa.

É interessante constatar o caráter privado dado à educação direcionada à pessoa com deficiência destacado nesta parte das Diretrizes; não só nesse momento do texto, mas na sequência é feita uma crítica a esse caráter privado do atendimento educacional das pessoas com deficiência, embora em nenhum momento as Diretrizes ou a política adotada pelo Estado do Paraná pretenderam romper com esta prática.

Em seguida, as Diretrizes destacam o pós Segunda Guerra Mundial com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que inspirou movimentos sociais pelo mundo na luta por direitos. No Brasil também os movimentos sociais se destacam na cobrança de um atendimento público para as pessoas com deficiência.

O Documento faz referência à concepção do Estado de Bem-Estar Social, que, embora tenha sido bem desenvolvido na Europa, não chegou a ter o mesmo impacto no Brasil, ainda que tenha influenciado alguns aspectos das políticas sociais na busca da ampliação das mesmas.

O Documento é bastante claro ao evidenciar o fato de o Estado não se responsabilizar pela educação da pessoa com deficiência, deixando apenas como uma possibilidade a educação na escola regular, ou seja, a responsabilidade continua sendo das instituições privadas, que não são mais asilares, nos moldes dos institutos, mas se constituem ainda em um espaço segregado.

Nesse momento, as Diretrizes fazem uma crítica ainda mais profunda a esse modelo privado na educação especial, ao citar Vieira (2000) que afirma: que a “[...] estratégia de organização para promover o desenvolvimento do Estado, combinando

ações públicas com o investimento privado, é uma ação de mercantilização dos direitos sociais mínimos da população” (PARANÁ, 2006, p. 22).

Citando Kassar (1998), as Diretrizes afirmam que:

[...] essa lei, ao regulamentar a oferta privada, imprimiu uma marca difícil de se apagar na orientação do atendimento especializado, em nível nacional, dada a ambigüidade gerada na promoção dos serviços que se estende aos dias atuais (PARANÁ, 2006, p. 22).

Ainda salienta: “[...] ao mesmo tempo que propõe o atendimento ‘integrado’ na rede regular de ensino, delega às instituições sob administração particular a responsabilidade de parte do atendimento, através da ‘garantia’ de apoio financeiro” (KASSAR, 1998 *apud* PARANÁ, 2006, p. 22 - grifo do autor).

Em seguida as Diretrizes relatam os princípios do movimento pela integração ou paradigma de serviços.

Na esteira desse complexo quadro econômico, político e social mundial, ganhou força um novo modelo de atendimento na Educação Especial, denominado de **paradigma de serviços**, cuja principal contribuição foi implementar os serviços de Reabilitação Profissional voltados a pessoas com deficiência, visando a prepará-las para a integração ou a reintegração na vida da comunidade (PARANÁ, 2006, p. 22 - grifo do autor).

A perspectiva da integração era a de que a pessoa com deficiência deveria passar por um processo de reabilitação para depois ser inserida na escola; a pessoa deveria se adaptar às condições da escola. Caso ela não pudesse se adaptar, não era incluída na sala comum e continuava a fazer parte da escola especial. O avanço desta perspectiva foi o rompimento com a institucionalização e a compreensão de que pessoas com deficiência poderiam aprender e por isso poderiam frequentar a escola. Como consequência, as Diretrizes ressaltam que, na segunda metade do século XX, houve uma grande expansão da educação especial.

A partir da constatação sobre a expansão da educação especial, as Diretrizes iniciam uma nova seção para abordar principalmente a discussão em relação à inclusão e o seu surgimento. Ela inicia da seguinte forma:

Nas décadas de 1970 e 80, marcadas por profundas transformações nas relações sociais de produção, com os avanços científicos e tecnológicos, fundou-se a compreensão da diversidade como

constituente das diferentes sociedades e culturas. Tanto os avanços da democracia, que passou a exigir um tratamento mais humanitário e proteção dos direitos das minorias, quanto as novas possibilidades de apropriação do conhecimento oferecidos pelas modernas tecnologias, exigiram da sociedade uma nova relação com os grupos estigmatizados socialmente (PARANÁ, 2006, p. 25).

As considerações acima demonstram uma visão superficial, ingênua e confusa do que seriam essas mudanças sociais nessas décadas. As Diretrizes ainda expõem:

A concepção de inclusão social traz em seu bojo a mudança das representações sociais em torno das pessoas com deficiência e evidencia que elas podem ser participativas e capazes. Essa compreensão tem como foco a organização da sociedade para que sejam propiciadas as condições, o respeito e a valorização das diferenças e lhes sejam oferecidas oportunidades iguais, com equidade de condições, conforme propõe o paradigma de suportes (PARANÁ, 2006, p. 26).

Logo em seguida, fazem uma crítica ao fato de esse novo acesso a direitos apenas se encontrar no plano formal.

A aceitação abstrata da igualdade, apenas no plano legal, contribui para a sociedade eximir-se de seu papel histórico de socializar todos os seres humanos e o aparato técnico e antropológico, pois a desigualdade reside em não poder compartilhar plenamente o acesso e a produção desses bens sociais. A prática social dá legitimidade a essas políticas, de maneira que o avanço dos direitos, a definição de metas e as políticas públicas dependem de condicionantes econômicos, mas também são definidos de acordo com o ritmo das pressões populares, da organização dos grupos sociais (PARANÁ, 2006, p. 26-27).

Fica claro na citação que as Diretrizes admitem que as políticas sociais dão-se em uma total relação econômica, que existe uma pressão dos movimentos sociais organizados para a efetivação destas políticas e, ainda, ressalta que não basta que haja no papel direitos iguais às pessoas com deficiência, pois na prática isso não se concretiza, já que não existe um acesso por parte de todos à produção e fruição dos bens sociais.

Ainda sobre a inclusão, as Diretrizes citam a Constituição Federal de 1988, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e a Declaração de Salamanca. Embora as Diretrizes não façam referência ao conteúdo dessas Declarações de

forma mais específica, cabe aqui ponderar que esses documentos internacionais condizem com a ideia de inclusão apontada anteriormente nas Diretrizes, sobre o respeito e a valorização das diferenças, oportunidades iguais com equidade de condições. Esses conceitos expressam a visão liberal de sociedade e de educação.

Embora as Diretrizes não pretendam fazer uma crítica direta ao real caráter da proposta inclusiva a não ser a indicação de que não bastam leis para que se respeitem direitos, é importante que possamos aqui apresentar o caráter da proposta de inclusão de forma crítica. Neste sentido, Alfredo Roberto de Carvalho (2009) afirma:

Nesses documentos fica explicitado o verdadeiro caráter da proposta inclusiva: a aceitação da diversidade nos termos colocados pela atual sociedade, sem colocar em questão os determinantes econômicos, políticos e sociais que constituem as diferenças. A igualdade defendida fica no plano formal. Aliás, não é por acaso que praticamente todos os documentos ressaltam o papel da educação como fator para garantir a equidade e a igualdade de oportunidades (CARVALHO, 2009, p. 130).

Carvalho (2009) destaca três aspectos a serem considerados mediante a análise das Declarações mencionadas aqui, bem como de outras que foram sendo construídas e divulgadas como referência para a discussão sobre inclusão.

O primeiro refere-se à ênfase atribuída ao papel da educação como instrumento capaz de promover a inclusão de todos os segmentos marginalizados e excluídos socialmente. O segundo está relacionado ao fato de preconizarem uma inclusão social alicerçada nos princípios da igualdade de oportunidades, do respeito à diversidade e da valorização das diferenças e do conceito relativista de conhecimento. O terceiro diz respeito ao fato de estarem servindo para fundamentar a maioria das pessoas com deficiência, legisladores e governantes na formulação e desenvolvimento de políticas voltadas para um segmento social que, ao longo de toda a história da humanidade, sempre foi excluído e marginalizado (CARVALHO, 2009, p. 131).

Ou seja, esses documentos fundamentam os legisladores e até as pessoas com deficiência na formulação das políticas, mas não discutem os reais determinantes da não concretização da igualdade de oportunidades.

Essas declarações ainda redefinem o alunado da educação especial, não sendo apenas o aluno com deficiência, mas também com necessidades especiais.

Como já exposto anteriormente, foi ampliado o público da educação especial considerando a expansão da educação escolar para um número maior de pessoas. As Diretrizes afirmam que nas novas legislações implantadas pelo MEC, além da ampliação do público a ser atendido pela educação especial, foi positivo o fato de a educação ser pensada desde a educação infantil ao ensino superior.

Nesse momento, as Diretrizes apresentam duas controvérsias em relação aos avanços das políticas adotadas na educação especial que passa a problematizar: “a **excessiva abrangência** relacionada à **nova terminologia** adotada - necessidades educacionais especiais - e a clara **contradição entre as pretensões legais** e a limitada **realidade do sistema escolar** brasileiro” (PARANÁ, 2006, p. 27 - grifos do autor).

Para resolver o primeiro problema, da abrangência na terminologia necessidades educacionais especiais conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), é adotada pelo Estado do Paraná a seguinte definição:

[...] consideram-se alunos com necessidades educacionais especiais os que, no processo educacional, apresentem **dificuldades acentuadas de aprendizagem** ou limitações para acompanhar as atividades curriculares (não vinculadas a uma causa específica, ou relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências); condições de **comunicação e sinalização diferenciadas** dos demais alunos, demandando uso de linguagens e códigos aplicáveis e **altas habilidades ou superdotação** (PARANÁ, 2006, p. 28 - grifos do autor).

A segunda questão colocada sobre a clara contradição entre as pretensões legais e a limitada realidade do sistema escolar brasileiro, é estabelecida da seguinte forma: “A despeito das mudanças nas concepções e instrumentos jurídicos que fundamentam as políticas públicas, permanece a hegemonia por parte da iniciativa privada na oferta da Educação Especial” (PARANÁ, 2006, p. 28).

Novamente volta-se a discussão entre o público e o privado; as Diretrizes continuam a indicar que, mesmo com as novas legislações, grande parte dos alunos continua matriculada nas escolas especiais e, citando Kassar (1998), apontam que isso é consequência do pensamento liberal que acompanhou a Educação Especial e o descompromisso do Estado com sua educação já que, atualmente

[...] encontra sustentação no pensamento neoliberal, que preconiza a organização autônoma da população na formação de associações privadas, de tal modo que estas, ao se responsabilizarem por serviços de atendimento de setores da sociedade, através de ações (assistenciais, filantrópicas, comunitárias) de “parceria”, colaboram para o afastamento gradativo do Estado da responsabilidade sobre várias questões (obrigações) sociais (daí a força das instituições privadas) (KASSAR, 1998 *apud* PARANÁ, 2006, p. 28 - grifo do autor).

Entende-se aqui que as Diretrizes fazem uma crítica ao fato de existirem as instituições filantrópicas privadas no atendimento às pessoas com deficiência, mas não sugerem acabar com essa prática, pelo contrário, o Estado do Paraná continua sua parceria com essas instituições, reforçando desta forma na implementação das políticas, seu descompromisso com a educação.

Em seguida as Diretrizes trazem um relato a respeito da Política Nacional de Educação Especial, de 1994, e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, de 2001, colocando que as mesmas reforçam o caráter da integração e não atendem às necessidades dos alunos (BRASIL, 1994; 2001). Ainda fazem uma crítica ao fato de quando do lançamento dos PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais - não ter havido nenhuma menção sobre a educação especial. Mais tarde houve uma publicação de um documento específico sobre a educação especial, mas segundo as Diretrizes este documento foi muito vago.

Ainda sobre o Documento de 2001 afirma-se:

Por fim, a nova legislação revelou-se conservadora, ao optar pela manutenção de serviços especializados que, supostamente, não seriam compatíveis com as atuais diretrizes de inclusão escolar. Essa tendência repete-se na maioria dos textos legais e políticos dos estados brasileiros (PARANÁ, 2006, p. 30).

Apesar das críticas, as Diretrizes ponderam que até 2002 a SEED adotou esses documentos do MEC e realizou capacitações com seus professores nesta perspectiva. Mas, a partir de 2002, houve um rompimento pelo motivo relatado abaixo.

A partir daí, houve uma ruptura ideológica da concepção de inclusão educacional entre as duas instâncias. Esse confronto se dá em decorrência da defesa, pelo MEC/Seesp, da chamada inclusão total,

ou seja, com a matrícula incondicional de todos os alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular, independentemente da natureza ou grau de comprometimento. Assim, não há prerrogativa para a escolarização em classes ou escolas especiais, por exemplo. O principal embate ideológico ambienta-se na área da deficiência mental, já que, na proposta paranaense, prevê-se a continuidade dessa forma de atendimento em ambos os serviços especializados. Nas demais áreas, não há incompatibilidade de pressupostos teóricos a sustentar a concepção de atendimento (PARANÁ, 2006, p. 30-31).

Embora as Diretrizes façam até o momento uma crítica às escolas especiais colocando o quanto essa política, ao manter essas instituições, condiz com a visão liberal de educação, a partir de 2002 ela diverge e rompe com a política nacional alegando que esta faz exatamente o contrário do que havia sido feito anteriormente, propondo a inclusão de todos os alunos na escola comum. Segundo as Diretrizes, essa divergência se relaciona à inclusão de pessoas com deficiência intelectual, mas mesmo assim é absolutamente contraditória nesse ponto.

Mesmo colocando que não havia divergência em relação às outras áreas de deficiência, ou seja, concordava com a inclusão de todos os alunos com deficiência na escola regular, desde que não se trate-se da deficiência intelectual, as escolas especiais na área da surdez e a escola de cegos do Instituto Paranaense de Cegos não foram fechados.

A política nacional acabou não se concretizando e as instituições privadas/filantrópicas continuaram a atender aos alunos; as mesmas possuem muita força política em nível nacional, além da enorme campanha feita por meio da comoção social.

A partir deste momento, as Diretrizes iniciam um relato da educação especial no contexto paranaense, colocando que “o Paraná foi vanguarda das políticas de atendimento educacional especializado, em nível nacional”, Sempre na defesa da oferta da educação especial que “estendeu-se aos dois contextos: as escolas especiais e os então denominados programas especializados na rede pública” (PARANÁ, 2006, p. 31).

As Diretrizes justificam a ampla rede de Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) como um descaso histórico do Estado em nível nacional em relação aos direitos educacionais das pessoas com deficiência.

Pela falta de investimentos públicos, coube ao movimento apaeano

buscar e difundir metodologias, materiais específicos e dar suporte à criação de programas de formação e capacitação de professores. Outro dado interessante é que por constituir a única possibilidade de atendimento especializado nos municípios, passou a incorporar, além da deficiência mental, alunos com deficiências sensoriais, além dos chamados distúrbios de comportamento e/ou emocionais (PARANÁ, 2006, p. 31).

Admitir que não só alunos com deficiência intelectual se matriculavam nas escolas especiais, mas também com outras deficiências, como a física, auditiva e a visual, por constituir-se muitas vezes como único local de atendimento às pessoas com deficiência por um longo período, é de suma importância para entendermos o percurso da educação especial e como a falta de atendimento nas áreas específicas de deficiência fez com que pessoas que não possuíssem deficiência intelectual passassem a ser compreendidas como tal.

O DEE foi constituído apenas em 1970, quando se iniciou, de forma mais efetiva, a criação na rede pública das chamadas classes especiais e a composição, dentro dos Núcleos Regionais de Educação, das Equipes de Educação Especial.

Sobre a expansão da educação especial, as Diretrizes afirmam que a maioria das matrículas estava na rede privada com fins filantrópicos; esse pode ter sido um fator que contribuiu para a resistência à educação inclusiva por parte dos pais e professores.

A partir daqui as Diretrizes fazem um salto chegando à década de 2000, quando relatam a formulação e implementação do Documento: “Educação inclusiva: linhas de ação para o Estado do Paraná”, em 2001, ressaltando o fato de este Documento ter sido construído de forma coletiva envolvendo não só os vários segmentos da comunidade escolar, universidades, bem como, instituições ligadas aos direitos das pessoas com deficiência. Segundo o relato, após o término do mesmo não houve apoio por parte da SEED para com o DEE, para que o referido Documento fosse implementado, gerando uma grande insatisfação por parte das instituições envolvidas em sua elaboração. Esta atitude demonstra uma desconsideração pela educação especial dentro da própria SEED.

Este Documento trazia clara a proposta inclusiva como política para o Estado do Paraná, embora não rompesse com a escola especial.

Segundo as Diretrizes, a SEED, ao implantar o projeto de educação inclusiva, escolheu poucas escolas e não propiciou o suporte necessário à inclusão. Ainda

deve-se considerar a resistência de pais e professores para a implementação desta política. Portanto, o Documento afirma:

[...] o resultado daqueles dois anos [2000 a 2002] acarretou, de fato, retrocesso em relação a alguns aspectos conceituais e atitudinais, porque se reforçou a exclusão do alunado da Educação Especial no sistema regular de ensino (PARANÁ, 2006, p. 33).

No entanto, parece ter sido dado um passo importante, na medida em que houve participação social na construção do Documento e a tentativa da ampliação da inclusão dos alunos com deficiência, principalmente as deficiências intelectual e física, com ênfase na paralisia cerebral, além de alunos com outras deficiências que eram atendidos nas escolas especiais por falta de outro espaço que pudessem frequentar. No entanto, as Diretrizes não deixam claro a que alunos exatamente estavam se referindo. Mas sabe-se que os alunos cegos, por exemplo, estavam nas escolas públicas pois até aquele momento apenas no Instituto Paranaense de Cegos havia sido criada uma escola e desde meados da década de 80 foram constituídos na rede estadual os Centros de Atendimento Educacional Especializado na área da deficiência visual - CAEDVs.

Desta forma, as Diretrizes afirmam que, a partir de 2003, o DEE retomou sua função social de fazer políticas públicas de forma mais eficaz, preenchendo lacunas existentes na rede pública, causadas pela pouca efetividade das ações desencadeadas pelo Estado nos últimos anos. Mas na realidade apenas voltou atrás no que diz respeito à inclusão por afirmar que “o processo de inclusão escolar se dá gradativamente”:

Várias ações passaram a ser então implementadas, sob o fundamento de que o processo de inclusão escolar se dá gradativamente, conforme se estrutura uma sólida rede de apoio ao aluno, aos profissionais da educação e à família. Assim, a SEED trabalhou arduamente para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos, preferencialmente no contexto regular, como prevêem as principais referências legais da educação (PARANÁ, 2006, p. 33).

Essas ações tiveram como consequência, segundo as Diretrizes, a necessidade de romper a resistência dos profissionais da educação em relação à educação inclusiva.

A ação mais contundente em relação à mudança na perspectiva do trato das políticas inclusivas, naquele momento, foi o primeiro Concurso Público para a Educação Especial da história do Paraná, com a nomeação de 4.555 professores especializados ao Quadro Próprio do Magistério. Essa ação contribuiu para mudar a concepção de atendimento especializado em dois aspectos: na expansão de apoios na rede pública e na melhor qualificação dos professores da rede conveniada (PARANÁ, 2006, p. 34).

Pode-se considerar esse concurso público, e o subsequente ocorrido em 2007, como um avanço no atendimento às pessoas com deficiência, por expandir esse atendimento para um amplo número de alunos em todo o Estado. As instituições filantrópicas privadas receberam professores da rede estadual, pois antes eram apenas professores contratados mediante convênio com o Estado. Essa mudança no quadro de funcionários permitiu certo avanço no que diz respeito ao entendimento de público já que essas instituições são direcionadas pela mantenedora, a APAE. A partir do momento em que se tem professores da rede estadual nas escolas, há uma resistência em aceitar tudo sem questionar. Mas, mesmo sendo um avanço, não podemos deixar de considerar mais uma vez o caráter conservador do Estado que continua a investir dinheiro público em instituições privadas.

Houve, segundo as Diretrizes, um grande aumento na matrícula de alunos na rede regular de ensino, embora não haja uma comparação das matrículas nas escolas públicas e especiais; apenas o aumento das matrículas na rede comum de ensino que, de 2002 a 2006, foi de 129,04%.

Na rede pública, vários alunos antes desassistidos ou em escolas especiais passaram a ter atendimento de professores especializados, criando-se várias demandas que foram supridas por esses professores que passaram a atuar em salas de recursos, como intérpretes de Libras para os alunos surdos e professores de apoio permanente.

As Diretrizes mantêm o 'preferencialmente' destacando o papel importante dado às escolas especiais, embora anteriormente tenham feito várias críticas ao fato de a educação especial ter esse caráter privado tão forte em seu percurso histórico.

Neste momento as Diretrizes trazem uma discussão de certa forma contraditória na medida em que propõem como desafio o rompimento com uma orientação neoliberal presente nas antigas políticas do Estado, além de destacar que

não se deve ter uma visão alienada da inclusão ao se esquecer das complexas relações capitalistas.

Não se deve negar, porém, os desafios relacionados a políticas públicas que tragam respostas efetivas para uma agenda inclusiva nas escolas e que rompam a orientação neoliberal, sustentáculo de antigas políticas da SEED. Tampouco se pretende uma compreensão alienada da inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais, eliminando-se a discussão acerca das complexas relações capitalistas, na atualidade, que pela orientação neoliberal multiplica o número de excluídos do processo de produção e apropriação dos bens sociais (PARANÁ, 2006, p. 35).

Mas, logo em seguida, traz como compreensão da inclusão o que segue:

Uma política pública de inclusão, neste caso, busca resgatar valores humanos de solidariedade, de colaboração e, sobretudo, assegurar o direito à igualdade de direitos que por séculos foram negados a esse grupo de pessoas pelas inúmeras contingências históricas detalhadas ao longo desse texto.

A cidadania que se busca para todas as pessoas, apresentem ou não deficiências ou superdotação, sustenta-se na possibilidade de acesso e participação plenos nas relações sociais (PARANÁ, 2006, p. 35).

Não se pode conseguir nesta sociedade igualdade de direitos, pois vivemos em uma sociedade de classes, onde o direito só existe no plano formal para garantir a permanência desta estrutura social. Não há como ter plena participação nas relações sociais onde uma minoria detém os meios de produção e a maioria possui apenas sua força de trabalho como mercadoria para garantir sua sobrevivência.

As Diretrizes passam a tratar sobre os fundamentos teórico-metodológicos para a educação especial inicialmente de forma geral sobre a política de inclusão e a educação especial, citando a legislação.

O Documento destaca sobre a inclusão escolar:

Além disso, o movimento pela inclusão de todos os alunos não se restringe ao atendimento daqueles com deficiências, pois decorre dos múltiplos fatores nela envolvidos que delimitam os grupos marginalizados e excluídos em cada um dos momentos históricos de determinada sociedade [...] (PARANÁ, 2006, p. 36 - grifo do autor).

As Diretrizes expõem sobre o fato de a inclusão não se referir somente aos alunos com deficiência como alvo dessa política, mas a alunos excluídos por

diversos motivos, considerando que há equívocos na discussão sobre inclusão e diversidade, já que a maioria dos professores acredita que a inclusão diz respeito apenas aos alunos com deficiência. Salienta que “é preciso fazer uma reflexão conceitual sobre o que seja inclusão, a quem se destina e onde deve ocorrer, para que se tracem considerações sobre a Educação Especial, nesse contexto” (PARANÁ, 2006, p. 36).

Desta forma, há tentativa para separar educação especial e inclusão.

Desse modo, pretende-se ampliar a ótica da discussão da inclusão, considerando-se o amplo leque da exclusão de diferentes grupos marginalizados, problematizando a questão de que a inclusão não se refere a um único grupo no espaço escolar: o das pessoas com deficiência. [...] fica evidente que há muitos alunos que apresentam problemas ou dificuldades de aprendizagem, por razões inerentes à sua compleição física, limitações sensoriais ou déficits intelectuais. Entretanto, há um sem-número de alunos que não atingem as expectativas de aprendizagem e avaliação da escola, em decorrência das condições econômicas e culturais desfavoráveis que vivenciam, ou, ainda, pelo despreparo dos profissionais da educação no trato das questões pedagógicas, as chamadas *dispedagogias* (PARANÁ, 2006, p. 37 - grifo do autor).

É evidente que se deve defender que todos devam estar na escola apesar de suas condições sociais, que antes de tudo se refere à sua condição de classe, de pertencer à classe proletária. A luta deve ser pela inclusão de todos na escola, mesmo que nessa sociedade excludente isso seja difícil de se concretizar diante das condições reais dadas à classe trabalhadora e do quanto a escola é, sim, elitista e preconceituosa, apegada ao conservadorismo de ensinar apenas na homogeneidade.

Vamos passar agora à discussão sobre a compreensão que o Estado do Paraná passou a adotar em relação a inclusão, tentando colocar-se em posição avançada, mas sem deixar de manter sua posição conservadora favorável às escolas especiais na prática, embora já vimos que o discurso possa ser diferente.

Considerando que não há consenso em relação ao processo de inclusão, as Diretrizes fazem uso de três tendências indicadas por Fernandes (2006a) “sobre o modo de pensar e praticar a inclusão atualmente, nos sistemas educacionais, os quais diferem em natureza, princípios e formas de concretização, em sala de aula” (FERNANDES, 2006a *apud* PARANÁ, 2006, p. 39).

A primeira tendência traz o conceito da inclusão condicional:

O primeiro, denominado de **inclusão condicional**, é considerado a forma mais conservadora de todos os conceitos. Dos partidários desse posicionamento, ouvem-se afirmações do tipo “se todos os professores forem capacitados antes”, “quando todas as escolas estiverem adaptadas”, “apenas se diminuirmos o número de alunos por turma”, “se eu tiver um especialista como auxiliar...” Ou seja, são afirmações que remetem a um futuro incerto e que, pela impossibilidade de concretizar-se a curto prazo, inviabiliza o direito de acesso e permanência desses alunos à escola, no momento atual, descumprindo o preceito assegurado na Constituição Federal (PARANÁ, 2006, p. 38 - grifo do autor).

As Diretrizes não se referem a nenhum estudioso defensor desta discussão para citar a inclusão condicional, ou seja, não se pautaram por pesquisas.

A segunda tendência refere-se à inclusão total ou radical, citada anteriormente nas Diretrizes como a tendência¹⁵ adotada pelo Governo Federal.

Em direção oposta, está um segundo movimento denominado de **inclusão total ou radical**. Dentre os defensores dessa proposta, estão intelectuais e pesquisadores na área da educação, representantes de organizações não-governamentais em defesa dos direitos de pessoas com deficiência, os quais defendem a inclusão irrestrita de TODOS os alunos no ensino regular (PARANÁ, 2006, p. 38 - grifo do autor).

E, por fim, a chamada inclusão responsável, posição adotada pelo Estado do Paraná frente às questões da inclusão.

Diante desses dois extremos, a SEED situa sua política em uma terceira posição, que tem sido denominada de **inclusão responsável**. O desafio da inclusão escolar é enfrentado como nova forma de repensar e reestruturar políticas e estratégias educativas, de maneira a criar oportunidades efetivas de acesso para crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais, e, sobretudo, garantir condições indispensáveis para que possam manter-se na escola e aprender (PARANÁ, 2006, p. 39 - grifo do autor).

O Documento usa como referência para a sustentação dessa tendência a produção da professora Rosita Edler de Carvalho, e continua justificando sua posição ao adotar a inclusão responsável como norteadora de sua política, a qual inclui a manutenção de classes e escolas especiais:

¹⁵ As Diretrizes citam como expoente desta concepção Maria Teresa Eglér Mantoan.

Assim, embora a escola regular seja o local preferencial para promoção da aprendizagem e inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, há uma parcela de crianças e adolescentes que, em função de seus graves comprometimentos ou necessidade de uma proposta lingüística diferenciada, requerem que seu atendimento seja realizado em classes ou escolas especiais (PARANÁ, 2006, p. 39).

Se é verdade que por condições físicas nem todos os alunos podem estar nas escolas comuns, por que então as escolas na modalidade de educação especial que precisarem ser mantidas abertas para atender a esses alunos não passam a ser públicas, como as demais? Por que, já que temos nestas escolas grande parte dos professores da rede estadual de ensino, não transformar essas escolas em escolas públicas e gratuitas, sem precisar da filantropia, do assistencialismo? A resposta centra-se no fato de o Estado, por mais comprometido que pareça ser com a educação de pessoas com deficiência, não pretende assumir esse ônus sozinho, sem contar que essas instituições filantrópicas, além da grande comoção social que geram perante a sociedade, baseando-se em uma concepção conservadora de pessoa com deficiência, possuem uma força política muito grande, garantindo o apoio de vereadores, deputados e senadores para a sua causa.

Em seguida o Documento coloca-se em posição crítica em relação à escola regular e à escola especial.

Uma **inclusão responsável** requer a constante avaliação da qualidade dos serviços prestados, seja em escolas comuns, seja em escolas especiais. Se, por um lado, a escola comum está muitas vezes insegura ou despreparada para atender aos alunos com necessidades especiais; por outro, a escola especial também necessita rever as concepções e práticas que nortearam suas ações, desde sua origem. É muito comum, em cursos de formação continuada, professores de ambos os contextos de ensino revelarem as mesmas dúvidas e inseguranças quando questionados sobre as práticas mais adequadas a determinados grupos de alunos. O fato de terem experiência junto a alunos com necessidades educacionais especiais não confere aos professores especialistas a última palavra sobre as práticas pedagógicas mais adequadas a serem adotadas (PARANÁ, 2006, p. 39 - grifo do autor).

Se há a necessidade de revermos práticas em ambas as escolas, por que não temos apenas uma, mantida pelo estado, pública e gratuita, sem filantropia e assistencialismo? Que implicações esta questão traz para a formação continuada

dos professores?

As Diretrizes enfatizam a necessidade de um trabalho conjunto, entre escolas regulares e especiais e coloca novamente a ampliação do atendimento com o concurso para professores da educação especial como ponto positivo alcançado. Essa ampliação deu-se, como apontamos anteriormente, na rede pública e possibilitou que as escolas na modalidade de educação especial tivessem professores da rede estadual atuando com alunos com deficiência.

As Diretrizes apresentam, a responsabilidade por uma escola inclusiva, não apenas como sendo unicamente do Estado mas, de toda a sociedade. Se a referência for de uma política de governo, essa responsabilidade deve ser, sim, do Estado, mas sabemos que na visão liberal essa não é só uma tarefa do Estado, todos devem ser responsabilizados.

As Diretrizes ainda afirmam que a inclusão é algo difícil de se efetivar pela ineficiência do Estado e pelas atitudes de pais e professores. Tentando demonstrar que as barreiras também são atitudinais, o Documento cita falas de professores da escola regular que são contra o processo inclusivo “pela insegurança, ao temor de não corresponder às expectativas, ao fato de não terem sido “preparados” para lidar com esses alunos, ou por razões menos nobres como o preconceito e a discriminação” (PARANÁ, 2006, p. 41).

Essa resistência também, segundo as Diretrizes, se dá por parte dos professores especialistas que têm medo de perderem o seu local de trabalho. “Já professores especialistas desconfiam e ficam temerosos de que, com o processo de inclusão, a Educação Especial seja “exterminada”, por meio do fechamento de classes e escolas especiais” (PARANÁ, 2006, p. 41).

Ainda é exposta a resistência dos pais dos alunos com deficiência que temem em retirar seus filhos das escolas especiais, pois “preferem não abrir mão da infraestrutura e atendimento quase que individualizado que os mesmos recebem em escolas especiais” (PARANÁ, 2006, p. 41).

Em relação aos pais dos alunos sem deficiência, a resistência é atribuída ao fato de acreditarem que a inclusão dos alunos público alvo da educação especial na escola regular

[...] fará o ensino ser fraco e mais lento em relação a outras turmas nas quais não há alunos incluídos, sendo tais posições decorrentes

dos muitos mitos e tabus que circulam no imaginário social e que reforçam estigmas e práticas discriminatórias (PARANÁ, 2006, p. 41).

Essas compreensões, embora sejam apenas atribuídas ao preconceito ou à falta de estrutura na escola comum, advém de uma compreensão equivocada de deficiência, sendo vista apenas como limite e que o sucesso desses alunos não será concretizado no espaço da educação escolar. Se há o desejo de construir escolas que atendam alunos com deficiência é preciso, sim, repensar concepções e práticas arraigadas no interior da educação especial. A formação de professores, o envolvimento da comunidade escolar, em cursos e discussões sobre quem são realmente os alunos com deficiência, é de essencial importância nesse processo.

Por outro lado, as Diretrizes enfatizam que existem professores, tanto do ensino regular como da educação especial, bem como, pais de ambos os alunos que relatam terem aprendido muito com o processo de inclusão. Infelizmente é apenas enfatizada a “tolerância”, o “convívio com as diferenças”, as “atitudes de solidariedade e cooperação” apreendidas por pais e professores no processo de inclusão: ideários fundados numa perspectiva de inclusão baseada em princípios liberais. E afirmam: “A educação escolar ocupa um inegável papel de destaque na formação do cidadão, já que detém os mecanismos sistematizados que oferecem possibilidades de reflexão e, conseqüentemente, de transformação da realidade” (PARANÁ, 2006, p. 42).

Na sequência, as Diretrizes passam a discutir como se empregam os termos quando se refere à pessoa com deficiência ou com necessidades educacionais especiais, destacando que “sabe-se que as palavras não são neutras e imparciais, elas carregam ideologias, insinuam crenças, delineiam pontos de vista, revelam intenções” (PARANÁ, 2006, p. 42).

Desta forma, ponderam que esses termos mudam de tempos em tempos e quase sempre provém de traduções de termos estrangeiros que nem sempre são bem traduzidos. O termo mais adequado, segundo o Documento, o que corresponde à realidade, seria pessoa com deficiência ou pessoas com necessidades educacionais especiais.

Em relação à compreensão da deficiência, as Diretrizes indicam como “[...] inerentes aos sujeitos, constituem sua subjetividade; não definem sua essência, mas determinam modos de ser e estar no mundo que podem gerar ou não impedimentos

ou colocar os sujeitos que as apresentam em situação de desvantagem” (PARANÁ, 2006, p. 42). E continuam:

[...] as limitações decorrentes dessa situação serão dependentes dos resultados da interação das características diferenciadas das pessoas com deficiência com as representações em torno dela e das tecnologias disponíveis no meio social a seu serviço (PARANÁ, 2006, p. 43).

Mais do que depender das “representações em torno dela” ou das “tecnologias disponíveis”, as limitações impostas a quem possui uma deficiência dar-se-ão de acordo com as possibilidades que a rodeiam, permitindo ou não sua superação.

Utilizando-se de Ferreira e Guimarães (2003), as Diretrizes definem necessidades educacionais especiais.

Já o sintagma *necessidades especiais* não deve ser tomado como sinônimo de deficiências - mentais, sensoriais, físicas ou múltiplas -, pois abrange uma série de situações e/ou condições pelas quais qualquer um pode estar submetido em decorrência de uma limitação, temporária ou permanente, oferecendo obstáculos à vida em sociedade, considerando-se idade, sexo, fatores culturais, condições de saúde, quadros afetivo-emocionais, entre outros (PARANÁ, 2006, p. 43 - grifo do autor).

Desta forma, apresentam vários exemplos de necessidades especiais temporárias, como depressão, a fratura de uma perna, obesidade mórbida, etc., relacionando-as com as necessárias condições de acessibilidade.

E ainda indicam que a responsabilidade está na falta de acessibilidade ou de condições materiais da sociedade para garantir o acesso a essas pessoas aos diversos espaços, mas isso não diz respeito somente à educação, mas ao todo da sociedade.

As Diretrizes voltam a destacar o fato de ter sido estabelecido um sinônimo entre necessidades educacionais especiais e deficiência, como uma patologização de todas as pessoas que apresentam uma necessidade.

Essa confusão conceitual trouxe, também, implicações negativas para a organização do atendimento especializado. Muitos órgãos municipais e estaduais de Educação, inadvertida e precipitadamente, operaram o desmonte da Educação Especial, já que, a ampla

abrangência sugerida pela nova terminologia indicava que todos experimentam necessidades educacionais especiais em algum momento da trajetória escolar, significando que, se mantida, essa modalidade de educação estaria destinada à maioria dos alunos (PARANÁ, 2006, p. 44).

No texto das Diretrizes não fica claro se este desmonte se refere à educação especial em instituições privadas ou na rede pública.

Na busca de definir quais alunos irá atender, o Estado define os que serão considerados alunos com necessidades educacionais especiais, a partir da Deliberação n.º 02/2003, do CEE, e define três grupos de alunos a serem atendidos:

- **dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento**, vinculados a distúrbios, limitações ou deficiências, que demandem apoios intensos e contínuos no processo educacional, como é o caso de alunos com deficiência mental, múltiplas deficiências e/ou transtornos de desenvolvimento associados a graves problemas de comportamento;
- **dificuldades de comunicação e sinalização**, demandando o uso de outras línguas, linguagens e códigos aplicáveis como é o caso de alunos surdos, surdocegos, cegos, autistas ou com seqüelas de paralisia cerebral;
- **superdotação ou altas habilidades** que, devido às necessidades e motivações específicas, requeiram enriquecimento, aprofundamento curricular e aceleração na oferta de acesso aos conhecimentos (PARANÁ, 2006, p. 44-45 - grifos do autor).

A compreensão por parte do Estado do Paraná neste momento era de que o atendimento especializado se dirigisse a um público específico, que foi definido acima, para não correr o risco de atender alunos que não possuíssem essas características.

As Diretrizes fazem um destaque agora na relação entre educação especial e escola regular para entender os motivos que as mantêm separadas. Apresentam que estudos demonstram uma posição subalterna ocupada pela pedagogia nas reformas educacionais, na contemporaneidade, em relação à psicologia.

Desta forma, esse “processo de psicologização da Educação Especial determinou a organização de um currículo distinto daquele desenvolvido para a escolarização formal dos demais alunos, com práticas diversas, em natureza e objetivos, da educação regular” (PARANÁ, 2006, p. 46).

Seguem exemplos apontados nas Diretrizes que dizem respeito às práticas nas escolas especiais baseadas em princípios conservadores: estudos de patologias

visuais, exercícios de reeducação com auxílios ópticos, exercícios articulatórios, reabilitação motora, dentre outros.

O objetivo era preparar o aluno para a escola regular quando possível, mas sem a necessidade de um currículo que, segundo as Diretrizes, não justificava e tampouco exigia conhecimentos profundos de questões sociais, políticas e culturais por parte do professor.

Em relação à área da deficiência visual, destacamos aqui que mesmo sendo alunos em sua maioria atendidos na escola regular e frequentando no contraturno no atendimento educacional especializado ofertado pelos CAEDVs, o trabalho do professor ainda tem como foco a patologia e a realização de exercícios de reeducação com os auxílios ópticos mais adequados à estimulação da acuidade visual residual de alunos com baixa visão, deixando de abordar conteúdos que possibilitem que esses alunos possam ser independentes, como: orientação e mobilidade, atividades de vida autônoma, informática adaptada etc.

As teorias utilizadas nas formações não incluíam a corrente histórico-cultural, que tem como seu principal expoente Vigotski, considerando as dificuldades no acesso às suas obras e, mesmo quando as mesmas começaram a ser divulgadas já a partir do ano de 2000 o DEE parece não ter se debruçado sobre essa perspectiva como base teórica, nem considerando artigos publicados para serem estudados em suas formações continuadas.

As Diretrizes afirmam que essas são práticas que foram utilizadas na educação especial, mas não enfrentam a questão de como romper com as mesmas, o que passa por uma mudança de perspectiva teórica, através de estudos.

As principais concepções psicológicas que sempre nortearam os objetivos educacionais, de caráter geral, da Educação Especial, as quais se referem aos modelos: inatista/determinista, comportamental, cognitivo, humanístico e sociocultural, são sintetizadas nas Diretrizes. Embora as duas últimas pretendam trilhar por caminhos diferentes e mais avançados, não se sabe em que medida possam ter influenciado os professores da educação especial.

Pensar a educação de pessoas com deficiência de forma pedagógica é absolutamente essencial; estamos falando em processos de ensino e de aprendizagem de crianças, jovens e adultos que podem aprender. Mas a garantia de acesso desses alunos à educação escolar formal perpassa também pelo acesso a recursos específicos a serem utilizados por esses alunos. Não se pode negar que

um aluno cego precise do sistema Braille e, portanto de uma máquina Braille em sala de aula; uma criança com paralisia cerebral pode precisar de um computador adaptado para poder estudar, etc. Nossa atuação junto ao CAP estadual do NRE de Cascavel possibilita expor que o Estado do Paraná tem também deixado a desejar em recursos, tanto para os alunos que estão na sala de aula regular, como no atendimento educacional especializado no contraturno, onde falta quase tudo e o que se tem é adquirido pelas próprias escolas. Viu-se, entre 2000 e 2010, uma grande distribuição de equipamentos feita apenas pelo MEC para as chamadas Salas de Recursos Multifuncionais; o Estado em quase nada contribuiu.

As Diretrizes abordam, ainda, o currículo na perspectiva de considerar as pessoas com deficiência ou necessidades educacionais especiais, com destaque para as práticas pedagógicas.

Há pelo menos duas décadas o enfoque da Educação Especial, centrado no currículo e sua possibilidade de oferecer respostas à diversidade educacional presente na escola, orienta sua organização. Esse trabalho se legitima sustentado na idéia de que as práticas pedagógicas consideram o processo educacional e não apenas a prática do professor. Assim, o pensamento educacional deixa de centrar-se na construção de estruturas diferenciadas - classes e escolas especiais - e potencializa a análise do currículo em sua totalidade [...] (PARANÁ, 2006, p. 49).

Ao enfatizar a importância do currículo as Diretrizes abordam o projeto político pedagógico.

O projeto político-pedagógico é uma das formas de concretizar a educação de todos os alunos, como veículo que sintetiza as aspirações e princípios que refletem a ação escolar, oferecendo possibilidades de legitimar as diretrizes e linhas de ação pelos quais serão construídas propostas para a aprendizagem e participação de todos os alunos (PARANÁ, 2006, p. 49).

A construção do projeto político pedagógico junto à comunidade escolar, deve considerar através de reflexões e propostas, sob três dimensões que competem a segmentos distintos: a construção de culturas inclusivas (comunidade escolar e sociedade civil); a elaboração de políticas inclusivas (secretarias municipais e estaduais de educação); e a dimensão das práticas inclusivas (professores e equipe técnico-pedagógica).

Ao findar a discussão sobre os fundamentos teórico-metodológicos para a educação especial que tratou de vários aspectos relacionados à inclusão escolar, às necessidades educacionais especiais, à defesa pela posição de uma inclusão responsável, à forte influência da psicologia na educação especial, à pedagogia, ao currículo e à construção do projeto político pedagógico, destacamos que o texto das Diretrizes retorna a tratar das atitudes tomadas na educação especial em épocas anteriores para tentar demonstrar que se faz diferente, mas encontra dificuldades em avançar em uma proposta efetiva.

Após assumir a defesa pela inclusão responsável, ou seja, a permanência das estruturas das escolas na modalidade de educação especial e a inclusão quando possível, de forma “responsável”, o Documento volta a definir o público da educação especial, que não se refere somente aos alunos com deficiência, mas com necessidades educacionais especiais e, por mais que os defina, não esclarece se todos estarão ou não em escolas regulares.

Faz uma crítica à forte influência da psicologia, mas não apresenta formas de romper com ela, embora faça uma defesa pela pedagogia, pela construção de currículos e pela formulação de um projeto político pedagógico que considere os alunos com necessidades educacionais especiais, não relata se essa é uma prática a ser tomada apenas pela escola regular ou, também, pela educação especial. Nas escolas regulares essas questões estão mais avançadas do que nas escolas na modalidade de educação especial. Será que as mesmas, com sua estrutura mantida pelas instituições privadas de caráter filantrópico, irão trazer para o seu interior essas discussões tão pertinentes à educação de todos?

As Diretrizes continuam a tratar sobre o currículo e a educação especial e definem currículo desta maneira:

A compreensão de currículo como território político comprometido com a heterogeneidade e as diferenças culturais que compõem a realidade da escola, tal como versam as teorias educacionais críticas, empreende uma visão renovada e ampliada de currículo, em ligação estreita com o conhecimento, o trabalho e a cultura, enfatizando-o como prática social, prática cultural e prática de significação (PARANÁ, 2006, p. 50).

O currículo é concebido como um espaço de conflitos, disputas, imerso em relações sociais. Utilizando-se de Nereide Saviani (1998), quando cita Sacristán, o

currículo é conceituado:

[...] como uma construção social, diretamente ligada a um momento histórico, a uma determinada sociedade e às relações que esta estabelece com o conhecimento. No currículo, múltiplas relações se constituem, explícitas ou “ocultas”, que envolvem reflexão e ação, decisões político-administrativas sistematizadas no órgão central da Educação, e as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola (PARANÁ, 2006, p. 50 – grifo da autora).

As Diretrizes não desconsideram que a construção do currículo perpassa por condicionantes relacionados ao modo como as políticas são sistematizadas na educação. Mas, o objetivo ao tratar do currículo é abordar a flexibilização curricular:

Com a implementação da atual Lei de Diretrizes e Bases e a clara intenção do princípio inclusivo que a fundamenta, a adoção e a implementação de currículos abertos e flexíveis, que atendam à diversidade do alunado presente na escola, passou a ser objeto de discussão nas diretrizes curriculares e nos cursos de formação continuada dos sistemas de ensino. Entende-se que o conhecimento sistematizado pela educação escolar deve oportunizar aos alunos idênticas possibilidades e direitos, ainda que apresentem diferenças sociais, culturais e pessoais, efetivando-se a igualdade de oportunidades, sobretudo, em condições semelhantes aos demais (PARANÁ, 2006, p. 50).

Mesmo podendo ter currículos, que as Diretrizes chamam de abertos e flexíveis, a educação não pode garantir a igualdade de oportunidades na sua materialidade, senão apenas no discurso, considerando a sociedade de classes na qual vivemos. Mantém-se, por mais crítico que o texto procure ser, uma visão liberal de educação.

A flexibilização do currículo tem nesse contexto o nome de adaptações curriculares. Há nas Diretrizes uma defesa de que o currículo siga esse parâmetro, o que é necessário é flexibilizá-lo com estratégias metodológicas para remover as barreiras que impedem a aprendizagem e a participação dos alunos que apresentam dificuldades em seu processo de escolarização.

Diante dos inúmeros significados que essa terminologia sugere, torna-se importante deixar claro o sentido que se deseja imprimir ao termo, neste texto, de modo a não sugerir que se tenha em mente que a escola deverá ter um currículo adaptado ou separado para alguns. Esclarece Fernandes (2006b) que nesse currículo prevalece a idéia de que a flexibilização ou a adaptação curricular sejam

prerrogativa para celebrar as diferenças em sala de aula, contrariando a prática tradicional de que todos os alunos aprendem da mesma forma, com as mesmas estratégias metodológicas, com os mesmos materiais e no mesmo tempo/faixa etária. Ou seja, precisa-se abolir a idéia de um currículo adaptado para aqueles alunos que se diferenciam do grupo dito homogêneo que, supostamente, constitui as salas de aula (PARANÁ, 2006, p. 51).

As Diretrizes enfatizam que não querem que conteúdos sejam retirados, banalizados e esvaziados. Embora os documentos nacionais deixem a cargo do professor o compromisso de assumir e realizar as adaptações curriculares, as Diretrizes não concordam considerando as grandes dificuldades de formação destes professores. E entendem que podem ser realizadas em diferentes níveis de atuação: nos Sistemas de Ensino; no Projeto Político-Pedagógico da escola; e no planejamento do professor.

Flexibilizar ou adaptar um currículo implica em ter como pano de fundo quem são os alunos que estão nesse processo escolar, isso demanda uma compreensão teórica profunda baseada em preceitos críticos.

Por mais que as Diretrizes exponham que não se deseja que conteúdos sejam cortados, é preciso que professores sejam formados e que condições de acesso a materiais específicos de cada área sejam ofertadas aos alunos. Como trabalhar com um aluno cego no início do ano letivo sem o livro em Braille? Sem uma máquina Braille ou computador para registro?

As Diretrizes irão detalhar os serviços e apoios educacionais especializados que formam a rede de apoio da Educação Especial, no Paraná, constituída de “um conjunto de serviços, ofertados pela escola e comunidade em geral, para dar respostas educativas às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais” (PARANÁ, 2006, p. 53).

O atendimento dado nas classes especiais ou em instituições especializadas da rede pública ou conveniada, são denominados de serviços especializados.

A rede de apoio proposta, inclusive com uma ilustração na página 54, baseia-se na compreensão, segundo as Diretrizes, de “[...] que os diferentes segmentos envolvidos funcionem em rede, numa teia infinita de fios invisíveis em que cada elemento seja interdependente do outro, influenciando-se mutuamente” (PARANÁ, 2006, p. 54).

Nessa rede, além dos órgãos governamentais de esfera estadual e até federal

através das Instituições de Ensino Superior, também temos as escolas especiais, o sistema “S”, interfaces e parcerias. Não só a rede pública está envolvida, mas a rede privada através de parcerias que têm perpetuado as políticas educacionais sem se garantir sua gratuidade.

São descritos nas Diretrizes os serviços de apoio pedagógico especializados ofertados na escola regular, que podem ser: Profissional intérprete de libras/língua portuguesa; Instrutor surdo; Professor de apoio permanente; Sala de Recursos; Centro de Atendimento Especializado (CAE); Centro de Apoio Pedagógico para atendimento às pessoas com deficiência visual (CAP); Classes de educação bilíngue; Escolas Especiais; Classes hospitalares; e Atendimento domiciliar.

Esses atendimentos não visam apenas aos alunos com deficiência mas também os alunos com necessidades educacionais especiais na medida que vemos a classe hospitalar e o atendimento domiciliar, que não deixam de serem relevantes para a garantia de educação, mesmo em condições adversas à da sala de aula.

Ao iniciarem a discussão sobre os serviços especializados, as Diretrizes, pretendem analisar criticamente a classe e escola especial como lugares de segregação dos alunos.

Por mais que a exclusão não esteja apenas nas escolas especiais, há que se entender o fato de estas escolas, além de terem um caráter privado, assistencialista e filantrópico, utilizarem-se da imagem das pessoas com deficiência para poderem continuar a pedir à sociedade que as ajudem a manter seus serviços. Embora recebam recursos do Estado, alegam que não são suficientes e por isso precisam da caridade e da filantropia. Como mudar a atitude frente às pessoas com deficiência, quando as mesmas continuam sendo alvo da caridade, incapazes e frágeis que precisam de instituições que façam por elas o que o poder público faz?

As Diretrizes afirmam que é preciso acabar com a exclusão nos diversos espaços e que também ocorrem nas escolas regulares. E afirma sua posição em manter as classes e as escolas especiais:

Portanto, a SEED/DEE, em sua política educacional, apesar de tendências contrárias a esse posicionamento no contexto nacional, optou pela permanência das classes especiais e instituições especializadas em sua rede de apoio, entendendo que algumas crianças, jovens e adultos com graves comprometimentos e problemas no desenvolvimento não apresentarão as mesmas condições de aprendizagem acadêmica formal dos demais alunos,

necessitando de propostas curriculares alternativas em natureza e finalidade àquelas desenvolvidas pela escola regular (PARANÁ, 2006, p. 55).

Que alguns alunos terão de ser atendidos de forma diferente e que talvez não possam estar em sala de aula comum, pode-se até concordar, mas é preciso que essa escola seja pública e gratuita, que não dependa da caridade e da filantropia. E se são só alguns alunos, por que essas escolas mantêm uma grande demanda de alunos, sendo que grande número de municípios possuem essas estruturas?

As Diretrizes continuam expondo que mesmo os alunos das instituições especializadas precisam de um planejamento diferenciado já que não são homogêneos, com atuação de professor especializado.

E, assim, as Diretrizes encerram pontuando que:

Trata-se de um trabalho compartilhado que procura otimizar a provisão de serviços e recursos para atender a todos os alunos, independentemente de apresentarem diferenças significativas, reconhecendo que a escola tem como fim desenvolver as capacidades acadêmicas, cognitivas, afetivo-emocionais e sociais que potencializem o desenvolvimento pessoal de cada um deles (PARANÁ, 2006, p. 56).

Ao findar seu texto, as Diretrizes ressaltam a importância de alterações no projeto político pedagógico das escolas para que as mesmas sejam mais plurais, flexíveis, abertas, ou seja, que considerem o processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Após essa análise das Diretrizes, constata-se que sua formulação não está em contradição com as reformas realizadas pelo Estado na Educação a partir da década de 1980 do século XX, na medida que este Documento expressa uma concepção de educação que a entende como uma forma de garantir a igualdade entre os homens. Assim, a educação se constitui como salvadora de todos os problemas sociais existentes, inclusive das dificuldades enfrentadas por pessoas com deficiência, esquecendo-se que vivemos em uma sociedade capitalista pautada pela exclusão da classe proletária dos meios de produção e, portanto, do acesso pleno às riquezas produzidas pela humanidade.

A chamada equidade tem como influência principal os documentos internacionais, que na compreensão da educação especial é muito marcante. Foi através da Declaração de Salamanca, de 1994, que a discussão referente às

necessidades educacionais especiais e à inclusão tomou níveis nacionais. Tais declarações são frutos de seminários e congressos organizados pela UNESCO, pelo Banco Mundial, entre outros, ficando clara a relação entre políticas sociais e questões econômicas em um capitalismo financeiro mundializado.

Outro aspecto condizente com a concepção liberal de educação é o fato de haver no Estado do Paraná uma forte presença das escolas especiais de caráter filantrópico e assistencialista, presente em todo o país, mas com traços marcantes no Paraná. Em vários momentos no decorrer das Diretrizes faz-se uma crítica ao atendimento privado na educação especial, mas não há uma proposta de rompimento com essa prática na educação de pessoas com deficiência, ou seja, que a educação especial ocorra na escola comum, ou em instituições públicas.

As Diretrizes propõem um currículo flexível que considere as necessidades de alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais, mas ao tratar do tema, o Documento é bastante sucinto em suas considerações. Na mesma direção propõe que sejam construídos nas escolas projetos políticos pedagógicos para que se dê encaminhamento à construção de currículos ditos inclusivos.

Precisamos nos referir ainda ao fato de que embora não se tenha tratado diretamente sobre a educação das pessoas com deficiência visual, o fundamental é que nas Diretrizes se revela uma concepção sobre educação especial e o quanto é contraditória com relação a uma perspectiva crítica da educação de pessoas com deficiência. Primeiro, por ter como base a visão liberal de Estado e educação e, em segundo lugar, por desconsiderar os preceitos da psicologia histórico-cultural quando se trata da aprendizagem e desenvolvimento e de onde se dará esse processo. Embora tente avançar para que isto ocorra na escola regular, ainda se fazem presentes de forma bastante intensa as instituições privadas filantrópicas, constituindo espaços segregativos.

Ao término da análise dos documentos que compuseram de forma fundamental a educação especial no Estado do Paraná de 2000 a 2010, cabe tentar uma síntese desse período. Para isso, vamos utilizar o Documento Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão que foi escrito pela equipe do Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional - DEEIN no ano de 2009. Este não foge ao que preconizam as Diretrizes aqui já analisadas e traz em seu conteúdo o percurso do governo Roberto Requião, que assumiu em 2003. Assim, é exposto no referido Documento:

Em 2003, esta SEED/DEEIN assume suas funções pedagógica e social na implementação de políticas públicas em relação à Educação Especial, desenvolvendo ações estruturais que sinalizam para mudanças significativas na compreensão de que a oferta do atendimento educacional especializado, na perspectiva de que a escola comum deveria ser a maneira comum de atendimento aos alunos da educação especial. Entendendo que à escola especial caberia um contingente restrito de alunos, que dela se valeriam somente quando, em face de sua intensa especificidade, a escola comum, mesmo com os apoios especializados, não demonstrasse ser o melhor espaço para atender suas necessidades (PARANÁ/DEEIN, 2009, p. 7).

Ressalta-se dessa forma, a proposta pela educação inclusiva, sem romper com a escola especial. O Documento apresenta a concepção histórico-cultural como importante na discussão para a educação da pessoa com deficiência.

Na Educação Especial, a abordagem histórico-cultural da deficiência revolucionou a concepção de deficiência ao propor o desenvolvimento das potencialidades, enfatizando a capacidade e não o déficit tanto em relação aos processos de aprendizagem individuais como coletivos. Essa abordagem também fundamenta o processo de inclusão, ao propor o trabalho com a heterogeneidade, com atividades significativas para o aluno na sua relação com o mundo que o rodeia e apontando que a deficiência funcione para a mudança e reconhecimento de que a diferença não significa “menos”, como bem ressalta Vigotsky em seus estudos (PARANÁ, 2009, p. 7 - grifo do autor).

Ao citar Vigotski, sem nenhuma indicação nas Referências, o Documento expõe que “a diferença não significa menos”, no entanto, para Vigotski (1997), o defeito traz para a vida da pessoa que o possui mais do que um significado negativo. O “menos” ocorre porque em relação à sociedade o defeito se converte em uma deficiência, assim é o contexto que cerca uma pessoa acometida por um defeito que pode torná-la inválida e incapaz. No entanto, para Vigotski (1997) o conflito gerado nessa relação leva à possibilidade da supercompensação.

Dessa forma, o Documento apenas faz uma citação breve e incipiente sobre a concepção histórico-cultural de Vigotski. Se houve o interesse por parte do DEEIN em fazer a opção teórica por essa linha, isso não se efetivou na elaboração desse Documento e nem na implementação das políticas nessa área. Vê-se isso claramente pela opção na intitulação do Estado do Paraná como o defensor da

inclusão responsável. Isso se evidencia nesse Documento a partir da necessidade de se afirmar a não radicalidade das políticas implementadas.

A opção clara do estado do Paraná pela inclusão educacional está evidente em sua política e em suas ações. Mas essa opção não é e nem deve ser radical nem extremada, pois tratar de educação e de pessoas exige, além do reconhecimento de suas necessidades, a pluralidade de respostas às suas especificidades (PARANÁ/DEEIN, 2009, p. 7).

O Documento também apresenta números de serviços e apoios da Educação Especial:

Em janeiro de 2003 havia:

- 01 professor de apoio permanente para alunos com sequela de paralisia cerebral;
- 15 tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa na área da surdez;
- 19 salas de recursos de 1ª a 4ª série na área da deficiência mental;
- 173 centros de atendimento especializado na área da deficiência visual.
- 162 centros de atendimento especializado na área da surdez.

Atualmente a rede de apoio conta com:

- 819 salas de recursos de 5ª a 8ª séries na **área da deficiência intelectual;**
- 159 professores de apoio à comunicação alternativa na **área da deficiência física neuromotora;**
- 211 centros de atendimento especializado na **área da deficiência visual;**
- 5 centros de atendimento especializado (mais 2 em processo) e 2 guias-intérpretes na **área da surdocegueira;**
- 273 Centros de Atendimento na **área da deficiência surdez;**
- 366 tradutores e interpretes de libras/língua portuguesa para **alunos surdos;**
- 13 salas de recursos para atender alunos com **transtornos globais do desenvolvimento;**
- 36 classes especiais na área dos transtornos globais do desenvolvimento;
- 24 professores de apoio de sala para alunos com **transtornos globais de desenvolvimento.**
- 22 salas de recursos para atender alunos com **altas habilidades / superdotação** nas séries iniciais, finais e no ensino médio (PARANÁ, 2009, p. 9-10 – grifos do autor).

Evidencia-se o aumento na disponibilidade de apoios para os alunos na rede regular de ensino. Em relação à deficiência visual, em 2003 havia 173 Centros de Atendimento Especializado na Área da Deficiência Visual e em 2009 esse número era de 211. Embora tenham sido criados mais centros, esse número está longe de

contemplar os 399 municípios do Estado do Paraná.

O Documento faz referência aos concursos aqui já mencionados:

[...] Registrem-se os dois primeiros concursos públicos da história do Paraná, realizados no ano de 2004 e 2007, sendo que o primeiro efetivou 4.500 professores especializados em educação especial e o segundo mais 1000 novos efetivos, além de realizar também pela primeira vez na história do Estado o primeiro concurso com 193 vagas para Tradutor e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa para alunos surdos (PARANÁ, 2009, p. 10).

Os dados demonstram um avanço em relação à oferta da educação especial no Estado do Paraná durante essa década.

Tendo a deficiência visual como objetivo desta presente dissertação, cabe aqui referenciar que, em 2009, o IPC passa novamente por uma intervenção judicial. Além das questões burocráticas a serem resolvidas, tomou-se a decisão pedagógica de fechar a Escola de Educação Especial Osny Macedo Saldanha, cujo mantenedor é o IPC, que na época atendia apenas 21 crianças cegas e com baixa visão. Quando, em meados da década de 80, o Estado do Paraná fez a opção de ofertar o atendimento educacional especializado no contraturno para os alunos com deficiência visual, fez-se uma opção pela educação inclusiva. Decisão assertiva, na medida que não há nada, do ponto de vista da concepção de deficiência, que impeça uma pessoa cega de estar na escola comum.

Não se nega que deve haver recursos para apoiar estes alunos, mas eles devem e podem estar na escola comum. Isso é evidenciado pelo fato de que os alunos cegos e com baixa visão na sua maioria estudam em escolas públicas; assim, manter uma escola de educação especial de 1º ao 5º para atender uma pequena quantidade de alunos, caracterizava-se como uma excrescência. Assim, em 2010 fechou-se a escola de educação especial do IPC.

Em relação ao atendimento na escola regular dos alunos com deficiência visual, em 2010 é publicada a Instrução n.º 020 que estabelece orientações para organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado na Área da Deficiência Visual. Até então, não havia uma instrução específica desta área. A instrução será aqui mencionada para compreendermos como estava organizada a educação para alunos cegos e com baixa visão, no contraturno, naquele período.

Ao tratar do Atendimento na área da deficiência visual, a Instrução n.º

020/2010 aponta que este ocorrerá nas Salas de Recursos Multifuncionais Tipo II e nos Centro de Atendimento Educacional Especializado na Área da Deficiência Visual - CAEDV; sendo ofertada no turno inverso ao da escolarização, não substituindo as classes comuns, podendo funcionar nas redes: estadual, municipal e particular, bem como, em instituições comunitárias ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente (PARANÁ, 2010).

Mantém-se, dessa forma, o atendimento na rede regular de ensino, mas não se deixa de contemplar as instituições conveniadas, como as APADEVIs. Os alunos a serem atendidos são cegos, de baixa visão ou outros acometimentos visuais (ambliopia funcional, distúrbios de alta refração e doenças progressivas),

A Instrução trata das Salas de Recursos Multifuncionais Tipo II, que advém da política do governo federal criadas a partir da Portaria Normativa n.º 13, de 24 de abril de 2007. Estas Salas de Recursos, que são denominadas do Tipo II quando direcionadas aos alunos com deficiência visual, proporcionaram a disponibilização de equipamentos que compõe um kit que a escola recebe quando da sua implementação. No caso da deficiência visual o kit é composto com equipamentos específicos da área, como é o caso da máquina de datilografia Braille, de impressora Braille, lupas, etc.

Em relação aos alunos a serem atendidos, o Estado do Paraná, diferente do governo federal, continua a atender cegos e com baixa visão mesmo que estes não estejam matriculados na rede regular de ensino, pois uma pessoa pode ficar cega ou adquirir baixa visão depois de adulta, necessitando de apropriar-se de questões específicas da área visual, como orientação e mobilidade, informática acessível, Braille, etc., não havendo órgãos ou espaços que disponibilizem esses conhecimentos. Mas, a finalidade é o atendimento às necessidades educacionais específicas do aluno com deficiência visual, com vistas ao suporte pedagógico especializado e à oferta de orientações do professor itinerante às escolas do ensino regular

Cabe expor aqui, referente ao inciso VIII Das atribuições do professor especializado no contraturno e no atendimento educacional especializado, que demonstra as inúmeras atividades que são necessárias na área da deficiência visual. São elas:

- a) promover a triagem visual e encaminhamento oftalmológico

quando necessário;

b) estabelecer a articulação com a equipe pedagógica das escolas para a realização da Formação Continuada dos professores do ensino regular;

c) elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e organização das estratégias metodológicas, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos;

d) garantir e apoiar a alfabetização pelo Sistema Braille desenvolvendo práticas de letramento;

e) produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que este vivencia no ensino regular, a partir dos objetivos e atividades propostas no currículo;

f) realizar reuniões periódicas com os professores da sala de aula comum, na qual o aluno está matriculado, para orientações quanto: formas de comunicação/interação com os alunos cegos, de baixa visão ou outros acometimentos visuais com utilização de estratégias metodológicas alternativas, que viabilizem o acesso ao conhecimento;

g) desenvolver atividades do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos, tais como: ensino da Informática acessível; ensino do Sistema Braille; ensino do uso do Soroban; ensino das técnicas para a Orientação e Mobilidade; Atividades de Vida Autônoma e Social;

h) oportunizar ao professor do ensino regular critérios de avaliação coerentes com o aprendizado do Sistema Braille e metodologia do Soroban (aluno cego), como também do aluno de baixa visão ou outros acometimentos visuais, na correção das provas escritas, valorizando e reconhecendo as especificidades desse alunado.

i) realizar relatório descritivo do desenvolvimento integral do aluno e da apropriação do conteúdo acadêmico, além de outros aspectos julgados relevantes (PARANÁ, 2010, p. 5).

É importante que compreendamos os processos de ensino e de aprendizagem de alunos cegos na perspectiva da supercompensação, mas também na perspectiva de uma educação pautada na pedagogia histórico-crítica, na qual o acesso aos conhecimentos acumulados historicamente são imprescindíveis para a formação acadêmica dos alunos. Para que os alunos cegos possam ter acesso a esse conteúdo é necessário que lhes seja disponibilizada uma escola que compreenda a importância dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e do quanto isso é importante às novas gerações. Mas, também, que se compreenda o processo de supercompensação, já que se o professor da sala de aula e do AEE não acreditarem nas possibilidades dos alunos, ficará inviável pensar uma educação emancipadora.

Além de uma perspectiva avançada na compreensão da educação e da pessoa com deficiência, é necessário que sejam disponibilizados aos alunos equipamentos e recursos pedagógicos para poderem ter acesso ao que é escrito, que se faz pelo sistema Braille através da máquina Braille, do acesso aos livros didáticos em Braille e com caracteres ampliados e do acesso aos computadores. Esses recursos não têm sido disponibilizados de forma sistemática na rede estadual de ensino do Estado do Paraná, fazendo com que incontáveis alunos aprendam de ouvido, sem ter acesso ao livro em Braille ou com caracteres ampliados, sem poder registrar com a máquina Braille ou com o computador.

Constata-se que os alunos cegos iniciam o ano letivo sem o livro didático em Braille (que chegará em partes, ao longo do ano, confeccionados nos CAPs), o que não é a realidade dos seus colegas que enxergam; os alunos de baixa visão ficaram à mercê da escola e dos NREs para que tenham acesso a esse material. Considera-se que o material dos alunos de baixa visão é o grande problema a ser enfrentado, pois cada aluno tem uma necessidade de adaptação, considerando tipo de letra e tamanho desta, a depender da sua acuidade e campo visual.

Além do já exposto, cabe uma consideração em relação à formação dos professores que atuam na área da deficiência visual, que são de responsabilidade dos CAPs, não havendo um planejamento do DEE de forma a englobar todos os Centros na busca de uma organização em nível de Paraná, de forma a garantir a formação continuada. Cada CAP realiza a formação, quando o faz, de acordo com suas possibilidades e articulações, sendo que alguns Centros possuem uma associação para arrecadar fundos para a realização do trabalho. Não há uma unidade teórica na realização da formação continuada, nem mesmo para a formação dos próprios professores que trabalham nos centros.

Houve, em 2010, em Faxinal do Céu, a realização do 1º Seminário Paranaense da Deficiência Visual, constituído por ciclos de oficinas, acompanhadas de duas mesas de palestras. As oficinas foram ministradas pelos professores dos CAPs, sendo este o único evento em nível de Paraná, abrangendo a presença da maioria dos professores da área visual, que foi realizado desde que atuo na rede Estadual, ou seja, desde 2005.

Dessa forma, a falta de investimentos financeiros e de pessoal, o não planejamento de forma a integrar toda a rede de apoio à escolarização dos alunos com deficiência visual, têm dificultado um avanço na disponibilização dessa

escolarização no período indicado. Houve, sim, um aumento do atendimento em comparação com o início da década de 2000, mas em que medida esses números se concretizam em qualidade na oferta do atendimento na rede regular de ensino e no AEE? Como se avançou no rompimento com uma compreensão limitada sobre a deficiência visual, constatada de forma clara no Documento de 1994? Como professores que recebem uma formação generalista em cursos de pós-graduação *lato sensu* podem atender a todas as necessidades da área visual sem uma política de formação?

Continua-se a enfrentar diversos problemas em relação à área da deficiência visual, desde concepção de deficiência até à disponibilidade de um atendimento de qualidade, sem falar nas inúmeras mazelas que têm assolado a educação na rede regular de ensino, ou seria o resultado destas que tem levado a uma educação especial deficitária?

Considerações Finais

No estabelecimento de um percurso acadêmico por meio da pesquisa em pós-graduação, parte-se do entendimento de que a temática aqui proposta não será esgotada. Muitos foram os aspectos relacionados há história da humanidade e da educação que não puderam ser aprofundados, bem como, não foi viável apresentar aqui todas as questões que concernem a aprendizagem e ao desenvolvimento de pessoas com deficiência visual; mesmo no trato com a legislação, vários foram os pontos que não puderam ser abordados. Embora o limite de tempo tenha permitido apenas que se chegasse ao ano de 2010, é preciso deixar claro que após essa data a política do Estado do Paraná para as pessoas com deficiência visual continuou se dando, com a publicação de legislações, instruções e documentos, que aqui foram tratados de forma sucinta ou apenas mencionados.

Ao dar início a essa pesquisa por meio de um resgate histórico de como as pessoas com deficiência visual foram compreendidas e educadas na sociedade primitiva e nos modos de produção escravista, feudal e capitalista, objetivou-se demonstrar que o abandono, extermínio e a institucionalização marcam a existência destas pessoas. Tais práticas estão alicerçadas nas compreensões mística e biológica de deficiência, que determinam a vida deste segmento social pelos aspectos religiosos, caritativos, assistencialistas, segregativos, etc.

Para que se possa compreender o desenvolvimento e a aprendizagem de pessoas com deficiência visual, bem como qual perspectiva de escola pretende-se adotar na busca da concretização da perspectiva da formação de um homem na sua integralidade, apresentou-se a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. Ambas, partem de uma compreensão de mundo pautada no materialismo histórico dialético. Dessa forma, pode-se evidenciar que uma pessoa com deficiência visual, a partir das condições sociais oferecidas à ela, pode obter uma aprendizagem com vistas ao desenvolvimento de forma bem sucedida. Não serão os empecilhos dados pela falta da visão que determinarão o seu desenvolvimento, mas as condições materiais que estão ao seu redor. Sua personalidade está direcionada para a superação do defeito e não para a formação insuficiente deste.

Estas condições sociais adequadas partem do pressuposto de que é necessário que se rompa com a atual forma de se produzir a vida humana, ou seja,

é preciso romper com o capitalismo. Enquanto este modo de produção estiver em curso, verificar-se-á a necessidade da proposta de uma educação que instrumentalize o filho da classe trabalhadora para compreender a sociedade em que vive, para assim poder contribuir para a sua superação. É evidente que se trata de um processo dialético e, portanto, contraditório; o que se quer evidenciar é a necessidade de que todos, dentre estes, pessoas com deficiência visual, possam ter acesso aos conhecimentos científicos acumulados historicamente pela humanidade.

Dessa forma, a luta deve ser pelo acesso da classe trabalhadora a uma escola pública, gratuita e de qualidade. No bojo desses enfrentamentos, encontram-se as pessoas com deficiência visual, que historicamente foram vistas como incapazes e inválidas. Contudo, como já apontado, a escola sendo parte integrante dessa organização societária acaba por ser determinada por essas relações, consequentemente, por não servirem ao processo produtivo, as pessoas com deficiência visual não precisariam da escola, sendo a formação para o trabalho um dos principais objetivos dessa instituição.

A partir destas considerações, o entendimento da política educacional direcionada a este segmento social constitui-se como objetivo principal dessa dissertação. Assim, apresenta-se no terceiro capítulo a educação das pessoas com deficiência visual no Brasil e no Paraná, com a ênfase na análise de leis e documentos, tanto do governo do Estado, bem como do Conselho Estadual de Educação, a partir da década de 1980 do século XX. Embora, grande parte destes não tratam especificamente da área da deficiência visual, existe uma compreensão de deficiência contida nesses documentos.

Considerando, que apesar da educação de pessoas com deficiência visual ter seu início marcado pela institucionalização no Brasil e no Paraná, os Institutos não se constituíram como referência na educação deste segmento social, quando da expansão da oferta de escolarização à população em geral. A educação de pessoas cegas e com baixa visão ocorreu prioritariamente na escola comum. Este entendimento estava presente na Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão em 1958, no 1º Congresso Brasileiro de Educação de Deficientes Visuais, realizado em 1964, bem como no Documento Prévio para Elaboração de um Plano de Atuação Visando à Implantação de Serviços de Atendimento a Cegos e Deficientes da Visão na Região Oeste do Estado do Paraná de 1975. Este entendimento coaduna com a compreensão do Governo Federal, ou

seja, os alunos cegos e com baixa visão deveriam estudar na escola comum, recebendo o apoio especializado no contraturno através, no caso do Paraná, dos CAEDVs.

Contudo, na Deliberação n.º 004/1983 - CEE/PR existe uma condição para que os alunos cegos e com baixa visão possam ir para o ensino regular, ou seja, isto só ocorreria mediante a concretização e o emprego de recursos didáticos e equipamentos especiais, com apoio de professor itinerante e sala de recursos. Caso isso não ocorresse, fica implícito que seu atendimento poderia ser realizado em classes especiais ou em escolas especiais, mesmo sem possuírem um professor especializado na área da deficiência visual.

O entendimento de que pessoas com deficiência visual poderiam receber educação especializada no contraturno, no Estado do Paraná, ocorreu como uma política, quando a Deliberação 020/1986 - CEE/PR, definiu a criação dos Centros de Atendimento Especializados, permitindo que as pessoas cegas e com baixa visão, matriculadas ou não na rede regular de ensino, recebessem esse atendimento. No entanto, não só a Deliberação citada acima, como sua antecessora, a Deliberação n.º 004/1983 – CEE/PR, tinham um entendimento definido pelo apoio às instituições filantrópicas/assistencialistas, no atendimento às pessoas com deficiência neste Estado, embora aponte que sempre que possível a educação especial deva ocorrer na escola regular. Ao abordarem diretrizes curriculares, se preocupam com questões práticas que auxiliem os alunos a se inserirem socialmente, não sendo o acesso ao conhecimento científico o foco destas legislações.

A concepção de pessoa com deficiência está pautada em uma concepção biológica, na medida que ao descrever os serviços a serem oferecidos existe uma grande referência a programas da área da saúde, que na época eram ofertados no âmbito da escola. Assim, o atendimento nas escolas especiais tinham um caráter mais ligado a questões de tratamento terapêutico do que educacional.

Foi no final dessa década de 1980, que o Estado do Paraná, efetivou, de forma mais incisiva, uma política para a formação de professores, com o estabelecimento dos Cursos de Formação de Professor de Educação Especial nas áreas de Deficiência Mental, Deficiência da Áudio comunicação e Deficiência da Visão, na modalidade de Estudos Adicionais, em nível de 2º Grau, sendo um dos únicos espaços de formação de professores na área da educação especial neste Estado por muitos anos.

Em relação a década de 1990, onde foi analisado o Documento Fundamentos Teóricos - Metodológicos para a Educação Especial, pode-se, naquele momento, a partir da busca pela construção de um Currículo Básico para o Estado do Paraná, avivar em meio aos educadores a disposição para o debate. Embora, não se tivesse mantido apenas um único aporte teórico para as discussões da educação geral, que inicialmente pretendia seguir os pressupostos da pedagogia histórico-crítica, bem como da educação especial, não se pode negar a importância deste Documento, com todos os seus limites.

O Documento de 1994 traz em seu bojo de forma evidente uma visão mística e biológica de deficiência; em relação à visão mística isso fica evidente logo de início, quando os professores, que atuam nessa área, são considerados religiosos, sacerdotes, aptos a desempenharem uma missão. Em relação à concepção biológica isso pode ser evidenciado, quando refere-se a alunos amauróticos, termo médico que significa cego (PARANÁ, 1994, p. 141). Ainda, no fato de o laudo oftalmológico determinar o tipo de atendimento que o aluno com deficiência visual receberia no CAEDV. As questões pedagógicas são deixadas de lado, na medida em que as questões médicas se sobrepõem ao papel do professor. As preocupações focam apenas na estimulação visual dos alunos que possuem baixa visão ou mesmo de alunos cegos com um pequeno resíduo visual.

Nota-se aqui, a perspectiva determinista sobre a deficiência, desconsiderando as possibilidades ilimitadas para o seu desenvolvimento, conforme a perspectiva histórico-cultural.

Quando o Documento se atém às adaptações curriculares, não há uma apresentação das áreas do currículo de forma sistematizada, tratando de questões relacionados à estimulação visual e orientação.

Um ponto alto do Documento, para além das questões de caracterização das deficiências, da avaliação diagnóstica, adaptações curriculares, que pode ser considerado um avanço do DEE foi a apresentação de subsídios teóricos para que as equipes técnico-pedagógicas e professores fundamentassem suas propostas de trabalho. Os subsídios consistem nas concepções educacionais comportamentalista, construtivista e interacionista sócio-histórica, permitindo assim que se abrissem possibilidades para os estudos dessas teorias, bem como a compreensão da necessidade de uma fundamentação teórica para o trabalho pedagógico.

Pretendia-se abordar nessa década o Documento intitulado "Proposta

Educacional para Atendimento à Pessoa Portadora de Deficiência Visual”, mas não foi possível encontrá-lo, devido à precariedade com que são tratados os documentos oficiais nas instituições públicas do Paraná, o que não só compromete a pesquisa mas, também, o estabelecimento de um percurso histórico sobre a política nesse Estado.

Cabe ainda enfatizar que enquanto professora na rede estadual de ensino, desde 2005, percebi que os documentos relacionados à educação especial não tinham significado no ambiente de trabalho em que atuava, não eram acessíveis aos professores, não auxiliando estudos e consultas. Assim, não há uma busca de fundamentos teóricos e políticos para embasar o trabalho dos professores que atuam nessa área; ainda são utilizadas apenas leis, resoluções e instruções.

No tocante à década de 2000 fez-se a análise da Deliberação 02/03 - CEE/PR e do Documento Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos, da SEED, publicado em 2006. Contudo, há outros documentos e fatos importantes para esse período da história. Assinala-se o Documento publicado em 2001 Educação Inclusiva: Linhas de Ação para o Estado do Paraná, a criação dos CAPs pela Resolução n.º 2473-GS/SEEB/2001, a realização de dois concursos para professores de educação especial no Estado do Paraná e a Instrução 020/2010 que estabelece orientações para organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado na Área da Deficiência Visual.

A Deliberação 02/03 - CEE/PR apresenta possibilidades de ampliação dos alunos público alvo da educação especial como todos aqueles que possuem necessidades educacionais especiais. Isso traz como consequência o fato de muitos alunos, por apenas incomodarem na sala de aula, muito mais pela precariedade da educação do que por sua condição, possam ser enviados ao atendimento na educação especial, alegando-se alguma necessidade educacional especial.

Cabe ainda ressaltar que referindo-se ao acesso dos alunos com deficiência ao ensino superior, a Deliberação deixa nitidamente transparecer a visão de deficiência como incapacidade, pois que o acesso ocorrerá apenas “quando as possibilidades de desenvolvimento do aluno assim o permitirem”, ou seja, vê-se primeiro o defeito e depois as possibilidades para o desenvolvimento que são possíveis por meio do processo educacional.

No entanto, são inúmeras e incontáveis as pessoas com deficiência visual que chegam ao ensino superior neste Estado, já que a supercompensação tem

demonstrado na teoria o que vivenciamos, as possibilidades ilimitadas para a aprendizagem e desenvolvimento de pessoas com deficiência, que as levam a galgar altos níveis de escolarização, tornando-se não só graduados como mestres e doutores.

O final do século XX e início deste foi marcado pela discussão em torno da inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino, pautada no princípio liberal de que pela educação se podem eliminar as diferenças. O Paraná inicialmente procurou adotar essa política de forma mais incisiva, no entanto logo depois recua e retoma seu compromisso com as instituições filantrópicas/assistencialistas. Anuncia nas Diretrizes (PARANÁ, 2006) sua posição na defesa de uma inclusão responsável, denominando as demais de inclusão condicional e total. Mas fica evidente que seu compromisso ainda é pela manutenção das escolas especiais, mesmo as que atendem pessoas cegas e surdas, existentes nesse Estado, já que permanecem abertas. Assim, não há nada de avançado e de responsável nas políticas adotadas, mas sim o mesmo de sempre: o limite determina onde esses alunos irão estudar, não as possibilidades para o seu desenvolvimento.

Em relação aos desafios impostos ao atendimento na área da deficiência visual, cabe expor questões pertinentes para além da análise que se finda no ano de 2000, apresentada no capítulo três, principalmente pela mudança de governo ocorrida em 2011. Como já apontado aqui, a opção do governo estadual foi pelo atendimento às pessoas com deficiência visual na rede regular de ensino, assim o fechamento da escola especial do IPC, ocorrida em 2010, seria o fim de uma exceção histórica.

No entanto, houve um retrocesso possibilitado por um parecer do Conselho Estadual de Educação, que reconheceu a escolas especializados como Escolas de Educação Básica na Modalidade da Educação Especial, da área intelectual. O DEE teve um entendimento equivocado, culminando não só com a reabertura da escola do IPC, bem como, com a abertura de mais quatro escolas especiais na área da deficiência visual no Paraná. Esse processo causou indignação de inúmeras pessoas cegas, inclusive muitos dessas professores; pois, a grande maioria das pessoas com deficiência visual deste Estado estudaram e estudam em escolas comuns, não fazendo sentido manter-se uma escola para um número ínfimo de alunos, além do fato de contrapor-se à perspectiva teórica vigotskiana.

Por mais que se verifique a ineficácia dessas escolas para a educação da pessoa com deficiência visual, o governo prefere financiá-las por meio de convênios, a dispor esses recursos nos CAEDVs e nos CAPs, demonstrando o quanto os resquícios do velho modelo estão presentes na atualidade.

Assim, as escolas para cegos ainda existem atualmente no Paraná, atendendo não mais do que uns 50 alunos cegos e com baixa visão. Existe um entendimento por parte do IPC de que sua escola se torne um Centro de Atendimento Educacional Especializado, orientado pela Nota Técnica n.º 09/2010/MEC/SEESP/GAB, rompendo-se assim com a escola especial.

Ainda, sobre a organização das atividades na área da deficiência visual, em 2011, o Estado publicou a Instrução n.º 013/2011 que dispõe sobre as orientações para organização e funcionamento dos Centros de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual - CAPs.

Embora, a finalidade destes Centros seja conforme a Instrução “contribuir na oferta de suportes teóricos e práticos no processo educacional das pessoas com deficiência visual” (PARANÁ, 2011, p. 1), estes Centros não se efetivam para isso.

Verifica-se assim, que os CAPs devem possuir uma estrutura bem provida de equipamentos para a produção de materiais adaptados, bem como, de profissionais qualificados para a garantia da formação de professores. No entanto, isso não ocorre, na medida que não há, por parte do governo, um investimento em termos de recursos.

Dessa forma, acentua-se a dificuldade enfrentada pela área da deficiência visual em relação à formação de professores, pois não temos mais a formação nos Estudos Adicionais, apenas a formação em pós-graduação *lato sensu* generalista, muitas delas aligeiradas. Além de se enfrentar a falta de formação dos professores da sala de aula comum, os professores que acabam atuando na educação especial também carecem de formação para compreenderem as necessidades educacionais das pessoas cegas ou com baixa visão.

Em 2016 é publicada a Instrução n.º 06/16 - SEED, que estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais no Ensino Fundamental - anos finais e Ensino Médio - Deficiência Visual. A partir dessa Instrução, o Estado do Paraná deixa de aplicar o termo CAEDV ao programa que realiza o atendimento no contraturno na rede regular de ensino, que passa a ser denominado Sala de Recursos Multifuncional – área visual. Não há mudanças

profundas na Instrução, além de deixar de considerar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental anos iniciais; embora entenda que o atendimento deve ser iniciado a partir dos 06 anos para os alunos regularmente matriculados; entende as crianças menores como pessoas da comunidade com cegueira ou baixa visão, desconsiderando a legislação que torna obrigatória a escolaridade a partir dos 4 anos. Ainda, considera-se pertinente o fato de os adultos não matriculados poderem ser atendidos já que não há outro espaço para esse atendimento de reabilitação visual.

Em 2016 também é publicada pelo CEE a Deliberação n.º 02/2016, que estabelece Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. O Conselho não seguiu princípios democráticos pois não permitiu o debate por meio de audiências públicas, mas apenas por consulta pública. A Indicação 02/06 entende que foi realizada audiência pública por meio da consulta *on line*, no período de 29/02/2016 a 15/04/2016.

Para essa Deliberação os alunos a serem atendidos pela educação especial são alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos (transtorno de aprendizagem, como disgrafia, disortografia, dislexia, discalculia ou transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, entre outros) e altas habilidades ou superdotação. No entanto, em relação aos transtornos funcionais há divergência que sejam público alvo da educação especial em relação à política do MEC.

Assim, a política que se efetiva para a educação das pessoas com deficiência visual nesse Estado tem como pano de fundo a valorização das escolas na modalidade de educação especial, embora o atendimento desses alunos se faça na rede regular de ensino; não há um incentivo financeiro e nem de formação de professores para que esses alunos sejam vistos como alunos capazes e aptos a estarem no ambiente escolar, assim enfatizando a concepção mística e biológica de deficiência.

Sabe-se, no entanto, que o paradigma da inclusão escolar, que permeia o processo da efetiva presença dos alunos cegos e com baixa visão na escola comum, está pautado por discursos liberais, nos quais a luta por uma escola inclusiva não passa pela luta pelo acesso aos conhecimentos científicos, construídos historicamente pela humanidade.

Constata-se o quanto a política para a educação de pessoas com deficiência

visual se mantém no campo de conservar as velhas práticas: assistencialistas na medida em que não se aplicam recursos financeiros e materiais para manter os serviços existentes no Estado, ofertados na rede regular de ensino; práticas segregativas quando reabre a escola do IPC e permite a criação de mais quatro escolas especiais na área da deficiência visual no Estado; prática filantrópica por ainda manter convênios com instituições que possuem esse caráter, na oferta do atendimento no contraturno.

Vê-se muito presente o intuito, de através de documentos que também norteiam a política, manter a educação especial à parte da educação de forma geral, com ênfase nas chamadas especificidades e em necessidades educacionais especiais, sem possibilitar aos alunos com deficiência uma educação capaz de proporcionar o acesso ao conhecimento.

Não há pretensões de uma organização política no que concerne à formação de professores, ao atendimento no AEE e na escola comum que avance na busca por uma educação que leve ao desenvolvimento, que compreenda uma pessoa com deficiência visual para além dos aparentes limites impostos pelo defeito.

Por isso, há que se buscar o rompimento com a organização societária atual para que se possa dar início, de forma mais efetiva, com a superação das amarras que conduzem à compreensão de que o defeito por si só decide o destino da personalidade, quando na realidade são as condições sociais que determinam o grau da supercompensação.

Ao concluir essa pesquisa, para além dos registros históricos e das análises produzidas, almeja-se que haja um incentivo para o aprofundamento e continuidade de estudos nessa área. É preciso que através de reflexões possamos entender a educação da pessoas com deficiência visual: os limites impostos para sua efetivação de forma qualitativa, o rompimento com as práticas conservadoras e quais perspectivas devem estar presentes para a construção de uma educação para esses alunos com vistas à supercompensação.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, Maria Filomena Cardoso; ROSA, Enio Rodrigues da. Aspectos Políticos e Jurídicos da Educação Especial Brasileira. In: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais - PEE (orgs). **Pessoa com deficiência**: aspectos teóricos e práticos. Cascavel: EDUNIOESTE, 2013. p. 37-58.

BARROCO, Sonia Mari Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. 414 f. Tese de Doutorado em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Araraquara. 2007.

BATISTA, Eraldo Leme; LIMA, Marcos Roberto. **Dermeval Saviani - Uma Trajetória de Luta e Compromisso com a Educação Transformadora**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 203-215, dez. 2013.

BRASIL. Senado Federal. Secretaria de Informação Legislativa. **Decreto n.º 44.236, de 1 de Agosto de 1958**. Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=175156>. Acesso em: 31 de julho de 2015.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Campanha Nacional de Educação dos Cegos** - Anais do I Congresso Brasileiro de Educação de Deficientes Visuais - de 9 a 13 de Novembro de 1964. São Paulo, 1966.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 30 de julho de 2015.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 30 de julho de 2015.

_____. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 30 de julho de 2015.

_____. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 30 de julho de 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Série Amarela. **Projeto Escola Viva**. Visão Histórica. Brasília, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L. e FREIRE, I. M. **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. p. 21-51.

CARVALHO, Alfredo Roberto de. **Inclusão social e as pessoas com deficiência: uma análise na perspectiva crítica**. 2009. 178 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2009.

CARVALHO, Alfredo Roberto de; ROSA, Enio Rodrigues da; TURECK, Lucia Terezinha Zanato. Contribuições da ACADEVI para a Educação das Pessoas Cegas e com Visão Reduzida do Município de Cascavel. In: ORSO, Paulino José, (Org.). et. al. **Educação e História Regional: os desafios de sua reconstrução**. Cascavel, PR: Coluna do Saber, 2008. p. 133-150.

CARVALHO, Alfredo Roberto de; ROCHA, Jomar Vieira e SILVA, Vera Lucia Ruiz Rodrigues. Pessoa com deficiência na história: modelos de tratamento e compreensão. In: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais - PEE. **Pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos**. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2013. p. 17-36.

CARVALHO, Alfredo Roberto de. e ORSO, Paulino José. As pessoas com deficiência e a lógica da organização do trabalho na sociedade capitalista In: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais - PEE. **A Pessoa com Deficiência na Sociedade Contemporânea: Problematicando o Debate**. 2ª edição. Cascavel, PR: EDUNIOESTE. 2014. p. 107-126.

CARVALHO, José Roberto. **Análise da Política Educacional para as Pessoas com Deficiência Pós LDBEN 9.394/96: A Questão do Acesso à Educação Básica**. 2008. 131 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2008.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "Aprender a Aprender": Crítica às Apropriações Neoliberais e Pós-Modernas da Teoria Vigotskiana**. 2ª Edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. **Vigotski e a Pedagogia Histórico-Crítica: A Questão do Desenvolvimento Psíquico**. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 19-29, jan./abr. 2013a.

_____. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

_____. A Pedagogia Histórico-crítica e a formação da individualidade para si. In: SILVA, João Carlos. et al. **Pedagogia Histórico-Crítica, a Educação Brasileira e**

os Desafios de sua Institucionalização. 1 ed. Curitiba - PR: CRV, 2014.

DUTRA Martinha Clarete e ROSA, Enio Rodrigues da. **Pessoas Cegas: trabalho, história, educação e organização no Brasil.** 2006. http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/E/Enio%20rodrigues%20da%20rosa.pdf. Acesso em 26 de setembro de 2016.

ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado.** 9ª Edição. Tradução de Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

_____. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** Tradução de Ridendo Castigat Mores. 1876. <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/macaco.pdf>.

ENQUITA, Mariano. Fernández. **A Face Oculta da Escola: Educação e Trabalho no Capitalismo** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ERMAKOVA, A. F. e RÁTNIKOV B. V. **Que são as classes e a luta de classes?** Moscovo: Edições Progresso, 1986.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **O psicólogo nas escolas municipais de Maringá: a história de um trabalho e a análise de seus fundamentos teóricos.** 1998. 252 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, SP, 1998.

FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C.; BARROCO, S. M. S. **Psicologia histórico-cultural e educação especial de crianças: do desenvolvimento biológico à apropriação da cultura.** Encontro: Revista de Psicologia. UNIA, Santo André-SP, jan-jun 2006. 10 (13).

FALEIROS, Vicente de Paula. **A política social do estado capitalista.** São Paulo: Cortez Editora, 2009.

HUBERMAN, Leo. **História da riqueza do homem.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 3. ed. ver. Campinas. SP: Autores Associados, 2012.

LENINE. Vladimir Ilyich. **O Estado e a Revolução.** 1917. <https://pcb.org.br/porta1/docs/oestadoearevolucao.pdf>. Acesso em março de 2015.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte, 1978.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os Infames da História: A Instituição das Deficiências no Brasil.** 1ª Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

LURIA, Alexander Romanovich, Vigotskii. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 4ª Ed. São Paulo: Ícone, 1998. p. 21-37.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da Antigüidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 1997.

MARX, Karl e ENGELS, Friederich. **A ideologia alemã**. São Paulo: HUCITEC, 1984.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil**: História e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação 008/78**. Dispõe sobre as Normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino. Curitiba, em 07 de abril de 1978.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n.º 026/79**. Estabelece Diretrizes para o Curso de Formação de Professor de Educação Especial nas áreas de Deficiência Mental, Deficiência da Audiocomunicação e Deficiência da Visão, mediante Estudos Adicionais dentro do que estabelece a Deliberação n.º 50/77. Curitiba, 14 de setembro de 1979.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n.º 004/83**. Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino. Curitiba, 07 de março de 1983.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n.º 020/86**. Indica Normas para a Educação Especial no Sistema de Ensino. Curitiba, 21 de novembro de 1986.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n.º 013/90**. Dispõe sobre a Reorganização Curricular dos Cursos de Formação de Professores para a Educação Especial, na modalidade de Estudos Adicionais, em nível de 2º Grau. Curitiba, em 14 de setembro de 1990.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Especial. **Instrução n.º 02/92**. Dispõe sobre o Critério para a condução de Educação Especial no processo de Municipalização do Ensino. Curitiba, 1992.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial. **Fundamentos teórico - metodológicos para a Educação Especial**. Curitiba, 1994.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n.º 005/97**. Dá nova redação ao § 1.º, do Art. 34, da Deliberação n.º 020/86 - CEE. Curitiba, 09 de maio de 1997.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução n.º 2473-GS/SEEB**. Dispõe sobre a criação do CAP-PR Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual, do Estado do Paraná. Curitiba, 2001a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Educação Inclusiva: Linhas de Ação para o Estado do Paraná**. Curitiba, 2001b.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n.º 02/03**. Estabelece Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Curitiba, 02 de junho de 2003.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Diretrizes curriculares da educação especial para a construção de currículos inclusivos**. Curitiba: SEED, 2006.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de educação especial e inclusão Educacional **Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**. Curitiba, 2009.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Instrução n.º 020/2010**. Dispõe sobre as orientações para organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado na Área da Deficiência Visual. Curitiba, 2010.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Instrução n.º 013/2011**. Dispõe sobre as orientações para organização e funcionamento dos Centros de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual - CAPs. Curitiba, 2011.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Instrução n.º 06/2016**. Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais no Ensino Fundamental - anos finais e Ensino Médio - Deficiência Visual. Curitiba, 2016.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n.º 02/16**. Estabelece Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba, 15 de setembro de 2016.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: EDUSP / Queiroz, 1984.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 1992.

ROCHA, Luiz Carlos da. Há algo de degenerado no reino da sociedade industrial moderna. In: MERISSE, Antonio. **Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato**. São Paulo: Arte & Ciência, 1997. p. 11-51.

ROSA, Enio Rodrigues da. A educação escolar das pessoas cegas ou com visão reduzida no Estado do Paraná. In: FIUZA, A. F; CONCEIÇÃO, G. H. da. **Política, Educação e Cultura**. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2008. p. 11-32.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política.** 41 ed. Revista - Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11ª edição revisada. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias.** Disponível em: http://www.ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EP_104/dermeval_saviani.pdf#page=2&zoo m=auto,-82,325. Acesso em: 28 Jan 2015.

SCALCON, Suze. **A procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica.** Campinas. SP: Autores Associados, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria C. Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** 2ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Otto Marques da. **A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje.** São Paulo: CEDAS, 1986.

SILVA, Vera Lucia. Ruiz. Rodrigues. **Educação da Pessoa com Deficiência no Estado do Paraná nas décadas de 1970 e 1980: coexistência de atendimento em escolas públicas regulares e em especiais privadas/filantrópicas.** 2013. 198 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR. 2013.

SILVEIRA BUENO, José Geraldo. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** São Paulo: EDUC, 1993.

SINGER, Paul. **O capitalismo: sua evolução, sua lógica e sua dinâmica.** 8ª Edição. São Paulo: Moderna, 1987.

TONIDANDEL, Sandra. **Pedagogia Histórico-Crítica: O Processo de Construção e o Perfil do “Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná” (1980-1994).** 2014. 223 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, 2014.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski: a construção de uma psicologia** 2. ed. Maringá, PR: EDUEM, 2008.

TURECK, Lucia Terezinha Zanato. **A educação dos cegos.** 2005. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada6/trabalhos/780/780.pdf. Acesso em: 01 de junho de 2016.

_____. **Deficiência, educação e possibilidades de sucesso escolar: um estudo de alunos com deficiência visual.** 2003. 107 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2003.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e Escola no Brasil: A Constituição do Liberalismo em Ideologia Educacional e as Reformas do Ensino (1931-1961)**. Campinas - SP: Papirus, 1990.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Fundamentos de defectologia. In: **Obras completas**. Tomo cinco. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich. **A História do Comportamento: O Macaco, o Primitivo e a Criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VENTURINI, Jurema. **Projeto especial, área de educação especial** - deficientes da visão. Brasil. Ministério da Educação. Centro Nacional de Educação Especial – CENESP. Brasília, 1975.