

Reflexões na perspectiva e
em defesa de uma educação
inclusiva para todos

REITOR Paulo Sérgio Wolff
VICE-REITOR Moacir Piffer

EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - EDUNIOESTE

Conselho Editorial

Aparecida Feola Sella
Reginaldo Ferreira Santos
Sandra Regina Belotto
Jair Antonio Cruz Siqueira
Kátia Fabiane Rodrigues
Cláudia Barbosa
Renata Camacho Bezerra
Marta Botti Capellari
Luís Daniel Giusti Bruno
Carla Lilliane Esquivel
Marli Renate Von Borstel Roesler

Clarice Cristina Corbari
Elenita Conegero Pastor Manchope
Irene Carniatto de Oliveira
Rafael Andrade Menolli
José Carlos da Costa
Flávio Pereira
Eduardo Nunes Jacondino
Rose Mary Helena Quint Silochi
Dartel Ferrari de Lima
Roberto Saraiva Kahlmeyer-Mertens
Valderi Pacheco dos Santos

Equipe

Aparecida Feola Sella
Diretora

Lohana Larissa Mariano Civiero
Assessora Especial

Vanessa Raini de Santana
Revisora

Clarice Cristina Corbari
Editora-Chefe

Solange Goretti Moreira Pizzatto
Assistente Editorial

Andréia Aparecida Colares
Estagiária

A Edunioeste é afiliada à

Programa Institucional de Ações Relativas
às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE)
(Organização)

Reflexões na perspectiva e em defesa de uma educação inclusiva para todos



Cascavel
2019

© 2019, EDUNIOESTE

Imagem de Capa

Leitura (José Ferraz de Almeida Júnior, 1892)

Arte Final

Lohana Larissa Mariano Civiero

Revisão

Pedro Leites Junior, Higor Miranda Cavalcante e Clarice Cristina Corbari

Diagramação

Lohana Larissa Mariano Civiero

Ficha Catalográfica

Helena Soterio Bejio

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

R332

Reflexões na perspectiva e em defesa de uma educação inclusiva para todos.
/ organização do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas
com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel (PR): EDUNIOESTE, 2019.
220 p.

ISBN: 978-85-7644-358-2

1. Educação inclusiva. 2. Aprendizagem. I. Programa Institucional de Ações
Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). II. Título.

CDD 20.ed. 371.9

CIP-NBR 12899

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

Edunioeste - Editora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Rua Universitária, 1619 - Jardim Universitário - CEP 85819-110 - Cascavel-PR

Telefone: (45) 3220-3026

Home Page: www.unioeste.br/editora

E-mail: reitoria.edunioeste@unioeste.br

Impressão e Acabamento

Gráfica da Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Rua Universitária, 1619 - Jardim Universitário - CEP 85819-110 - Cascavel-PR

Telefone: (45) 3220-3118

E-mail: unioeste@hotmail.com

COORDENAÇÃO DO PEE

Jane Peruzo Iacono

EQUIPE ORGANIZADORA

Dorisvaldo Rodrigues da Silva

Enio Rodrigues da Rosa

Jane Peruzo Iacono

José Roberto Carvalho

Lucia Terezinha Zanato Tureck

Luzia Alves da Silva

Patricia da Silva Zanetti

Vandiana Borba Wilhelm

Vera Lúcia Ruiz Rodrigues da Silva

DISTRIBUIÇÃO GRATUITA – OBRA PUBLICADA COM RECURSOS DO MEC/SESu/UNIOESTE

Sumário

	Apresentação.....	9
1	Pessoas com deficiência e perspectivas de supercompensação na atual formação societária <i>Alfredo Roberto de Carvalho (in memoriam)</i> <i>Patrícia da Silva Zanetti</i>	17
2	Educação especial brasileira: da institucionalização à inclusão, apenas uma mudança conceitual? <i>Vandiana Borba Wilhelm</i>	43
3	A política de educação especial do Estado do Paraná nas décadas de 1970 e 1980 <i>Vera Lucia Ruiz Rodrigues da Silva</i> <i>Paulino José Orso</i> <i>Dorisvaldo Rodrigues da Silva</i>	71
4	Deficiência e processo educativo: a influência do trabalho enquanto categoria social <i>Eliane Brunetto Pertile</i> <i>Elisabeth Rossetto</i>	91
5	Fundamentos teóricos sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com deficiência visual <i>Clarice Filipin de Castro</i> <i>Elisabeth Rossetto</i> <i>Luzia Alves da Silva</i>	107
6	Pressupostos metodológicos para o ensino de orientação e mobilidade às pessoas com deficiência visual na perspectiva histórico-cultural <i>Alfredo Roberto de Carvalho (in memoriam)</i>	121
7	O Instituto Paranaense de Cegos: novos desafios e novas perspectivas <i>Ana Luíza Valente Oliveira</i> <i>Enio Rodrigues da Rosa</i>	163

8	Trajetória escolar e terminalidade acadêmica para alunos com deficiência intelectual a partir da perspectiva histórico-cultural <i>Jane Peruzo Iacono</i>	185
9	Uma análise sociológica da garantia e do acesso de adolescentes autores de ato infracional à rede escolar formal de Cascavel (PR) <i>José Roberto de Carvalho</i> <i>Conrado Pereda Minucelli</i> <i>Márcia Salete Engel Silva</i>	197
	Sobre os Autores.....	217

Apresentação

Reflexões na perspectiva e em defesa de uma educação inclusiva para todos

Começamos esta apresentação considerando que a oferta de uma educação de qualidade (decente) para todos é um direito, mas precisa se tornar um fato que se generalize, e esta obra pode apresentar contribuições nesse sentido. Esta coletânea resulta de um trabalho coletivo no âmbito da Educação Especial, contando com nove textos, distribuídos em duas partes. Eles abordam o percurso histórico da consolidação dessa modalidade de ensino no Estado do Paraná e no Brasil, expõem aspectos teóricos que permitem compreender o desenvolvimento e a aprendizagem de pessoas com deficiência, estabelecem a relação entre educação e trabalho para compreensão de propostas governamentais para essa área, defendem o atendimento educacional escolar adequado para que se dê a formação dessas pessoas como sujeitos culturais e emancipados, conforme a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

A presente publicação se destaca pelas temáticas e pelas problematizações expostas, buscando apreender e compreender a sociedade e os homens que a compõem. Ressaltamos que os autores são vinculados ao Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), e à educação e à vida acadêmicas, o que os leva à constante observação das finalidades da educação e dos meios para se alcançá-las. Dedicam-se a esse trabalho num momento de cobranças para a elevação dos índices da produção científica, que deve ser objetivada em publicações em periódicos especializados, em obras autorais e em coletâneas que reúnam diferentes estudiosos de uma ou de várias áreas do conhecimento. Esta coletânea é apresentada quando há a tendência para que instituições, programas e grupos de pesquisa façam adesão ao produtivismo incontrolável, que a cada dia provoca mais preocupações pelo que explicita da sociedade atual e pelo que provoca na cotidianidade da academia.

Essa prática que se instituiu revela a necessidade de a ciência desvelar a natureza, a sociedade e os homens, assim como a de universalizar o conhecimento produzido. Ao mesmo tempo, expõe quanto a produção acadêmica tende a ser traduzida em índices quantitativos, o que nos leva a várias questões. Como

lidar com os índices numéricos (quantos artigos publicados, quantos alunos orientados, quantas aulas ministradas, quantas pessoas atendidas), ainda que eles possam indicar a dedicação e a qualidade do trabalho de técnicos, docentes e pesquisadores, e atender àqueles indivíduos que demandam mais tempo, mais recursos e estratégias de ensino adequadas para que possam, de fato, ter acessibilidade à matrícula, ao ingresso, à permanência e à terminalidade dos estudos? O que podemos e devemos fazer para que tenham acessibilidade ao currículo e ao conhecimento? Como não nos dedicarmos para que haja mais envolvimento entre os sujeitos com deficiências e seus pares, seus professores, os coordenadores de curso e de programas, os gestores? Enfim, o conteúdo tratado no livro encaminha-nos a pensar a Educação Especial e a inclusão não somente na Educação Básica, mas no Ensino Superior, em meio a contradições de toda ordem.

Com o exposto, indagamos sobre as reais possibilidades de investirmos na instituição de boas escolas para todos (em diferentes níveis e modalidades) quando o ensino público está agonizando e, ao mesmo tempo, gerarmos produtos com qualidade e na quantidade demandada. Isso porque é preciso atender a critérios que permitam bom posicionamento de currículos e de propostas quando há disputas por recursos advindos de editais, com vistas à manutenção de atividades do Ensino Superior, relacionadas à pesquisa, ao ensino e à extensão.

A presente obra provoca reflexões nessa direção, contribuindo para fazer frente a essa tendência (do produtivismo acadêmico) que se apresenta de modo impetuoso e que nos leva a ignorar, ou a não considerar a contento, o atendimento às demandas específicas daqueles que apresentem deficiências ou necessidades educacionais especiais. Essa prática institucionalizada e expandida encaminha-nos a celebrar a competência e a capacidade como se fossem qualidades individuais e, em geral, tidas como inatas. Por essa concepção, o entendimento é de que, na educação formal, os indivíduos devam aflorar essas cargas que os acompanham, sendo que pouco cabe às elaborações teóricas, às mediações docentes, às políticas para formação de professores e para a educação, à ciência, à filosofia na constituição de seus psiquismos, suas individualidades.

Neste momento histórico em que a composição da individualidade é considerada como obra do próprio indivíduo (em seus méritos e fracassos), faz-se necessário que as investigações científicas recuperem a historicidade dos fatos e fenômenos e, ainda, que busquem pelas múltiplas determinações que incidem

sobre esses fatos e fenômenos e que os fazem assumir dadas conformações e direções em seus desenvolvimentos. Além disso, revela-se fundamental que os estudos explicitem as contradições que dão origem a esses fatos e fenômenos e às contradições que eles mesmos suscitam.

Vale lembrarmos que a Educação Especial absorve, como as demais modalidades de ensino e áreas do conhecimento, as tendências advindas do que a ciência produz, e essa não se realiza fora da lógica do capital, da mercadoria, com tudo o que isso implica.

Assim, temos que a mera rotulação de quadros e síndromes que vão sendo estudados/descobertos puxa o pêndulo da normalidade para uma ou outra direção. Um exemplo disso é a nova definição de transtornos do espectro autista, que elevou, de modo assustador, a incidência desse quadro. O momento tem sido o de “ressignificação de tudo” e, também, de destituição do caráter crítico que termos/terminologias e conceitos possam ter ao se lhes negar a historicidade que lhes é própria, pautando-os por uma concepção hegemônica de ser humano, de sociedade e das finalidades da própria educação escolar. Sabemos que a Educação Especial guarda essa prática de ressignificar tudo ante as descobertas das etiologias e de fatores que impactam o (não) desenvolvimento dos indivíduos com dadas deficiências. Contudo, com o reconhecimento da historicidade da formação humana, da constituição social do psiquismo e do papel fundamental da educação escolar, indagamos quanto isso não provoca profundas mudanças teóricas e metodológicas em seu interior.

Mas, o que poderia mudar na compreensão da própria Educação Especial e da Educação Inclusiva, bem como da formação do que é propriamente humano nos sujeitos que se diferenciam pela deficiência ou por apresentarem demandas que não são comuns à grande maioria, para que a aprendizagem e o desenvolvimento se deem? Nessa direção de problematizar e indicar outras possibilidades de compreensão, temos os textos desta coletânea, que não pode ser vista como uma publicação a mais, visto que provocativa.

No Capítulo 1, *Pessoas com deficiência e perspectivas de supercompensação na atual formação societária*, de autoria de Alfredo Roberto de Carvalho e Patrícia da Silva Zanetti, são discutidos os reais alcances dos postulados histórico-culturais sobre a supercompensação, o que implica a concepção da constituição social do psiquismo na atual sociedade de classes. Consideram o que escreve L. S. Vigotski sobre o defeito não ser somente uma deficiência, uma debilidade,

mas ser, dialeticamente, também uma fonte de forças e de capacidades. Após o exame de alguns documentos internacionais afetos à área, como a Declaração de Sundberg, a Declaração de Vancouver, a Carta para o Terceiro Milênio, a Declaração de Madri e a Declaração de Quito, os autores constatam que o preconizado pelo psicólogo soviético não se realiza na prática social, ou se dá de forma muito limitada para a grande maioria das pessoas com deficiência. Por esses documentos, estimam que cerca de 10% da população mundial possui algum tipo de deficiência, aproximadamente 600 milhões de habitantes do planeta, sendo que a grande maioria se encontra em situação de extrema miséria. Problematizam, pois, que não é a deficiência que constitui impedimento ao desenvolvimento, mas as relações socioeconômicas instituídas.

O Capítulo 2, *Educação Especial brasileira: da institucionalização à inclusão, apenas uma mudança conceitual?*, de Vandiana Borba Wilhelm, tem por finalidade discorrer e problematizar a respeito da educação de pessoas com deficiência no Brasil. Recupera as concepções e práticas educacionais denominadas de institucionalização e integração, alcançando a “Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”. A mudança terminológica e alguns encaminhamentos dados, da institucionalização à inclusão, requerem que se reflita se houve apenas uma mudança de nomenclatura ou se houve resultados concretos que possam ser considerados como avanços para essa modalidade de ensino e para o segmento por ela atendido.

Em *A Política de Educação Especial do Estado do Paraná nas décadas de 1970 e 1980*, de Vera Lucia Ruiz Rodrigues da Silva, Paulino José Orso e Dorivaldo Rodrigues da Silva, temos a recuperação histórica do atendimento em Educação Especial, considerando o contido na dissertação intitulada *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*. O capítulo expõe como o atendimento na área de Educação Especial foi instituído pelo Estado, oficializando formalmente a possibilidade de oferta educacional em ambientes escolares públicos e privados/filantrópicos. O Estado do Paraná implementou ações relacionadas a essa modalidade por meio de legislações estaduais ancoradas na Política Nacional de Educação Especial. Destacam que, diante da concepção de pessoa com deficiência presente nas propostas de currículo voltadas a esse segmento, houve a expansão do atendimento em escolas especiais de modo a superar o atendimento no ensino regular.

Eliane Brunetto Pertile e Elisabeth Rossetto são autoras do Capítulo 4, intitulado *Deficiência e processo educativo: a influência do trabalho enquanto categoria social*. Nele, apresentam conteúdos advindos de uma investigação bibliográfica e documental, na qual houve uma análise dos materiais de orientação pedagógica divulgados pelo Ministério da Educação (MEC). Contaram com o estabelecimento de relações entre educação e trabalho, em busca de compreensão da proposta federal para a atuação docente na Sala de Recursos Multifuncional (SRM) com alunos com deficiência intelectual. Segundo as autoras, a proposta desse trabalho docente apresenta uma concepção de aprendizagem espontaneísta e não atribui a ênfase necessária ao ato de ensinar e aos conteúdos escolares, o que encaminha para uma formação unilateral dos alunos, com aquisição de competências restritas. Enfim, as autoras constatam que as proposições para o trabalho docente nos materiais analisados não convergem para a humanização dos sujeitos com deficiência intelectual.

Compondo o Capítulo 5, *Fundamentos teóricos sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com deficiência visual*, de autoria de Clarice Filipin de Castro, Elisabeth Rossetto e Luzia Alves da Silva, elege como objeto a obra *Fundamentos de defectología*, de L. S. Vigotski (1997). Focaliza, mais especificamente, a teorização sobre a criança cega. No texto, é apresentada uma reflexão dos fundamentos teóricos que norteiam os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança cega e é realizada uma discussão referente aos fundamentos teóricos que compõem a vida coletiva, o que envolve pessoas com e sem deficiência. O que as autoras põem em clara defesa é a importância da educação escolar a esse alunado, sobretudo nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

No Capítulo 6, de Alfredo Roberto de Carvalho, *Pressupostos metodológicos para o ensino de orientação e mobilidade às pessoas com deficiência visual na perspectiva histórico-cultural*, o autor demonstra a importância de delimitação de conceitos, bem como expõe sobre especificidades relacionadas à vida cotidiana e ao desenvolvimento da pessoa cega. No homem, assim como na grande maioria dos seres vivos dotados de visão, é dada a capacidade de orientação e de movimento/locomoção, para a qual a visão cumpre uma função de destaque. No entanto, naqueles que não a possuem, é preciso desenvolver tal capacidade contando com outras formas de auxílio, num processo compreendido como de supercompensação. O que fica marcada é a possibilidade e a necessidade de investir nesse processo, em busca da humanização das pessoas cegas.

Ana Luiza Valente Oliveira e Enio Rodrigues da Rosa elaboraram o Capítulo 7, *O Instituto Paranaense de Cegos: novos desafios e novas perspectivas*. Nele, os autores apresentam alguns elementos que podem contribuir para a formação de um quadro provisório sobre o modelo institucional segregativo, criado especificamente com a intencionalidade de garantir educação e trabalho para as pessoas cegas. Com esse propósito, discorrem sobre a criação do Instituto Paranaense de Cegos (IPC), inspirado no modelo institucional francês, e examinam alguns elementos sociais que marcaram sua história, a partir de meados da década de noventa do século XX. Nessa recuperação factual e analítica, os autores discutem aspectos que levaram as pessoas cegas a não terem êxito no controle administrativo do IPC. O texto evidencia aspectos referentes a polêmicas e contradições do atual processo de intervenção e destaca mudanças conceituais em voga no novo Estatuto da entidade, visando ao modelo de gestão pautado no fortalecimento das instâncias coletivas.

O Capítulo 8, intitulado *Trajetória escolar e terminalidade acadêmica para alunos com deficiência intelectual a partir da perspectiva histórico-cultural*, da autora Jane Peruzo Iacono, é texto também oportuno ante a luta contínua pela acessibilidade à escolarização de educandos com deficiência intelectual. O trabalho tem por objetivos discutir a trajetória escolar e a terminalidade e evidenciar a importância da educação para esses sujeitos – para os quais a apropriação do conhecimento sistematizado, como o domínio da linguagem escrita, tem grande significado. Há a expectativa de que esses sujeitos alcancem a certificação escolar, com vistas à terminalidade acadêmica, de forma que possam avançar tanto em sua trajetória escolar como no encaminhamento para a educação profissional e/ou inserção no mundo do trabalho. A autora evidencia o quanto as ações pedagógicas que visam ao domínio dos saberes científicos, contando com o ensino da leitura, da escrita e do cálculo, impactam no desenvolvimento das funções mentais superiores desse alunado. Também trabalha o conceito vigotskiano de supercompensação, aplicado à deficiência intelectual.

Por fim, e não menos importante, temos o Capítulo 9, intitulado *Uma análise sociológica da garantia e do acesso de adolescentes autores de ato infracional à rede escolar formal de Cascavel (PR)*, escrito por José Roberto de Carvalho, Conrado Pereda Minucelli e Márcia Salete Engel Silva. A temática não trata da deficiência, mas diz respeito à prática excludente envolvendo crianças e adolescentes. Nele, os autores apresentam uma análise social a respeito das

dificuldades de acesso e permanência de adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) em perspectiva com a rede escolar formal. Abordam sobre o avanço nas políticas públicas, destacando algumas delas, que são voltadas ao adolescente autor de ato infracional. Consideram analiticamente os dados do ano de 2010, tendo como referência estatísticas socioeconômicas, além de apresentarem reflexões sobre os desafios postos à sociedade, à rede escolar formal e à própria Educação Especial.

Na expectativa de continuidade das reflexões, dos debates e das proposições, parabenizamos os autores pelo trabalho concluído e disponibilizado e agradecemos pelo convite para a presente apresentação.

Maringá, 26 de abril de 2016.

Sonia Mari Shima Barroco

1

Pessoas com deficiência e perspectivas de supercompensação na atual formação societária

*Alfredo Roberto de Carvalho (in memoriam)
Patrícia da Silva Zanetti*

Introdução

Um dos principais postulados da Psicologia Histórico-Cultural, referente ao desenvolvimento das pessoas com deficiência, preconiza que, do conflito entre o defeito e as exigências sociais, resulta um processo de supercompensação que, quando bem-sucedido, reorganiza toda a personalidade e faz do defeito uma capacidade, da debilidade a força e da menos-valia a supervalia. Nessa perspectiva, o defeito “não é somente uma deficiência, uma debilidade, mas também a fonte das forças e das capacidades” (VIGOTSKI, 1997, p. 74). Porém, ao examinar alguns documentos internacionais, como a Declaração de Sundberg (1981), a Declaração de Vancouver (1992), a Carta para o Terceiro Milênio (1999), a Declaração de Madri (2002) e a Declaração de Quito (2003), pode-se notar que esse processo vem ocorrendo de forma muito limitada na vida real da grande maioria das pessoas com deficiência. Segundo os mesmos documentos, cerca de 10% da população mundial possui algum tipo de deficiência, ou seja, aproximadamente 600 milhões de habitantes do planeta, a grande maioria dos quais afundada em situação de extrema miséria, sendo as “mais pobres dos pobres em cada país” (DECLARAÇÃO DE VANCOUVER, 1992, p. 1).

O objetivo deste capítulo é levantar e problematizar alguns elementos que possam auxiliar no entendimento a respeito dos fatores que têm interferido para que o preconizado pela concepção histórico-cultural não esteja se manifestando na vida real da grande maioria das pessoas com deficiência. Para tanto, busca-se verificar se, na atual formação societária, marcada pelo aprofundamento da exclusão de diferentes segmentos sociais, regiões e, até mesmo, continentes, determinando situações extremamente desiguais para que os indivíduos possam se objetivar plenamente na genericidade humana, existem condições favoráveis

para o desenvolvimento do processo de supercompensação por parte da grande maioria das pessoas com deficiência.

Este capítulo, resultante de revisão bibliográfica, reunindo informações e formulações que, de alguma forma, permitem problematizar o tema proposto, não pretende apresentar entendimentos conclusivos a respeito da questão levantada, mas, sim, fazer alguns apontamentos que possam contribuir para a problematização da relação entre pessoas com deficiência e as perspectivas de supercompensação na atual formação societária. A exposição da pesquisa encontra-se estruturada em três partes, contemplando a apresentação dos pressupostos teóricos que sustentam o trabalho, a relação entre o defeito e o processo de supercompensação e as condições de apropriação e objetivação presentes na sociedade contemporânea.

Perspectiva teórica

O presente estudo procura se sustentar numa perspectiva teórica oposta às tradicionais abordagens positivistas e idealistas que têm predominado na análise das históricas condições de existência das pessoas com deficiência, atribuindo a elas razões biológicas ou místicas. Para tanto, encontra-se assentado no pressuposto de que as necessidades e as possibilidades de existência dos homens são determinadas historicamente a partir da materialidade presente em determinada formação social. Nessa perspectiva, é indispensável que a análise ocorra a partir de uma investigação que articule as concepções de sociedade e de homem presentes numa determinada época histórica, além de buscar compreender o processo que constitui a condição de existência das pessoas com deficiência, suas características intrínsecas e suas necessidades fundamentais de desenvolvimento. Marx e Engels, ao buscarem superar o idealismo e o materialismo da filosofia alemã, afirmam que a análise deve partir da vida real dos homens. Para tanto,

[...] não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, e tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida (MARX; ENGELS, 1984, p. 37).

Nessa direção, o ponto de partida deve ser a existência dos homens como seres ativos, produzindo sua existência a partir de determinadas condições presentes em sua vida real, pois é essa produção que determina o que eles são. Para Karl Marx e Friederich Engels, o que os homens 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; ENGELS, 1984, p. 27-28).

Para compreender o processo histórico que levou à constituição das atuais condições de existência das pessoas com deficiência, também é indispensável considerar que determinada forma de sociedade é uma construção histórica, uma superestrutura condicionada, principalmente pelas relações sociais de produção, pois,

[...] na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social (MARX, 1989, p. 28).

Partindo-se da vida real dos homens, parece ser correto definir a deficiência como “[...] toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função [...] que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (BRASIL, 1999, art. 3º, inc. I). Assim, a deficiência não pode ser compreendida simplesmente como sinônimo de um defeito físico, sensorial ou mental. Pelo contrário, ela está relacionada às condições encontradas pelo indivíduo para dar conta das tarefas que lhe são colocadas historicamente; ou seja, define-se a partir do modo pelo qual os homens produzem sua existência e não pela falta da visão, da audição etc., isto é, “não das partes pode ser explicado e compreendido o todo, mas a partir do todo podem ser compreendidas suas partes” (VIGOTSKI, 1997, p. 81).

Uma das características marcantes da maioria das literaturas que procuram discutir as condições de existência das pessoas com deficiência é seu caráter positivista e a-histórico. Segundo Silveira Bueno,

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 a integração do excepcional na época contemporânea (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 55).

Esses modelos interpretativos, ao analisar as condições de existência das pessoas com deficiência em diferentes sociedades, desconsideram que se trata de produções construídas a partir de condicionantes presentes em determinados momentos históricos. Como essas análises não partem das condições concretas vivenciadas pelos homens, isto é, da forma pelas quais eles estão produzindo sua existência material, passam a considerar a época atual, independentemente das formas de sua organização social, como o período em que se está realizando a redenção das pessoas com deficiência. Para Silveira Bueno (1993), as análises dos fatos históricos que se pretendem imparciais e objetivas ou com base nas condições impostas pelo presente cumprem duas funções básicas:

A primeira, de isolar o fenômeno da excepcionalidade e das formas de sua participação no meio social das relações sociais concretas, que, dessa forma, não são colocadas sob o crivo da análise crítica. A segunda, de ratificadoras dessas condições como paradigma da interpretação (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 57).

É a partir desses pressupostos, que consideram o homem e suas criações como uma síntese histórica de múltiplos determinantes, que se deve buscar desenvolver a análise a respeito da perspectiva de supercompensação para as pessoas com deficiência na atual formação societária.

Pessoa com deficiência e o processo de supercompensação

A perspectiva histórico-cultural, assentada nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, parte da ideia de que o desenvolvimento do indivíduo resulta de sua relação com o gênero humano, mediado pelo processo de objetivação e apropriação, o qual não é diferente em relação às pessoas com deficiência. Portanto, para analisar as perspectivas de supercompensação das pessoas com deficiência na sociedade contemporânea, é necessário fazer alguns apontamentos a respeito do processo de humanização do ser humano.

A maioria das perspectivas teóricas que têm sustentado a investigação a respeito dos problemas vivenciados historicamente pelas pessoas com deficiência centraliza a análise num indivíduo dicotomizado em relação ao mundo objetivo, encerrando a questão no princípio do respeito à individualidade e à valorização das diferenças e no combate ao preconceito e à discriminação. Contudo,

Como é próprio da perspectiva idealista, essas abordagens acabam focando a análise nos fenômenos, sejam eles as diferenças ou os diferentes, reduzindo todo o problema a uma elaboração da consciência que tem o poder de construir a realidade (CARVALHO, 2009, p. 149).

Em conformidade com a perspectiva teórica adotada neste trabalho, deve-se analisar o problema proposto a partir da indissolúvel unidade entre o indivíduo e o gênero humano, devidamente situados em determinado momento histórico. Para Aléxis Leontiev (1978), a unidade da espécie humana parece ser praticamente inexistente não em virtude das diferenças de cor da pele, da forma dos olhos ou de quaisquer outros traços exteriores, mas, sim, das enormes diferenças nas condições e no modo de vida, da riqueza da atividade material e mental, do nível de desenvolvimento das formas e das aptidões intelectuais. Mas, para esse importante pesquisador russo, que participou, ao lado de Vigotski e de outros colaboradores, na formulação da Psicologia Histórico-Cultural,

[...] 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).

Isso implica conceber o homem como um ser social, determinado por condições sócio-históricas. Marx, ao propor uma análise teórica da natureza social do homem e de seu desenvolvimento sócio-histórico, afirma que todas as

[...] relações humanas com o mundo, a visão, a audição, o olfato, o gosto, o tacto, o pensamento, a contemplação, o sentimento, a vontade, a atividade, o amor, em resumo, todos os órgãos da sua individualidade que, na sua forma, são imediatamente órgãos sociais, são no seu comportamento objetivo ou na sua relação com o objeto, a apropriação deste, a apropriação da realidade humana (MARX, 1962 *apud* LEONTIEV, 1978, p. 267-268).

A individualidade de cada membro da espécie humana resulta da relação dele com o gênero humano, isto é, com o legado histórico da humanidade. O professor e pesquisador Newton Duarte (1992) define o gênero humano como categoria que expressa o resultado da história social humana, da história da atividade objetivadora dos seres humanos. Dessa forma, o gênero humano contempla as características humanas essencialmente sociais, constituídas no processo de objetivação e de apropriação e não passíveis de transmissão genética. Duarte (1992), fundamentado em Marx, afirma que o homem, ao produzir as condições de sua existência, ao transformar a natureza, dela se apropria e nela se objetiva. Essa apropriação e essa objetivação geram no homem novas necessidades e conduzem a novas formas de ação, num constante movimento de superação por incorporação. Cada indivíduo nasce situado espacial e temporalmente nesse processo e, para dele participar, isto é, para se objetivar no interior dele, precisa se apropriar das objetivações (nesse caso, entendidas como os produtos da atividade objetivadora humana, resultados do processo histórico de objetivação). Assim, a concepção de individualidade humana deve ser compreendida como o resultado “[...] da relação entre objetivação e apropriação enquanto mediadora entre a vida do indivíduo e a história do gênero humano” (DUARTE, 1992, p. 54).

Para que cada um possa incorporar as objetivações presentes no interior do gênero humano e atuar em sua objetivação, o ponto de partida é o processo de apropriação. Para Leontiev (1978), as aptidões e os caracteres especificamente humanos não se transmitem, de modo algum, por hereditariedade biológica, mas são adquiridos no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criado pelas gerações precedentes. Todas as aptidões físicas, sensoriais e cognitivas especificamente humanas resultam do processo de apropriação, derivado de uma atividade efetiva do indivíduo em relação aos objetos e fenômenos presentes no mundo circundante criados pelo desenvolvimento histórico da humanidade. Conforme Leontiev (1978), o processo de apropriação exige um procedimento adequado que reproduza os traços da atividade cristalizada (acumulada) no objeto ou no fenômeno ou, mais exatamente, nos sistemas que o formam. Essa exigência se faz necessária, pois as capacidades não são inatas, dons do indivíduo, mas produtos da história humana. Segundo esse mesmo pesquisador, o homem individual vem ao mundo sem defesa e desarmado, possuindo, ao nascer, uma aptidão que apenas o distingue fundamentalmente

de seus antepassados animais: “a aptidão para formar aptidões especificamente humanas” (LEONTIEV, 1978, p. 273).

Como já afirmado, o processo de desenvolvimento das pessoas com deficiência é o mesmo, isto é, elas também necessitam se objetivar e se apropriar do gênero humano, pelo qual pode se dar aquilo que a Psicologia Histórico-Cultural denominou de supercompensação. Para compreender esse processo, o ponto de partida é o de que “[...] as funções particulares podem representar um desvio considerável da norma e, não obstante, a personalidade ou o organismo em geral podem ser totalmente normais” (STERN, 1921 *apud* VIGOTSKI, 1997, p. 84). Assim, na perspectiva histórico-cultural, “a criança com defeito não é indispensavelmente uma criança deficiente” (VIGOTSKI, 1997, p. 84).

Um dos princípios defendidos por Vigotski (1997) para sustentar esse postulado é a distinção entre defeito e deficiência ou entre deficiência primária e secundária. O primeiro deve ser compreendido como o defeito físico, sensorial e mental presente em determinada pessoa. A última decorre dos impedimentos impostos socialmente à pessoa que possui um determinado defeito para se tornar alguém de plena valia social. “O defeito por si só não decide o destino da personalidade, senão as consequências sociais e sua realização sociopsicológica” (VIGOTSKI, 1997, p. 29).

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

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).

Isso acontece a partir do conflito gerado pela relação entre as necessidades sociais da pessoa com determinado defeito e as dificuldades impostas por seu meio social.

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 se conclui com a vitória para o organismo, então, não somente vence as dificuldades originadas pelo defeito, quanto 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).

Diante do exposto até aqui, pode-se afirmar que o processo de supercompensação das pessoas com deficiência encontra-se relacionado com as possibilidades que elas têm de se apropriar da genericidade humana e nela se objetivar; logo, quanto maior for essa apropriação e objetivação, menor será a deficiência do indivíduo, podendo mesmo desaparecer. Assim, tendo em vista que esse processo resulta das condições sociais vivenciadas pelas pessoas com deficiência, cabe agora verificar como estas se encontram situadas nas atuais condições históricas produzidas pela humanidade e quais são as perspectivas de supercompensação para a maioria delas.

As condições de apropriação e objetivação na sociedade contemporânea

No que se refere à análise das condições de apropriação e objetivação encontradas pela humanidade na atualidade, deve-se reconhecer, inicialmente, que a sociedade capitalista, considerando os períodos históricos marcados pelas contradições de classes, é a que mais desenvolveu e ampliou o gênero humano. Com a implantação do capitalismo, o modo de produzir se transformou profundamente. Rompeu-se com o modo de produção feudal, com as corporações de ofícios e estabeleceu-se uma nova forma de propriedade, segundo a qual o trabalho assalariado se transformou na chave do processo produtivo. Inicialmente, ocorreu o advento das manufaturas, em que o trabalhador passou a executar apenas atividades simples e rotineiras. Mais tarde, devido à crescente intervenção da ciência como força produtiva, passou-se ao sistema da fábrica e da indústria, e o homem passou a ser um simples acessório da máquina. Esse processo de transformação das relações de produção, que deslocou massas inteiras da população não somente das oficinas artesanais para as fábricas, mas também dos campos para as cidades, foi se estendendo para todo o planeta, revolucionando e incorporando tudo conforme a necessidade de expansão do capital.

Com o capitalismo, no lugar das tradicionais sociedades, surge uma nova formação societária, composta de duas classes sociais antagônicas: a burguesia e

o proletariado. Enquanto a primeira vive da apropriação do produto suplementar criado pelo trabalho não pago dos trabalhadores assalariados, a segunda sobrevive na condição de proletários, ou seja, desprovidos dos meios de produção e dos meios de subsistência. Para viver nessa sociedade, os trabalhadores são obrigados a trabalhar como assalariados para os capitalistas, vendendo-lhes sua capacidade de trabalhar, ou sua força de trabalho.

É por meio da relação de trabalho assalariada, aplicada ao processo de produção, que o capitalista extrai a mais-valia. Para tanto, seus empreendimentos estão assentados na compra e venda de mercadorias, as quais possuem um valor de troca que, como afirma Marx, é determinado

[...] pela quantidade da “substância criadora de valor” que aí se acha contida – o trabalho. A própria quantidade de trabalho é medida pela sua duração, e o tempo de trabalho é medido por seu turno, segundo certos intervalos de duração fixa, tais como hora, jornada, etc. (MARX, 1982, p. 26).

Para que o capitalista possa extrair a mais-valia do trabalhador, a força de trabalho foi transformada em mercadoria, que, para garantir a sobrevivência de seu possuidor, necessita ser diariamente vendida. Como mercadoria, o valor dessa força de trabalho mede-se da mesma forma como se mede o valor de qualquer mercadoria, ou seja, “[...] pelo tempo de trabalho necessário à sua produção e, conseqüentemente, também para sua reprodução” (MARX, 1982, p. 31). Apesar da determinação do valor da força de trabalho ser o mesmo das demais mercadorias, ela possui um elemento fundamental que a distingue radicalmente de todas as demais: trata-se de sua capacidade de, ao longo do processo produtivo, gerar um valor maior do que ela custou para o capitalista. Essa quantidade de riqueza adicional que excede ao valor da força de trabalho é a mais-valia. Segundo Marx,

[...] a mais-valia é produzida pelo emprego da força de trabalho. O capital compra a força de trabalho e paga em troca o salário. Trabalhando, o operário produz um novo valor, que não lhe pertence, e sim ao capitalista. É preciso que ele trabalhe um certo tempo para restituir unicamente o valor do salário. Mas isso feito, ele não para, mas trabalha ainda mais algumas horas por dia. O novo valor que ele produz agora, e que ultrapassa então ao montante do salário, se chama mais-valia (MARX, 1982, p. 53).

O capitalismo, que está assentado na propriedade privada dos meios de produção, na relação assalariada de trabalho, na produção de mercadorias e

na obtenção do lucro por meio da extração da mais-valia, desde seus primórdios, procurou colocar homens, mulheres e crianças a serviço do processo de acumulação. Para isso, os burgueses, além de arrancar o trabalhador da terra e provocar a ruína dos artesãos, mercantilizaram praticamente tudo aquilo de que os homens necessitam para sobreviver. Esse fato, que foi crescendo ao longo do desenvolvimento do modo de produção capitalista, acabou obrigando as pessoas a se submeterem à lógica do mercado burguês, conforme a qual uma mercadoria deve ser trocada por outra, mediada simbolicamente pelo dinheiro. Para sobreviver nessa relação, a imensa maioria da população necessita estar inserida no processo produtivo na condição de empregado, produzindo, direta ou indiretamente, os recursos que possam garantir sua existência.

Duarte (1992, p. 79-80) afirma que Marx analisa o processo histórico de passagem do primeiro estágio das relações sociais, em que as relações de produção estavam fundadas nos laços “naturais” entre as pessoas (“consanguinidade, relações entre senhores e servos”), ao segundo estágio, o das relações entre os homens mediadas unicamente pela mercadoria (“nexo puramente material”), como um processo de criação das “relações sociais universais, de necessidades universais e de capacidades universais”. Nesse sentido, trata-se de um processo de desenvolvimento do gênero humano no sentido de sua universalidade e de sua liberdade.

O que se tem em vista aqui é que o processo de desenvolvimento do modo de produção capitalista propiciou aos homens o rompimento com o estado de isolamento em que se encontravam nas sociedades anteriores, fundadas em laços que uniam os indivíduos a uma comunidade natural. Dessa forma,

[...] a expansão do capitalismo significou a derrubada de todas as barreiras que obstaculizavam a criação de uma sociedade totalmente fundada em relações puramente sociais. Isso se realizou através da universalização de uma relação social, a troca de mercadorias. A individualidade livre e universal (“esta individualidade”) não é produto da natureza, mas da história, ou seja, do processo histórico de superação das limitadas relações sociais das comunidades naturais, processo esse que se realizou através da forma alienada de universalização da relação mercantil (DUARTE, 1992, p. 81-82).

Se, por um lado, o desenvolvimento capitalista contribuiu para que a humanidade pudesse estabelecer uma genericidade universal, por outro, tem colocado as classes e os segmentos sociais em diferentes condições para in-

corporar as objetivações do gênero humano e atuar em sua objetivação. Uma característica das sociedades de classes, em consequência do capitalismo, é a relação de trabalho alienado. Nas palavras de Marx (1982, p. 25), “[...] o trabalho alienado [...] aliena o homem de si mesmo, a sua função ativa, a sua atividade vital, aliena igualmente o homem a respeito do gênero”. Na perspectiva marxista, o núcleo da alienação é o caráter de exterioridade que as objetivações do homem como criador e autocriador assumem frente a ele, que passou a se estabelecer a partir da apropriação privada do excedente gerado com o trabalho e pelo consequente estabelecimento da propriedade privada. Esse processo atinge sua forma mais acabada com o estabelecimento da sociedade capitalista e a nova divisão de classes entre proletariado e burguesia, haja vista que “[...] o trabalho vivo é sempre um meio de aumentar o trabalho acumulado, [pois] o passado domina o presente” (MARX; ENGELS, 2001, p. 30). Nessas condições, as forças do indivíduo encontram-se voltadas inteiramente para a produção de sua subsistência, não lhe garantindo a expressão de sua força criadora e, consequentemente, autocriadora:

[...] na sociedade de classes, mesmo para o pequeno número que usufrui as aquisições da humanidade, estas mesmas aquisições manifestam-se na sua limitação, determinadas pela estreiteza e caráter obrigatoriamente restrito da sua própria actividade; para a esmagadora maioria das pessoas, a apropriação destas aquisições só é possível dentro de limites miseráveis (LEONTIEV, 1978, p. 283).

Na sociedade capitalista, as objetivações do trabalho do proletário, ao invés de serem dominadas por ele, subjugam-no. Nessas condições de alienação, os homens encontram-se alienados do resultado de sua produção, do processo de trabalho e do próprio gênero humano, pois não podem ser sujeitos da formação de suas individualidades.

Todo indivíduo forma-se, através dos processos de objetivação e apropriação, um ser genérico, um ser pertencente ao gênero humano. Entretanto, sob as relações sociais alienadas, a maioria dos seres humanos vive quase que exclusivamente no âmbito da genericidade em-si, não se tornando indivíduos para-si, seres genéricos para-si, não construindo sua individualidade enquanto uma singularidade que mantém uma relação consciente, livre e universal com o gênero humano (DUARTE, 1992, p. 155).

Mais limitado que o processo de apropriação e objetivação dos trabalhadores integrados à produção capitalista é o da população excluída, que vem aumentando consideravelmente nas últimas décadas. Esse aumento decorre do processo “natural” do desenvolvimento capitalista, visto que, “[...] com a acumulação do capital produzida por ela mesma, a população operária produz, pois, em proporções incessantemente crescentes, os meios de se tornar excedente” (MARX, 1982, p. 160). Esse excedente populacional, que se torna maior ou menor dependendo das necessidades do capital e que é produzido a partir da riqueza gerada pela própria classe operária, “[...] forma, para a indústria, um exército de reserva sempre disponível, e do qual o capital tem inteira propriedade, como se ele o tivesse criado com seus próprios gastos” (MARX, 1982, p. 161).

Nos últimos tempos, além do aumento do contingente de excluídos, devido ao desmonte do Estado do Bem-Estar Social, que vigorou em muitos países da Europa ocidental após a II Guerra Mundial até por volta das décadas de 1970 e 1980, vem se verificando uma drástica diminuição dos benefícios sociais imposta por uma nova ordem necessária à expansão do capital. O ciclo de expansão capitalista verificado após o término da II Grande Guerra começou a se estagnar no início da década de 1970, com a grande recessão econômica internacional de 1973, decorrente da diminuição nas taxas de lucros e agravada com o “choque do petróleo”, que levou os detentores do capital financeiro à adoção de um “novo padrão” de acumulação, denominado de acumulação flexível.

As décadas de 70 e 80 foram um conturbado período de reestruturação econômica e reajustamento social e político [...]. No espaço social criado por todas essas oscilações e incertezas, uma série de novas experiências nos domínios da organização industrial e da vida social e política começou a tomar forma. Essas experiências podem representar os primeiros ímpetus da passagem para um regime de acumulação inteiramente novo, associado com um sistema de regulamentação política e social bem distinta (HARVEY, 1992, p. 140).

A acumulação flexível representa um confronto direto com a rigidez do modelo fordista. Trata-se de um conjunto de medidas que afeta todos os aspectos da produção e do consumo.

Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (HARVEY, 1992, p. 140).

A acumulação flexível provocou rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, com processos de expansão e de recuo, envolvendo tanto os diversos setores da economia como regiões geográficas. A inovação tecnológica, principalmente no campo das comunicações, passou a permitir maior rapidez na circulação de informações e na tomada de decisões, potencializando o poder dos capitalistas sobre toda a sociedade.

Esses poderes aumentados de flexibilidade e mobilidade permitem que os empregadores exerçam pressões mais fortes de controle do trabalho sobre uma força de trabalho de qualquer maneira enfraquecida por dois surtos selvagens de deflação, força que viu o desemprego aumentar nos países capitalistas avançados (salvo, talvez, no Japão) para níveis sem precedentes no pós-Guerra. O trabalho organizado foi solapado pela reconstrução de focos de acumulação flexível em regiões que careciam de tradições industriais anteriores e pela reimportação para os centros mais antigos das normas e práticas regressivas estabelecidas nessas novas áreas (HARVEY, 1992, p. 141-142).

A utilização de novas tecnologias e de novas formas organizacionais do trabalho permitiu aos capitalistas ampliar sua lucratividade com a redução do tempo de giro na produção, mas, para concretizar o objetivo final desse processo, também se fez necessário reduzir o tempo de duração das mercadorias. “A meia vida de um produto fordista típico, por exemplo, era de cinco a sete anos, mas a acumulação flexível diminuiu isso em mais da metade em certos setores” (HARVEY, 1992, p. 148).

Na perspectiva da acumulação capitalista, essa última medida se faz necessária, pois não basta apenas ampliar o consumo, como propõe uma das medidas do modelo keinesiano, para evitar uma crise de superprodução. É necessário viabilizar meios que encurtem a vida útil das mercadorias, para que outras possam substituí-las o mais rapidamente possível e, dessa forma, alimentar o redemoinho da circulação acelerada. Mézàros (1989, p. 43), ao exemplificar esse processo, afirma que existe uma “[...] obsolescência planejada em relação a bens de consumo duráveis produzidos em massa, com a substituição, o abandono ou o aniquilamento deliberado de bens e serviços que oferecem um potencial de utilização intrinsecamente maior”.

A entrada em cena do modelo de acumulação flexível encontra-se articulada com o processo de mundialização financeira, expressão que, segundo François Chesnais,

[...] designa as estreitas interligações entre os sistemas monetários e os mercados financeiros nacionais, resultantes da liberalização e desregulamentação adotadas inicialmente pelos Estados Unidos e pelo Reino Unido, entre 1979 e 1987, e nos anos seguintes pelos demais países industrializados. A abertura, externa e interna, dos sistemas nacionais, anteriormente fechados e compartimentados, proporcionou a emergência de um espaço financeiro mundial (CHESNAIS, 1998, p. 12).

A acumulação flexível recolocou alguns problemas que o capitalismo havia contido, principalmente nos denominados países do Primeiro Mundo, na chamada “Era de Ouro”:

Na década de 1980 e início da de 1990, o mundo capitalista viu-se novamente às voltas com problemas da época do entreguerras que a Era de Ouro parecia ter eliminado: desemprego em massa, depressões cíclicas severas, contraposição cada vez mais espetacular de mendigos sem teto a luxo abundante [...] (HOBSBAWM, 1995, p. 19).

O resultado desse processo tem sido o aprofundamento do desemprego estrutural e a conseqüente ampliação do exército de reserva de força de trabalho, contribuindo para a redução dos salários, dos direitos trabalhistas e enfraquecimento do movimento sindical, aumentando a exploração dos trabalhadores em todo o mundo. Na retaguarda do exército de reserva de força de trabalho, encontra-se uma massa totalmente desprezada pelos detentores do capital. Trata-se daqueles que possuem uma capacidade produtiva menos rentável para o empreendimento capitalista, entre os quais se encontram as pessoas com deficiência. Para elas, o modo de produção capitalista vem negando até a possibilidade de serem exploradas nas relações formais de trabalho e, como afirmado anteriormente, sua maioria se encontra em situação de extrema miséria, sendo as mais pobres dos pobres em cada país.

Aplicando-se as estimativas da Organização Mundial da Saúde, pode-se afirmar que, no Brasil, existem mais de 16 milhões de pessoas com deficiência. Dessas, “[...] estima-se em 9 milhões as que estão em idade de trabalhar. Mas as que trabalham, formal e informalmente, mal chegam a um milhão – pouco mais de 10%” (PASTORE, 2000, p. 73).

O lado mais perverso dessa realidade reside no fato de que a maioria das pessoas com deficiência que está trabalhando encontra-se atuando de maneira informal, em entidades que buscam segregá-las do convívio social e aprovei-

tá-las como mão de obra semiescrava. Além disso, muitas acabam caindo na mendicância ou desenvolvendo atividades muito próximas dessa.

No Brasil, dentro do que se chama trabalho, a vasta maioria é constituída de pedintes de rua (principalmente cegos e portadores de limitações físicas), camelôs que trabalham irregularmente, vendedores de bilhete de loteria, distribuidores de adesivos nos semáforos e os que pedem dinheiro em nome de entidades que cuidam de portadores de deficiência (RIBAS *apud* PASTORE, 2000, p. 73).

Levando-se em consideração apenas as pessoas com deficiência que trabalham de maneira formal, o número cai de forma drástica:

[...] se formos considerar como trabalho a atividade que é exercida de forma legal, com registro em carteira de trabalho ou de forma autônoma, mas com as devidas proteções da seguridade social, é bem provável que essa proporção fique em torno de 2% do total de portadores de deficiência em idade de trabalhar do Brasil – 180 mil pessoas (PASTORE, 2000, p. 74).

Carvalho e Orso (2006) destacam que a falta de acesso às novas tecnologias e a falta de escolarização, entre outros fatores, vêm sendo apontadas, pela maioria das análises, como as principais responsáveis por essa situação vivenciada pelas pessoas com deficiência.

No que se refere ao desenvolvimento tecnológico, não se pode negar que os homens, por meio de seus embates para sobreviver, vêm produzindo um conjunto de conhecimentos que poderiam estar a serviço da potencialização da existência de toda a humanidade. No capitalismo, com o advento da maquinaria e, mais recentemente, com o desenvolvimento da informática, muitas tarefas outrora impossíveis ou muito difíceis de serem desenvolvidas tornaram-se “perfeitamente” realizáveis por qualquer pessoa, incluindo aquelas que possuem algum tipo de deficiência mais grave. Como afirma Pastore,

[...] as novas tecnologias estão viabilizando certas atividades até então impensáveis [...]. Esse é o caso da informática e das telecomunicações. Essas tecnologias estão permitindo aos portadores de deficiência um domínio de atividades até pouco tempo inexecutáveis (PASTORE, 2000, p. 86).

No entanto, ao contrário do que afirmam os liberais, como é o caso de Pastore, o avanço tecnológico não tem resultado em melhores condições de existência para as pessoas com deficiência, a não ser para aquelas que pertencem

às classes dominantes, que não necessitam trabalhar e podem ter acesso às novas tecnologias para usufruir do ócio.

No caso das pertencentes às classes exploradas, pode-se afirmar que hoje a sua exclusão do processo de trabalho é até maior que em outros tempos, como na Idade Média, isto porque, no caso daquela sociedade, alguém que só possuísse 30% de visão e ainda fosse coxo poderia perfeitamente trabalhar “pilotando” o principal veículo de transporte terrestre, ou seja, uma carroça. Na atualidade, com todo o desenvolvimento tecnológico, essa pessoa foi transformada em “deficiente”, considerada pela própria legislação previdenciária como incapacitada e inválida para o trabalho (CARVALHO, 2009, p. 138-139).

No atual modelo de acumulação capitalista, em que a classe dominante cada vez mais se apropria do conhecimento tecnológico, colocando-o a serviço da exploração dos trabalhadores, promovendo a concentração da riqueza, o desemprego e a miséria do proletariado, é necessário não se deixar seduzir com o “canto das novas tecnologias”. A tendência que se apresenta para as pessoas com deficiência não é sua inclusão no processo produtivo formal, mas, sim, o aprofundamento da exclusão de que são vítimas aqueles que pertencem às classes sociais exploradas e não atendem ao padrão de homem a ser explorado pelo capital. Em relação à utilização das novas tecnologias por parte das pessoas com deficiência pertencentes às classes exploradas, podem-se elencar pelo menos três fatores que vão em direção oposta ao apregoado pela ideologia liberal:

O primeiro refere-se à apropriação privada das tecnologias por parte da classe dominante, que acaba impedindo que a maioria da população, dentre ela as pessoas com deficiência pertencentes à classe explorada, possa ter acesso àquelas de uso pessoal (computadores adaptados, aparelhos auditivos, bengalas, cadeiras de rodas motorizadas, bons serviços de reabilitação e habilitação etc.). [...] O segundo diz respeito ao fato de que, por mais desenvolvidas que possam ser as tecnologias, não têm conseguido substituir os órgãos dos sentidos, a ausência ou anormalidade de membros do corpo humano e nem graves deficiências mentais ao ponto de tornarem a capacidade produtiva deste segmento social tão rentável para o capitalista quanto à dos demais trabalhadores [...]. O terceiro refere-se ao fato de que a tecnologia da produção capitalista é desenvolvida a partir das necessidades impostas pelo tipo de mercadoria a ser produzida e está “adequada” à exploração de um padrão médio de ser humano (CARVALHO; ORSO, 2006, p. 167-168).

Outra contribuição para problematizar a importância do desenvolvimento tecnológico em relação à superação da deficiência na sociedade capitalista é uma afirmação de Marx, na qual o autor propõe que,

umentando em extensão, em concentração e eficácia técnica, os meios de produção tornam-se cada vez menos meios de emprego do operário. [Assim,] o capital adicional, formado no curso da acumulação, atrai, pois, em proporção à sua grandeza, operários em número cada vez menor (MARX, 1982, p. 159).

Dessa forma, no capitalismo, por estar assentado na propriedade privada dos meios de produção, na relação assalariada de trabalho, na produção de mercadorias e na obtenção do lucro por meio da extração da mais-valia, a incorporação de novas tecnologias não pode resultar na superação da exclusão social. Pelo contrário, amplia o contingente de excluídos, em especial as pessoas com deficiência.

No que se refere à educação, não se pode negar que os empregadores, devido à existência de um exército de mão de obra de reserva cada dia maior, vêm ampliando as exigências de escolaridade e qualificação profissional para seus funcionários. Apesar dessa exigência, na maior parte dos países, principalmente nos de capitalismo periférico, a grande maioria dos cegos, dos surdos e daqueles com graves dificuldades físicas ou mentais não recebe quase nenhum tipo de educação formal. Para exemplificar essa afirmação, pode-se recorrer a alguns dados estatísticos a respeito da educação de pessoas com deficiência no Brasil. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Censo de 2000, apontou que o Brasil possui, na faixa de 0 a 17 anos – portanto, em idade escolar obrigatória –, 2.850.604 pessoas com deficiência. Segundo o Censo Escolar de 2006 (BRASIL, 2006), realizado pelo Ministério da Educação (MEC), os matriculados em alguma instituição de ensino somavam 700.624. Esses dados indicam que cerca de 75% das pessoas com deficiência permaneciam fora das escolas. Esse percentual deve, no entanto, ser ainda maior, pois, nesse número de matriculados, encontram-se os alunos do ensino profissionalizante de jovens e adultos (EJA) e superior. Também cabe salientar que muitas pessoas com deficiência se encontram cursando o ensino básico com idade acima dos 17 anos. Das 700.624 pessoas com deficiência matriculadas em instituições de ensino no ano de 2006, mais da metade (375.488) continuavam em espaços segregativos e apenas 325.136 encontravam-se estudando nas escolas comuns.

Ao se analisarem esses dados, os quais demonstram que aproximadamente três quartos das pessoas com deficiência estão privadas de qualquer processo educacional formal, poder-se-ia afirmar que isso decorre, entre outras razões, do despreparo do professor para ensinar o aluno com necessidades

educacionais mais diferenciadas, das barreiras físicas existentes nas instalações escolares, da falta de recursos didático-pedagógicos adequados a esses educandos, das atitudes preconceituosas que permeiam todos os segmentos da sociedade e do descompromisso do Estado. Para que se possa, porém, ir à raiz do problema educacional das pessoas com deficiência, faz-se necessário compreender o porquê do surgimento e da expansão da educação formal na sociedade capitalista.

Para Manacorda (1997), essa expansão tem uma finalidade técnica e política, isto é, instruir para o trabalho e preparar para as relações sociais burguesas; e, para Xavier, (1990), ela tem cumprido uma função ideológica, pois o liberalismo atribui à educação escolar pública, gratuita e de qualidade a capacidade de garantir as mesmas oportunidades a todos os indivíduos e, dessa forma, acaba isentando as desigualdades sociais.

Apesar do esforço de muitos educadores comprometidos com uma educação crítica, a escola se encontra inserida numa sociedade capitalista que, em última instância, determina seus objetivos, que têm sido os de preparar os homens para viverem nessa sociedade, isto é: serem produtivos, lidarem com as normas sociais e assimilarem a ideologia liberal. Do ponto de vista do capital, essas ações educacionais são desnecessárias em relação às pessoas com deficiência, pois elas estão na retaguarda do exército de mão de obra de reserva, com mínimas possibilidades de serem 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 dispondo 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 incluírem nas relações formais de trabalho.

A superação da exclusão educacional das pessoas com deficiência que vem sendo defendida pela proposta de inclusão social, embora venha trazendo alguns avanços no enfrentamento das tradicionais práticas segregativas relativas a esse segmento social, é limitada na medida em que não centra o ensino na transmissão dos saberes produzidos e acumulados historicamente pela humanidade. Na perspectiva da inclusão, a escola inclusiva deve romper com uma educação centrada nos princípios da modernidade, com suas noções iluministas de verdade, de razão, de identidade e de objetividade, na ideia de progresso ou de

emancipação universal, nas grandes narrativas ou nos fundamentos explicativos a respeito da natureza e da cultura. Segundo Carvalho (2009, p. 156), “isto implica o conceito relativista de conhecimento, para o qual não existiriam saberes mais desenvolvidos que outros, e sim diferentes formas de entendimento”.

Os acontecimentos verificados ao longo do século XX, em especial o crescimento dos monopólios, as grandes guerras, o desmonte do Estado de Bem-Estar Social, o desenvolvimento de novas tecnologias e a crise e derrota do “socialismo real” foram provocando e/ou fortalecendo um conjunto de entendimentos a respeito dos problemas enfrentados pelos homens, bem como novas formas de atuação diante dos mesmos, que se vêm configurando em diversas vertentes denominadas de pós-modernas. Libâneo (2005), procurando apontar os principais aspectos que caracterizam esse processo, dentre outros, destaca:

– Mudanças nos paradigmas do conhecimento, sustentando a não separação entre sujeito e objeto, a construção social do conhecimento, o caráter não absolutizado da ciência, a acentuação da linguagem. – Rejeição dos grandes sistemas teóricos de referência e de idéias-força formuladas na tradição filosófica ocidental, tais como a natureza humana essencial, a idéia de um destino humano coletivo e de que podemos ter ideais que justificam nossa ação, a idéia de totalidade social. – Em troca, o que há são ações específicas de sujeitos individuais ou grupos particulares, existências particulares e locais (LIBÂNEO, 2005, [s.p.]).

Esse é um processo que se encontra articulado à crítica da racionalidade moderna e à valorização da prática reflexiva. Trata-se de linhas de pensamento e de modos de expressão que questionam e contrariam o modelo iluminista, vendo o mundo como contingente, gratuito, diverso, instável, imprevisível, um conjunto de culturas e de interpretações desunificadas, gerando certo grau de ceticismo em relação à objetividade da verdade, da história e das normas. Maria Célia Moraes (2001), ao analisar esse processo, chama a atenção para um significativo aspecto da inflexão teórica contemporânea:

[Considere-se] o sutil exercício lingüístico posto em prática em anos recentes. Termos e conceitos têm sido absorvidos pela pragmática retórica corrente. Uns foram naturalizados – o capitalismo, por exemplo –, alguns foram construídos, ressignificados, modificados ou substituídos por outros mais convenientes. O termo igualdade, entre outros tantos exemplos, cedeu lugar à equidade, o conceito de classe social foi substituído pelo de status sócio-econômico, os de pobreza e riqueza pela peculiar denominação de “baixo” e “alto” ingressos sociais (MORAES, 2001, p. 158).

Segundo essa autora, com a finalidade de assegurar a obediência e a re-signação públicas, torna-se necessário um pragmático vocabulário para erradicar o que é considerado obsoleto e criar novas formas de controle e regulação social.

Alcançar o consenso torna-se fundamental, o que é efetivado com inegável sucesso, seja pela cooptação de intelectuais – muitos deles educadores –, seja pela monocórdia repetição de um mesmo discurso reformista para a educação, encontrado nos documentos das agências multilaterais e nas políticas de governo de vários países, notadamente na América Latina (MORAES, 2001, p. 158).

Libâneo (2005) afirma que o pensamento e a condição pós-moderna também se manifestam no pensamento e nas práticas educacionais. No que se refere à questão do conhecimento, esse autor destaca, como uma dessas premissas, a

relativização do conhecimento sistematizado, especialmente do poder da ciência, destacando o caráter instável de todo conhecimento, acentuando-se, por outro lado, a idéia dos sujeitos como produtores de conhecimento dentro de sua cultura, capazes de desejo e imaginação, de assumir seu papel de protagonistas na construção da sociedade e do conhecimento. Mais do que aprender e aplicar o conhecimento objetivo, os indivíduos e a sociedade progridem à medida que se empenham em alcançar seus próprios objetivos (LIBÂNEO, 2005, [s.p.]).

Nessa perspectiva, a noção de conhecimento passa a ser considerada como relação entre sujeitos e proposições e não entre sujeito e objeto.

Com isso, é valorizada a experiência subjetiva, o diálogo, a comunicação, o entendimento lingüístico entre as pessoas. Há uma relativização da ciência e do caráter disciplinar das ciências, pondo em destaque o modo de conhecimento narrativo no qual vão sendo expressos e criados significados compartilhados (LIBÂNEO, 2005, [s.p.]).

O fortalecimento do conceito relativista de conhecimento se deu num momento em que o capital se deparou com a necessidade de retomar seu processo de valorização do valor, evidenciada a partir da crise que se manifestou no início da década de 1970. O conjunto de mudanças econômicas, tecnológicas, políticas, ideológicas e sociais produzidas nas últimas décadas resultou em profundas consequências para os trabalhadores, por meio da ampliação do desemprego estrutural e das desigualdades entre os homens. Esse processo colocou novas

necessidades educacionais, que dessem conta de, por um lado, preparar as pessoas para a nova configuração do trabalho, fundado na flexibilização produtiva e, por outro, ajustá-las para aceitar como “natural” o desemprego estrutural e as diferenças econômicas e sociais decorrentes da reestruturação de um capitalismo mundializado e ancorado nos princípios neoliberais; ou seja, tratou-se de moldar a educação às novas necessidades do capital.

Essas necessidades foram sendo incorporadas em diferentes documentos, produzidos, principalmente, ao longo da década de 1990. Um desses documentos, o que melhor sintetiza a visão de educação considerada pelos teóricos do capital, tomada como a mais adequada ao atual momento histórico, é o Relatório da Unesco (ou Relatório Delors), traduzido para a língua portuguesa no Brasil com o título “Educação: um tesouro a descobrir”. O documento apresenta um conjunto de princípios e de procedimentos, colocando o combate a todas as formas de exclusão como um dos principais imperativos pelo qual a educação deve responder. O principal objetivo desse postulado está em “[...] conduzir ou reconduzir para o sistema educativo todos os que dele andam afastados, ou que o abandonaram, porque o ensino prestado não se adaptava ao seu caso” (DELORS, 2001, p. 56). Nessa perspectiva, “[...] a definição de uma educação adaptada aos diferentes grupos minoritários surge como uma prioridade” (DELORS, 2001, p. 58).

Partindo do pressuposto de que a educação necessita se ajustar à “dinâmica do desenvolvimento social” – nesse caso, do capital –, o documento propõe que ela deva favorecer a formação do indivíduo a partir de quatro aprendizagens ou princípios considerados fundamentais para a adaptação e o enfrentamento aos novos tempos.

Para poder dar respostas ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão, de algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente, aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes (DELORS, 2001, p. 89-90).

No Brasil, dentre os diversos defensores das orientações do Relatório Delors, encontra-se Edler Carvalho. Para essa autora, o pressuposto da Educação Inclusiva deve estar

[...] baseado na defesa dos direitos humanos de acesso, ingresso e permanência com sucesso em escolas de boa qualidade (onde se aprende a aprender, a fazer, a ser e a conviver), no direito de integração com colegas e educadores. [...] E mais, implica, incondicionalmente, na mudança de atitudes frente às diferenças individuais, desenvolvendo-se a consciência de que somos todos diferentes uns dos outros e de nós mesmos, porque evoluímos e nos modificamos (EDLER CARVALHO, 2004, p. 36).

Essa mesma autora afirma que, na perspectiva da proposta inclusiva, “a educação tem que promover não só a aquisição de habilidades, como a prevenção, a solução pacífica dos conflitos e, também, valores sociais e éticos” (EDLER CARVALHO, 2004, p. 77).

Em conformidade com esses princípios, na Educação Inclusiva, os educadores devem ajudar os estudantes a construir seus próprios quadros valorativos a partir do contexto de suas próprias culturas, não havendo valores com sentido universal. Os valores a serem cultivados dentro de grupos particulares são a diversidade, a tolerância, a liberdade, a criatividade, as emoções, a intuição, pois o conhecimento não é mais a apropriação da realidade, mas uma construção subjetiva em que a transmissão do já conhecido não é mais relevante. Para tanto, é necessário ressignificar os conceitos de conhecimento, rompendo com sua universalidade e relativizando-os.

Considerações finais

Tendo em vista o que foi apontado, pode-se afirmar que a educação, numa prática educacional fundada no conceito relativista de conhecimento, contribui, principalmente, para o processo de adaptação dos indivíduos à realidade econômica, política e social exigida pelo desenvolvimento do capital. Nessa perspectiva, os conhecimentos a serem ensinados devem estar voltados às necessidades de adaptação crítica do indivíduo a uma sociedade marcada pela crescente inovação tecnológica do processo produtivo, com o aprofundamento das desigualdades sociais, que exige um trabalhador cada vez mais flexível para se adaptar a essa realidade. Nessa perspectiva, a escola deixa de centrar sua atividade na transmissão do saber sistematizado e se torna, principalmente, espaço de socialização, de respeito à diversidade e de valorização das diferenças.

Embora a sociedade capitalista tenha contribuído para a ampliação e universalização do gênero humano, todos os homens, devido ao processo de

alienação, acabam por estabelecer uma relação empobrecida com a genericidade produzida pela humanidade. Os acontecimentos verificados nas últimas décadas, em especial a flexibilização do processo produtivo, as novas tecnologias e o conceito relativista de conhecimento, ao contrário de estarem contribuindo para a integração dos homens com a genericidade humana, têm ampliado os contingentes de excluídos, principalmente do trabalho e do acesso ao conhecimento produzido e acumulado historicamente pela humanidade. As pessoas com deficiência, devido a sua exclusão do processo produtivo, não dispõem dos meios necessários para prover seus meios de vida, sendo obrigadas a viver na condição de incapacitadas e inválidas, submetidas ao assistencialismo e à filantropia.

O que foi exposto neste estudo, mesmo de maneira provisória, permite afirmar que a maioria das pessoas com deficiência, devido ao fato de estarem excluídas do trabalho e, quando frequentando uma instituição de ensino, submetidas a uma educação centrada no conceito relativista de conhecimento, encontram-se numa relação ainda mais empobrecida com a genericidade humana. Essa relação não permite à grande maioria das pessoas com deficiência as condições necessárias para desenvolver o processo de supercompensação e, conseqüentemente, superar a deficiência imposta socialmente, e são levadas a adquirem características particulares que lhes conferem diferenças que têm historicamente levado ao estabelecimento de práticas e concepções excludentes.

Numa sociedade cindida em classes, em que há grande número de pessoas excluídas do acesso às riquezas produzidas pela humanidade, numa relação empobrecida com a genericidade humana, o pressuposto da supercompensação só pode ocorrer satisfatoriamente com uma parcela muito pequena das pessoas com deficiência, principalmente com aquelas que tiverem acesso aos meios necessários para vencer os obstáculos resultantes da relação entre seu defeito e o meio social.

A supercompensação, para todas as pessoas com deficiência, só pode ocorrer quando todos dispuserem das mesmas condições sociais para se objetivarem nas objetivações produzidas e acumuladas historicamente pela humanidade. Trata-se de uma sociedade “[...] onde o livre desenvolvimento de cada um é a condição do livre desenvolvimento de todos” (MARX; ENGELS, 2001, p. 39). É somente nessa sociedade que todos poderão desenvolver plenamente sua individualidade, que será, ao mesmo tempo, universal e constituída de diferenças, sem que o indivíduo seja por elas reduzido à condição de deficiente.

Referências

BRASIL. Decreto Federal n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Brasília. **Diário Oficial da União**. 21 de dezembro de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar, 2006**. Disponível em: <http://http://www.inep.gov.br/básica/censo/default.asp>. Acesso em: 22 jan. 2007.

CHESNAIS, François. Introdução geral. *In*: CHESNAIS, François (Coord.). **A mundialização financeira: gênese, custos e riscos**. São Paulo: Xamã, 1998.

CARTA para o Terceiro Milênio. 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf. Acesso em: 24 jun. 2008.

CARVALHO, Alfredo Roberto de. **Inclusão social e as pessoas com deficiência: uma análise na perspectiva crítica**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2009.

CARVALHO, Alfredo Roberto de; ORSO, Paulino José. As pessoas com deficiência e a lógica da organização do trabalho na sociedade capitalista. *In*: PEE – PROGRAMA INSTITUCIONAL DE AÇÕES RELATIVAS ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS. **Pessoa com deficiência na sociedade contemporânea: problematizando o debate**. Cascavel: Edunioeste, 2006. p. 155-179.

DECLARAÇÃO de Madri. 2002. Disponível em: <http://www.saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=2490>. Acesso em: 24 jun. 2008.

DECLARAÇÃO de Quito. 2003. Disponível em: <http://www.saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=5116>. Acesso em: 24 jun. 2008.

DECLARAÇÃO de Sundberg. 1981. Disponível em: <http://www.saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=13312>. Acesso em: 24 jun. 2008.

DECLARAÇÃO de Vancouver. 1992. Disponível em: <http://www.cascavel.pr.gov.br/appis/docinternacionais/vancouver.htm>. Acesso em: 24 nov. 2008.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC; Unesco, 2001.

DUARTE, Newton. **A formação do indivíduo e a objetivação do gênero humano: categorias iniciais de uma reflexão sobre o processo de formação do**

indivíduo numa perspectiva histórico-social. 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

EDLER CARVALHO, Rosita. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 1992.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico, 2000**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/população/censo2000/default.shtm>. Acesso em: 22 jan. 2007.

LEONTIEV, Aléxis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Aquino. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. São Paulo: Alínea, 2005.

MANACORDA, Mário Alignero. **História da educação: da Antigüidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 1997.

MARX, Karl. **O capital**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.

MARX, Karl. **Prefácio à contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Alfa Omega, 1989.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1984.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **O manifesto comunista**. São Paulo: CPV, 2001.

MÉSZÁROS, István. **Produção destrutiva e Estado capitalista**. São Paulo: Ensaio, 1989.

MORAES, Maria Célia Marcondes. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001.

PASTORE, José. **Oportunidades de trabalho para portadores de deficiência**. São Paulo: LTr, 2000.

SILVEIRA BUENO, José Geraldo. **Educação Especial brasileira: integração/ segregação do aluno diferente**. São Paulo: Educ, 1993.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Fundamentos de defectologia. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras completas**. Tomo V. Havana: Pueblo y Educación, 1997.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e escola no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1990.

2

Educação especial brasileira: da institucionalização à inclusão, apenas uma mudança conceitual?

Vandiana Borba Wilhelm

O presente capítulo tem por finalidade discorrer e problematizar sumariamente a educação de pessoas com deficiência no Brasil. Para tanto, serão retomadas as concepções e práticas educacionais denominadas de institucionalização e integração, para chegar à política que atualmente o Ministério da Educação/Secretaria da Educação Especial (MEC/Seesp) tem divulgado como Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva¹.

Reaver os dois primeiros modelos educacionais não significa incorrer no já sistematizado com exaustão em produções acadêmicas, mas, a fim de realçar a não ruptura paradigmática, posicionamento que está na contramão de alguns entendimentos, faz-se necessário revisitar essas concepções e práticas acerca da educação de pessoas com deficiência, uma vez que parte delas ainda perdura no cenário da política educacional. Por outro lado, trazer essa discussão que perpassa a mudança conceitual de institucionalização para integração e dessa para inclusão implica refletir se essa é apenas uma mudança conceitual, que se restringe à teoria, ou se acarreta resultados concretos que podem ser considerados avanços por esse segmento social.

Cabe sublinhar, ainda, que, ao destacar, na introdução deste capítulo, e ao reforçar ao longo do texto a não ruptura ou superação total dos modelos educacionais em foco, busca-se assinalar a não linearidade da análise. Igualmente, ao situar a trajetória histórica da educação das pessoas com deficiência

¹ Este texto é resultado de estudos oriundos da dissertação de mestrado intitulada *Estudo comparado da política de educação especial no Brasil e na Venezuela: uma análise a partir da emergência do neoliberalismo* (WILHELM, 2010). Nesse sentido, ressalta-se que, na esfera da política educacional, aqui em específico a da educação especial brasileira, vive-se outro momento de intensos debates, haja vista que, no ano de 2018, o MEC propôs uma atualização da Política Nacional de Educação Especial, debate este ainda em desdobramentos e correlação de forças. Da mesma forma, os dados estatísticos concernentes à matrícula de pessoas com deficiência apresentados ao longo do artigo continuam sendo quantificados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), nos anos subsequentes a 2009, conforme pode ser averiguado na página do referido Instituto.

em uma perspectiva de classe, ao registrar algumas contradições desse processo educacional e ao destacar o significativo avanço o quanto esses atendimentos se consolidam como política de Estado – política esta que, ao longo das décadas, segue sendo objeto de reivindicações e de luta pela efetivação do direito formal em sua plenitude –, situa-se o presente estudo em uma perspectiva teórica que não está no âmbito do conservadorismo burguês.

Feitas essas ponderações, inicia-se por apresentar alguns dados concernentes à educação ministrada em institutos de Educação Especial, indicando sua origem, momento de emergência e contestações no Brasil. No documento do MEC/Seesp intitulado Projeto Escola Viva, que busca garantir acesso e permanência de todos os alunos na escola, obteve-se a informação de que, formalmente, a denominada institucionalização foi a primeira ação a caracterizar a relação da sociedade com a parcela da população constituída pelas pessoas com deficiência: “Conventos e asilos, seguidos pelos hospitais psiquiátricos, constituíram-se em locais de confinamento, em vez de locais para tratamento das pessoas com deficiência. Na realidade, tais instituições eram, e muitas vezes ainda o são, pouco mais do que prisões” (BRASIL, 2000, p. 13). Essa citação mostra os institutos para a educação de pessoas com deficiência conservavam a prática ainda medieval de segregar do convívio social aqueles que, segundo expressão de José Geraldo Silveira Bueno (1993), eram considerados “desajustados sociais”.

As primeiras instituições desse gênero foram criadas na Europa, na segunda metade do século XVIII, podendo-se citar o Instituto Nacional de Surdos-Mudos e o Imperial Instituto dos Jovens Cegos, ambos em Paris. Embora portassem o timbre de lócus para o processo ensino-aprendizagem, a instrução formal foi, por décadas, secundarizada, e as escolas/institutos tornaram-se uma espécie de asilo-oficina. Para exemplificar, Silveira Bueno (1993), tratando da situação de pessoas com deficiência visual, relata que, da primeira experiência educacional ministrada por Valentim Haüy em Paris no ano de 1784, de ensinar a leitura e a escrita a cegos pertencentes a famílias carentes, por meio de letras em relevo, em 1791 a já consolidada escola de Valentim passou a chamar-se Instituto para os Cegos de Nascimento, que, desde então, aceitava somente cegos que pudessem trabalhar. Segundo o autor, a prioridade do instituto desnudou-se em 1795, quando a denominação da instituição com fins educacionais passou a ser Instituto dos Trabalhadores Cegos e, desse modo,

[...] o atendimento institucional dos cegos, que se iniciou com proposta de educação sistemática, em apenas dez anos se transformou em escola industrial e asilo, 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).

Nesse contexto, é importante ressaltar que a criação dos institutos de educação para pessoas com deficiência visual e auditiva se inseriu como parte das respostas da burguesia no que tange à democratização do ensino a toda população. E, apesar de todos os limites da educação institucionalizada, por décadas, essa foi a única oportunidade de escolarização a esses sujeitos (diga-se, de passagem, as pessoas com deficiência pobres, uma vez que os pertencentes a famílias mais abastadas possuíam outros meios para ter acesso ao conhecimento). Nessa direção, novamente citando Silveira Bueno:

A Educação Especial moderna, que nasceu dentro do movimento de democratização e universalização do ensino empreendido pela burguesia contra os privilégios e regalias da nobreza, ao lado da extensão da escolaridade a crianças que, por características pessoais, não conseguiam usufruir de processos regulares de ensino, exerceu também o papel de segregadora daqueles que atrapalhavam ou, pelo menos, não se adequavam às exigências do desenvolvimento das modernas sociedades capitalistas. Nesse sentido, a escola especial responde, no âmbito dos deficientes ou excepcionais, pela mesma função do hospício, com relação à loucura, e da prisão, com relação à delinquência. Mas há uma característica que a distingue. Enquanto os hospícios e prisões surgiram como objetivo único de confinar aquela turba que atrapalhava o desenvolvimento industrial, tendo que esperar por mais de dois séculos para incorporarem a preocupação com a "reabilitação social", a escola especial, desde os seus primórdios, teve por finalidade o acesso ao conhecimento à parcela da população que possuía dificuldades evidentes, decorrentes de características próprias, geradas pela deficiência. Assim, ao lado da separação dos deficientes, a Educação Especial nasceu com um caráter escolar que nunca se perdeu, mesmo quando sob circunstâncias e condições específicas, quer fosse na transformação da escola de Haüy em asilo para trabalhadores cegos, quer em relação às atuais oficinas pedagógicas, as quais, em grande parte, se constituem quase que somente em local de trabalho para deficientes não absorvidos pelo mercado de trabalho (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 137-138).

Nessa trajetória, ao reportar-se para o cenário brasileiro do século XIX, Silveira Bueno (1993, p. 85) informa que “a educação especial no Brasil tem como marcos fundamentais a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (hoje, Instituto Benjamin Constant) e do Instituto dos Surdos-Mudos (hoje,

Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES), ambos na cidade do Rio de Janeiro, por iniciativa do Governo Imperial”.

Para além desse marco e do atendimento educacional de pessoas com deficiência visual e auditiva, a área da deficiência, atualmente denominada de intelectual, ganhou, no século XX, bastante visibilidade e veio intensificar a proliferação de instituições filantrópicas, a exemplo das Pestalozzi e, posteriormente, a partir da década de 1950, das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae). Silveira Bueno (1993), citando Januzzi (1985), exemplifica:

Em Minas Gerais, foi criado, em 1929, o Laboratório de Psicologia na Escola de Aperfeiçoamento cuja direção, após alguns meses de sua criação, foi confiada a Helena Antipoff, colaboradora de Claparede, convidada a vir para o Brasil especialmente para isso. Sob a atuação de Antipoff, o Laboratório não só exerceu enorme influência na formação de professores, como na educação do deficiente mental, com a criação da Sociedade Pestalozzi, em 1932, que reuniu alunos e profissionais interessados na criança excepcional (JANUZZI, 1985 *apud* SILVEIRA BUENO, 1993, p. 92).

Por volta de 1960, esse modelo filantrópico-assistencial pautado na institucionalização passou a ser contestado e visto como uma afronta aos direitos humanos e tornou-se objeto de estudos e de publicações acadêmicas, que, em sua maioria, apresentavam

[...] uma dura crítica a esse paradigma e sistema, baseando-se em dados que revelam sua inadequação e ineficiência para realizar aquilo que seu discurso se propõe a fazer: favorecer a preparação, ou a recuperação das pessoas com necessidades educacionais especiais para a vida em sociedade (BRASIL, 2000, p. 14).

Em meio ao debate que se instaurava, dois novos conceitos emergiram: o da normalização e o da desinstitucionalização. A normalização partia do princípio de que, para introduzir a pessoa com deficiência na sociedade, a pessoa necessitava adquirir as condições e os padrões da vida cotidiana, no nível mais próximo possível do normal. Assim, os serviços destinados a esse fim foram ofertados em escolas especiais, nas entidades assistenciais e nos centros de reabilitação. Desse modo,

Ao se afastar do Paradigma da Institucionalização e adotar as ideias de Normalização, criou-se o conceito de integração, que 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. 16).

O conceito de integração surge nos países nórdicos como resultado dos questionamentos sobre as práticas sociais e escolares de segregação, bem como das atitudes sociais em relação às pessoas com deficiência mental. Difundindo-se, no Brasil, na década de 1960, a concepção e as práticas da integração passaram a nortear a Educação Especial em oposição à institucionalização.

Embora instituída numa perspectiva mais evoluída, em última instância, a integração também desaguava na segregação, pois, tomando como parâmetro a definição apresentada na citação anterior (BRASIL, 2000), a responsabilidade pela adaptação e pela inserção social era atribuída ao indivíduo, sem que questões mais amplas, como as de ordem social (que envolvem a condição material/econômica), e outras barreiras, a exemplo das arquitetônicas e atitudinais, bem como outras formas de adaptações fossem pensadas no conjunto do processo de integração social. Desse modo, se, mesmo passando pelos serviços voltados à normalização, o indivíduo fosse julgado inapto, aqui em particular à educação, a plena integração escolar não se consolidaria e a formação educacional prosseguiria nos institutos, os quais resistiram à mudança conceitual, como nas escolas de Educação Especial Pestalozzi e na rede da Apae, que se expandiam, e nas classes especiais, que também se proliferaram pelo país.

Sem negar a importância da educação especializada e do atendimento mais individualizado aos alunos que dele realmente necessitam, há que se considerar também que nem toda pessoa que apresenta certas limitações destoantes do padrão de normalidade estabelecido deva ser encaminhada para a escolarização em espaço que não a escola regular, dado que pode possuir capacidade intelectual para aprender e se desenvolver como os demais alunos. Além disso, salienta-se que a condição de classe perpassou os encaminhamentos para a Educação Especial, pois a carência cultural foi interpretada, em algumas situações, como sinônimo de deficiência e de dificuldades de aprendizagem, obliterando, com isso, as diferenças sociais e legitimando a seletividade da sociedade capitalista, que, da mesma forma, está presente no interior da escola. Silveira Bueno denuncia:

Se as características peculiares das excepcionalidades devem ser consideradas no sentido do encaminhamento educacional dessas crianças, não é menos verdade que a sua inserção em classes comuns não se faz somente tendo em vista esse

parâmetro. As crianças com deficiências sensoriais severas oriundas de meio sócio-econômico-cultural elevado têm sido encaminhadas com sucesso para escolas regulares. Ao contrário, crianças das camadas populares, com o mesmo tipo de deficiência, são a população básica das classes especiais públicas e das instituições especializadas filantrópicas. Além disso, a ação da escola regular no Brasil e em nosso Estado tem se caracterizado pela expulsão daqueles que não se coadunam com suas expectativas, envolvendo não só os que têm desvios evidentes, como os que se situam em padrões muito próximos da normalidade e até os que se situam dentro da normalidade estabelecida pelo cientificismo neutro que permeia a Educação Especial e que recai, fundamentalmente, sobre as crianças oriundas das classes subalternas (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 127).

Ainda no que concerne ao conceito de integração, que pressupõe a adequação individual ao contexto social a partir da preparação ou da adaptação da pessoa com deficiência, segundo estudos de Jane Peruzo Iacono (1999), em âmbito escolar, a metáfora do sistema de cascatas auxilia para a explicação de como ocorre a inserção escolar desses sujeitos. A metáfora parte do princípio de *mainstreaming*, ou seja, corrente principal, cujo objetivo é

[...] proporcionar ao aluno um ambiente o menos restritivo possível. O sentido de corrente principal é análogo a um canal educativo geral, que em seu fluxo vai carregando todo tipo de aluno com ou sem capacidade ou necessidade específica, ou seja, nele todos têm o direito de entrar e sair da corrente principal e transitar por ela, tanto subindo como descendo a cascata em função de suas necessidades específicas. O sistema de cascatas tem onze níveis, que vão desde a inserção do estudante na classe regular com material ou assistência do professor, ao ensino a domicílio, em casos muito graves (WERNECK, 1997 *apud* IACONO, 1999, p. 24).

Como se depreende da citação, o modelo da integração trazia a orientação para a inserção na escola regular; entretanto, tratava-se de uma inserção parcial e condicionada ao nível de adaptação do aluno. Essa foi a razão pela qual, já no final dos anos de 1980, o modelo da integração também enfrentou críticas, tendo em vista a insuficiência de seus resultados frente à avaliação de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Esse modelo também foi criticado pelas próprias pessoas com deficiência, que, já organizadas em associações ou em outras instâncias de representatividade, reivindicavam a plena participação social e o acesso a todos os espaços da sociedade, entre os quais a escola.

Considerando o argumento de que “diferenças, na realidade, não se apagam, mas, sim, são administradas na convivência social” (BRASIL, 2000, p. 17), bem como o princípio de que os serviços de apoio são indispensáveis, ressalva-se que

[...] não são as únicas providências necessárias caso a sociedade deseje manter com essa parcela de seus constituintes uma relação de respeito, de honestidade e de justiça, cabe também à sociedade se reorganizar de forma a garantir o acesso de todos os cidadãos (inclusive os que têm uma deficiência) a tudo o que a constitui e caracteriza, independentemente das peculiaridades individuais (BRASIL, 2000, p. 18).

Eis um dos pilares onde se assentou o modelo educacional que, no transcorrer da década de 1990, recebeu a denominação de inclusiva e passou a orientar a política de Educação Especial, que principiava um período de intensos debates, conforme será abordado mais à frente.

No percurso da Educação Especial brasileira e de difusão da concepção de integração, cabe registrar a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n. 4.024/61, que, nos artigos 88 e 89, de forma superficial, faz menção à educação dos chamados “excepcionais”, assim como a Lei n. 5.692/71, a qual reformulou parte da LDBEN de 1961, reportando-se ao público da Educação Especial no artigo 9º. Entretanto, dessas ações políticas, merece realce a formação do grupo-tarefa na área da Educação Especial por intermédio da Portaria de 25 de maio de 1972. Esse grupo elaborou o Projeto Prioritário n. 35, incluído no Plano Setorial de Educação e Cultura 1972/1974. Conforme informações de Rejane de Souza Fontes (2002), esse trabalho contou com a participação do especialista em Educação Especial norte-americano James Gallagher, responsável pelo Relatório de Planejamento para o Grupo-Tarefa de Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura do Brasil.

Fruto de diversas discussões, em 3 de julho de 1973, o então presidente Emílio Garrastazu Médici criou, pelo Decreto n. 72.425, o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp) para promover, em todo o território nacional, a expansão e a melhoria do atendimento educacional às pessoas com deficiência. O Cenesp foi substituído pela Secretaria de Educação Especial (Sespe) por meio do Decreto n. 93.613, de 21 de dezembro de 1986, passando a integrar a estrutura básica do Ministério da Educação, como órgão central de direção superior, em Brasília; com a reorganização ministerial ocorrida em 1992, é recriada

a Secretaria de Educação Especial (Seesp), como órgão específico do Ministério da Educação, para pensar a política educacional para as pessoas com deficiência.

De acordo com a observação de Enio Rodrigues da Rosa (2004), passado mais de um século é que a Educação Especial se institucionaliza como política de governo, estruturada em um órgão no Ministério da Educação, estando diretamente responsável pela coordenação e pela expansão da política educacional dos excepcionais em todo o território brasileiro. Essa afirmativa pode ser constatada no artigo 2º do regimento do órgão:

O Cenesp tem por finalidade planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e os superdotados, visando à sua participação progressiva na comunidade, obedecendo aos princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a Educação Especial (MAZZOTTA, 1999 *apud* ROSA, 2004, p. 74).

A criação desse órgão de Estado deveria impulsionar a integração de alunos com deficiência nas escolas do ensino regular; porém, concretamente, o que ocorreu foi a dilatação das classes e escolas especiais, conforme se acompanha na citação a seguir:

[...] estes índices poderiam nos levar à falsa conclusão de que o crescimento de processos integrados de Educação Especial superou o de classes e escolas especiais. Não se pode esquecer, entretanto, que, enquanto o aumento de uma “classe comum” significa a inserção de um, ou, no máximo, dois deficientes, a criação de uma classe especial significa, em média, a absorção de dez deficientes e o surgimento de uma escola especial significa a de um número variável de classes especiais. Assim, podemos estimar que, se o aumento de classes comuns, de 1981 a 1987, possibilitou a integração, no ensino regular, de pouco mais de 300 (na média de 1 por classe) ou, no máximo, de 600 (na média de 2 por classe) excepcionais, a criação de mais 2.150 classes especiais em 1987, em relação a 1981, significou a absorção de mais de 20.000 crianças excepcionais por sistemas segregados de ensino (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 118-119).

Sobre a conjuntura política, os anos de 1980 foram marcados por intensas manifestações de repúdio ao regime militar. Diferentes setores da sociedade lutavam por participação e as reivindicações das pessoas com deficiência se inseriam nessa conjuntura, questionando a tutela e requerendo acessibilidade, participação plena e igualdade.

Em 1988, como resultado concreto das insatisfações de uma parte significativa da população e expressão da conquista de direitos sociais, é promulgada a Constituição Federativa da República Brasileira. Especificamente sobre a educação de pessoas com deficiência, destaca-se o artigo 208, inciso III, que assegura “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Em 1989, a Lei Federal n. 7.853, no artigo 2º, parágrafo único, estabelece que o Poder Público deve viabilizar “[...] matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino”, e no artigo 8º, determina a criminalização, com reclusão de 1 a 4 anos e multa, a quem “[...] recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta” (BRASIL, 1989).

Esses dispositivos legais foram importantes no processo de inserção educacional de pessoas com deficiência em classes comuns do ensino regular, processo esse que sofreu impulso na década de 1990. Enquanto o conceito de integração se fazia presente na legislação, a contestação a tal entendimento abria caminho para a difusão de outro conceito, que, a partir da década de 1990, povoaria os debates do campo educacional: o da inclusão escolar.

Segundo o Projeto Escola Viva (BRASIL, 2000), a ideia da inclusão se contextualizou no bojo do que se denominou paradigma de suportes, que não se restringe à intervenção junto ao indivíduo, mas se expande à sociedade como um todo. Desse modo, ofertando diferentes tipos de recursos, a pessoa com deficiência teria condições de acessar os serviços disponibilizados a toda a comunidade, contrapondo-se ao paradigma de serviços², que corresponde ao modelo da integração.

² Fiel às citações dos documentos de apoio à elaboração deste capítulo, será mantido o termo *paradigma*. Todavia, sublinha-se o entendimento de que, ao longo das décadas, não houve uma ruptura paradigmática, posicionamento oposto às entrelinhas do documento do MEC/Seesp intitulado *Projeto Escola Viva: visão histórica* (BRASIL, 2000). Quanto ao paradigma de serviços, esclarece-se que geralmente estava organizado em três etapas: a primeira, de avaliação, em que uma equipe de profissionais identificaria tudo o que, em sua opinião, necessitaria ser modificado no sujeito e em sua vida, de forma a torná-lo o mais normal possível; a segunda, de intervenção, na qual a equipe passaria a oferecer (o que ocorreu com diferentes níveis de compromisso e qualidade, em diferentes locais e entidades) atendimento formal e sistematizado à pessoa com deficiência, norteado pelos resultados obtidos na fase anterior; e a terceira, de encaminhamento (ou reencaminhamento) da pessoa com deficiência para a vida na comunidade (BRASIL, 2000).

No que tange ao conceito de inclusão escolar, sublinha-se que o termo *inclusão* não é uma inovação das políticas que emergiram como resultado da reforma educacional dos anos de 1990, pois, conforme estudos de Rosalba Maria Cardoso Garcia (2004), esse termo, nos anos de 1960, em uma perspectiva funcionalista, já constava dos trabalhos do sociólogo estadunidense Talcott Parsons (1902-1979), ao discutir sobre o sistema social e sua estrutura, sendo a inclusão uma das etapas desse sistema.

Nessa direção, a concepção que perpassa o conceito de inclusão cunhado nos anos de 1990 é que se harmonizou à máxima liberal de Educação para Todos e a um dos interesses da referida reforma educacional no Brasil, isto é, a universalização do Ensino Fundamental, intento para o qual se fazia necessário abranger grupos marginalizados do acesso à educação formal. Nesse ângulo, segundo Garcia,

[...] não podemos afirmar que a ideia de inclusão seja recente entre os educadores deste país. Recente é a versão atualizada do termo e o desencadear de um movimento educacional que, assim como os anteriores, propõe o novo como condição necessária de adequação da escola às exigências mais recentes e sempre renovadas do mundo globalizado (GARCIA, 2004, p. 43).

Sobre o direito à educação por parte de pessoas com deficiência, também convém destacar a existência de diversos documentos internacionais que abordam essa temática. Borba (2007) apresenta uma síntese desses documentos, entre os quais estão: a Declaração de Sunderberg (1981), que, no artigo 1º, já apregoava o exercício fundamental do pleno acesso à educação; o Programa de Ação Mundial Relativo às Pessoas com Deficiência (1982), das Nações Unidas, que proclamou o período de 1983 a 1992 como a década das pessoas com deficiência e, no artigo 64, reconhece o baixo acesso à escola por parte desse segmento social; a Declaração de Manágua (1993), pela qual todos os serviços públicos e privados devem ser acessíveis às pessoas com deficiência; a Declaração de Madri (2002), que, no artigo 7º, enfatiza a necessidade de realizar a Educação para Todos, pois, segundo o documento, sua efetivação é o primeiro passo em direção a uma sociedade inclusiva; a Declaração da Década (2006-2016) das Américas pelos Direitos e pela Dignidade das Pessoas com Deficiência, que defende o direito de participar plenamente da vida econômica, social, cultural e política.

Esses documentos, prenhes de recomendações internacionais, embora, por um lado, possam fazer parte da base de argumentações no momento das reivindicações de direitos, por outro, apresentam limites em meio à sociedade de classes. É primordial reconhecer suas limitações e, principalmente, que sua essência é a igualdade de oportunidade, dádiva do neoliberalismo, que culpabiliza os indivíduos pelo sucesso ou pelo fracasso na sociedade da competitividade sem tocar na questão fundamental que gera a marginalidade social: a não igualdade material entre os homens.

Dos documentos internacionais, resgata-se a Declaração de Salamanca, “Sobre princípios, política e prática em Educação Especial”, resultante de Assembleia organizada pelo Governo de Salamanca, Espanha, com cooperação da Unesco, entre 7 e 10 de junho de 1994. Nela, reafirmou-se o compromisso com a Educação para Todos, por consenso, em conformidade com a Conferência Mundial de Educação para Todos, “Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990.

Na Declaração de Salamanca, reconheceu-se a necessidade e a urgência de providenciar educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, e, embora o documento seja da área da Educação Especial, ela não se reportou somente ao público foco dessa modalidade educacional, mas a todos os grupos marginalizados do acesso à escola, conforme se lê:

Todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 6).

Como se nota, a Declaração de Salamanca se referiu a um público bem heterogêneo que se encontrava fora das escolas. Entretanto, ao analisar o documento, há de se reconhecer que o grupo ao qual se atribuiu grande ênfase é o das pessoas com deficiência, pois são diversos os itens que se reportam a esses sujeitos.

Nesse sentido, assevera-se que o realce atribuído à escolarização de pessoas com deficiência pode ter conduzido à interpretação de que a referida Declaração tratou especificamente da inclusão desses sujeitos, o que não cor-

responde à realidade. Outra questão está em torno da problematização que Silveira Bueno (2008) tece ao tratar da tradução da Declaração de Salamanca no Brasil. Segundo o autor, consta da versão original do espanhol o termo *integración*, sendo que, na primeira tradução para o português, feita pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência (Corde), existe a fidedignidade. Entretanto, da reedição do documento, disponibilizado em versão eletrônica no site do mesmo órgão, consta o conceito de *inclusão* em lugar de *integración*, sendo esse um dos fatores que podem ter influenciado para que o mencionado documento fosse tomado como marco no que tange à política de inclusão educacional.

A título de ilustração, Silveira Bueno (2008) recorta alguns trechos da Declaração de onde consta essa alteração. Na tradução impressa publicada pela Corde em 1994, lê-se: “[...] as escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias”. Já na versão eletrônica, lê-se: “escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias” (SILVEIRA BUENO, 2008, p. 45).

A diferença na tradução do conteúdo da Declaração não é apenas uma questão técnica, mas, sim, conceitual. Deixa transparecer que a inclusão educacional é uma política inovadora, quando, na verdade, conforme já exposto, alunos com deficiência já estudavam em escolas regulares antes da década de 1990, em um número pequeno, todavia incontestável. Outrossim, o conceito de inclusão escolar veiculado nessa tradução da Declaração de Salamanca serviu como motor de difusão do conceito, mobilizou debates, gerou pressões para que o Estado desse respostas e, de certa forma, impulsionou a matrícula de pessoas com deficiência em classes comuns do ensino regular, conforme demonstrarão os indicadores estatísticos do Censo Escolar apresentados mais adiante.

Ainda nessa direção, outra problematização apresentada por Garcia (2004) refere-se ao fato de que, no mesmo ano em que se divulgou a Declaração de Salamanca no Brasil, o MEC lançou o documento Política Nacional de Educação Especial (1994), que “[...] mencionava a perspectiva da ‘Educação Inclusiva’, mas seu conceito orientador era a ‘integração’” (GARCIA, 2004, p. 83). Isso mostra que, do ponto de vista dos serviços de atendimento especializado, concretamente, não houve mudanças significativas, fato que pode ser constatado na LDBEN n. 9.394/96, apesar de a redação “preferencialmente

na rede regular de ensino” possibilitar novos confrontos. Já a Resolução CNE/CEB n. 2/2001 (BRASIL, 2001a), ao entrar em cena, apresenta delineamentos um pouco distintos, ou seja, na perspectiva da inclusão escolar.

Na LDBEN de 1996, o capítulo V é destinado à Educação Especial. De modo mais estruturado, os artigos 58, 59 e 60 orientam a educação do aluno identificado como portador de necessidades especiais. De seu conteúdo, destaca-se o artigo 58, que demonstra o avanço em relação à primeira LDBEN (de 1961), pois, na atual, a Educação Especial passou a ser uma modalidade educacional e não um subsistema às margens do ensino regular. Destaca-se também o parágrafo 2º, que evidencia a permanência do conceito de integração na lei e os espaços para a oferta do ensino, os quais são os mesmos constantes do documento Política Nacional de Educação Especial, de 1994, chamando-se a atenção para a falta de definição quanto à expressão necessidades especiais:

Art. 58 – Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996).

Em 2001, com a aprovação da Resolução CNE/CEB n. 2, instituem-se as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Salienta-se que, como não é objetivo deste capítulo analisar o conteúdo da legislação, fica aqui apenas o destaque de alguns elementos que expressam o direcionamento dessa modalidade educacional no país.

O teor da Resolução CNE/CEB n. 2/2001 perpassa ligeiramente a formação e capacitação de professores e a necessidade quanto às adaptações no espaço físico, no material didático e pedagógico, no currículo e na avaliação, e no artigo 5º, é definido o público que constitui os denominados alunos com necessidades educacionais especiais, terminologia diferente daquela empregada na LDBEN de 1996. Ao longo dessa Resolução, verifica-se a referência ao conceito de inclusão, mas ainda carecendo de melhor definição. Sobre isso, infere-se que a inclusão escolar é um processo em construção, tal como o parágrafo único do artigo 3º menciona. No artigo 7º, designam-se as classes comuns do ensino regular como o espaço para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, e no artigo 8º, garante-se

o serviço de apoio pedagógico especializado aos alunos inclusos nas classes comuns, fator fundamental nesse processo. Também, em casos específicos, o artigo 10 indica a frequência em escolas especiais e, extraordinariamente, a abertura ou a frequência em classes especiais nas escolas do ensino regular, conforme o conteúdo do artigo 9º. Assinala-se, ainda, a especificação de três outros tipos de atendimento especializado que, embora já existentes, não constavam do capítulo V da LDBEN: o serviço de apoio pedagógico em sala de recursos no contraturno, o atendimento domiciliar e o atendimento em classes hospitalares.

A seguir, transcreve-se o artigo 3º da Resolução CNE/CEB n. 2/2001, pois, nas próximas páginas, ele será retomado a fim de tecer algumas considerações em relação à Resolução n. 4, aprovada no ano de 2009:

Art. 3º Por Educação Especial, modalidade de educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos 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 todas as modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2001a).

O Parecer CNE/CEB n. 17, datado de julho de 2001 (BRASIL, 2001b), fundamenta a Resolução n. 2. Sem delongas, sublinha-se o modo como dois documentos de grande repercussão internacional, aqui já enunciados, balizaram as políticas de Educação Especial em curso, conforme expõe um fragmento do referido Parecer:

O Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e ao mostrar consonância com os postulados produzidos em Salamanca (Espanha, 1994) na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade (BRASIL, 2001b, p. 8).

Rico em informações e elementos para reflexão, aqui, a análise se restringe apenas ao conceito inclusão. O Parecer CNE/CEB n. 17/2001 marca a divergência, ao menos de princípios, entre o conceito de integração e o de inclusão, ao defender que, em lugar de o aluno ajustar-se aos padrões de normalidade para aprender, é a escola que deve tomar como seu o desafio de

ajustar-se para atender à diversidade dos alunos. Sobre isso, assevera-se que a escola, isoladamente, não pode tomar essa responsabilidade para si, carecendo do suporte do Estado, principalmente do investimento financeiro, de profissionais e do cumprimento do conteúdo legal, sem apelar para práticas tais como do voluntariado. Sobretudo, é necessário que as insatisfações quanto às precariedades da escola pública não recaiam sobre o aluno com deficiência, que só está fazendo valer seu direito à educação.

Como se nota, é a partir do ano de 2001 que, legalmente, o conceito da inclusão toma forma. Sintetizando estudos de Garcia (2004), o Parecer CNE/CEB n. 17/2001, em três passagens de modo mais explícito, define o conceito de inclusão: na página 11, o emprego da expressão Educação para Todos reforça valores igualitários; a redação do parágrafo constante da página 7 focaliza o acesso a “espaços comuns”, ressaltando, de maneira positiva, “a diversidade e as diferenças individuais”; e, na página 18, “novamente enfatiza valores como diversidade e diferença, mas agora focalizando os processos de mudança necessários ao sistema educacional numa perspectiva inclusiva” (GARCIA, 2004, p. 85).

Traçado esse panorama, assinala-se a existência de outras legislações que, de modo geral, também tratam do direito à educação de pessoas com deficiência, mas que não serão aqui abordadas. Por outro lado, não se pode deixar de mencionar ligeiramente outras ações que foram dando os novos contornos conceituais dessa modalidade educacional.

Nesse aspecto, faz-se referência ao “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, que teve início no ano de 2003 com o objetivo de contribuir na política de construção de escolas inclusivas em todo o país. Por meio desse Programa, em parceria com os municípios, realiza-se a capacitação de gestores e educadores da rede pública de ensino. Conforme informações extraídas do portal do MEC,

[...] atualmente, o programa está em funcionamento em 162 municípios-pólo. Em parceria com o Ministério da Educação, esses municípios oferecem cursos, com duração de 40 horas, em que são formados os chamados multiplicadores. Após a formação recebida, eles se tornam aptos a formar outros gestores e educadores. De 2003 a 2007, a formação atendeu 94.695 profissionais da educação com a participação de 5.564 municípios (BRASIL, [s.d., s.p]).

Embora a carga horária seja insuficiente para a capacitação docente e não abarca todos os educadores, registra-se a relevância desse Programa, pois é

uma iniciativa governamental de abrangência nacional e um espaço de discussão coletiva sobre o tema em questão. O Programa também contempla a implantação, em nível nacional, das salas de recursos multifuncionais³.

A partir do ano de 2005, visando a disponibilizar e ampliar o atendimento educacional especializado, essas salas, com organização e programa distintos das já existentes, começaram a ser estruturadas nas escolas estaduais e municipais, bem como os professores que nelas atuam receberam, ou estão recebendo, cursos de capacitação. Segundo informações disponíveis no portal do MEC (BRASIL, [s.d., s.p.), “[...] de 2005 a 2009, foram oferecidas 15.551 salas de recursos multifuncionais, distribuídas em todos os Estados e o Distrito Federal, atendidos 4.564 municípios brasileiros – 82% do total”.

Outro documento do MEC de grande repercussão diz respeito ao “Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas” (PDE). Embora não seja específico da Educação Especial, em seu conteúdo, identifica-se a defesa da superação da oposição entre educação regular e Educação Especial. Uma das diretrizes do Plano é o fortalecimento da inclusão educacional, reconhecendo que “[...] as formas organizacionais e as práticas pedagógicas forjaram historicamente uma cultura escolar excludente e que, portanto, há uma dívida social a ser resgatada” (BRASIL, 2007, p. 36). Nesse sentido, uma das ações é a formação continuada de professores, a implantação das salas de recursos multifuncionais, o acompanhamento e o monitoramento do ingresso e da permanência das pessoas com deficiência na faixa etária até 18 anos, que recebem o benefício de prestação continuada, dentre outras voltadas a outros grupos minoritários.

Percorrido esse caminho, assinala-se a publicação, em janeiro de 2008, da “Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008a). Essa política está em consonância com o Parecer CNE/

³ No portal do MEC (www.portal.mec.gov.br), obtém-se a informação quanto aos equipamentos e aos materiais que estruturam as salas de recursos multifuncionais. As salas tipo 1, voltadas ao atendimento educacional especializado de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação, são constituídas de microcomputadores, monitores, fones de ouvido e microfones, *scanner*, impressora *laser*, teclado e colmeia, *mouse* e acionador de pressão, *laptop*, materiais e jogos pedagógicos acessíveis, software para comunicação alternativa, lupas manuais e lupa eletrônica, plano inclinado, mesas, cadeiras, armário, quadro melamínico. Já as salas tipo 2, específicas da área da deficiência visual, são constituídas dos recursos da sala tipo 1, acrescidos de outros recursos específicos para o atendimento de alunos com cegueira, tais como impressora Braille, máquina de datilografia Braille, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre acessível, *kit* de desenho geométrico acessível, calculadora sonora, *software* para produção de desenhos gráficos e táteis.

CEB n. 13, homologado pelo Ministro da Educação, Fernando Haddad, em 23 de setembro de 2009, que trata das diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados em classes regulares e no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O referido Parecer regulamenta o Decreto n. 6.571/2008 (BRASIL, 2008b), que dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos sistemas públicos de ensino nos Estados, Distrito Federal e Municípios para ampliar a oferta do atendimento educacional especializado. Também é esse Parecer CNE/CEB n. 13/2009 (BRASIL, 2009a) que fundamenta a Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009b), a qual institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial.

Ainda recente, o teor da nova política da Educação Especial tem provocado intensos debates e reações acadêmicas e políticas das mais diversas, sendo que, estando em fase de desdobramentos e de tentativas de implantação, é difícil sobre ela se fazer afirmações categóricas ou confirmações analíticas. Desse modo, sem a pretensão de aprofundar a discussão, na sequência, em linhas gerais, serão esboçados alguns elementos dos documentos/leis acima mencionados que dão sustentação à política da Seesp de 2008, buscando articulá-los à conclusão e ao questionamento apresentado no título deste capítulo.

Sobre o contexto em questão, esclarece-se que os sistemas educacionais, os serviços de atendimento especializado, bem como os recursos financeiros da Educação Especial, passaram a ser orientados pela recente política da Seesp. A principal diretriz que marca a diferença em relação às diretrizes da Resolução CNE/CEB n. 2/2001 refere-se à matrícula de todas as pessoas com deficiência, independente do grau de seu comprometimento, nas escolas da rede regular de ensino a partir do ano de 2010.

Com esse encaminhamento, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) será ofertado obrigatoriamente pelos sistemas de ensino em período contrário à escolarização, prioritariamente em salas de recursos multifuncionais da escola que o aluno frequenta ou, na ausência dessa, em outra escola que conte com o serviço, ou, ainda, nos centros de atendimento educacional especializado públicos ou privados sem fins lucrativos, conveniados com a Secretaria de Educação, conforme consta do artigo 5º da Resolução CNE/CEB n. 4/2009.

Conforme a orientação da Seesp, as escolas especiais passariam por uma redefinição no que tange ao trabalho desenvolvido, constituindo-se em centros de atendimento educacional especializado. Nessa interpretação, a Educação Especial, ou melhor, o AEE ofertado em salas de recursos multifuncionais ou nos centros especializados não possui caráter substitutivo, assinalando outra diferença em relação à Resolução CNE/CEB n. 2/2001, conforme o artigo 3º, anteriormente apresentado. Na nova diretriz, o AEE passa a complementar ou a suplementar o ensino ministrado em escolas da rede regular de ensino a alunos com deficiência, a alunos com transtornos globais do desenvolvimento e àqueles com altas habilidades/superdotação.

Essas diretrizes instigam debates e mobilizam principalmente as escolas especiais de todo o Brasil, como as Apae, que recorrem à imprensa e aos partidos políticos para tratar do risco de sua extinção do modelo de atendimento. Em resposta a esse movimento, em 5 de agosto de 2009, o MEC divulgou uma Nota Técnica sobre o Parecer CNE/CEB n. 13/2009, da qual consta:

O desenvolvimento de um sistema educacional inclusivo é reafirmado por meio do Decreto Legislativo n.º 186/2008 que ratifica a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência adotada pela ONU/2006, com status de emenda constitucional, nos termos do parágrafo 3º do artigo 5º da Constituição Federal. De acordo com a Convenção, os Estados Partes assumem o compromisso de assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e, para a realização desse direito, dentre outros, que: "as pessoas com deficiência possam ter acesso a um ensino primário e inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem" (art. 24). [...] O Parecer não trata da extinção de escolas especializadas, mas da matrícula dos alunos público-alvo da Educação Especial em classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado, possibilitando a oferta deste atendimento nas salas de recursos multifuncionais e nos centros especializados públicos ou privados sem fins lucrativos, cujo projeto pedagógico contemple esta finalidade (BRASIL, 2009c).

Outro elemento da nova política diz respeito ao financiamento da União ao AEE, assunto que está expresso no Decreto Federal n. 6.571/2008 (BRASIL, 2008b). O repasse de verba por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) será contado em duplicidade desde que o aluno público da Educação Especial esteja matriculado na escola regular e com matrícula também no atendimento educacional especializado (salas de recursos multifuncionais ou centros de atendimento educacional especializado), conforme asseguram os artigos 1º e 8º da Resolução CNE/CEB n. 4/2009.

Para concretizar esse repasse de verba do Fundeb, o artigo 6º do Decreto n. 6.571/2008 alterou a redação do artigo 9º do Decreto n. 6.253/2007, que dispõe sobre o Fundeb:

Art. 9º Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na Educação Básica regular (BRASIL, 2008b).

O mesmo Decreto regulamentou também o parágrafo único do artigo 60 da LDBEN de 1996: “O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo” (BRASIL, 2008b).

Como se nota, a Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva propõe mudanças substanciais. Em fase de desdobramentos, estando permeada por dúvidas, por indefinições e imersa na correlação de forças da sociedade brasileira, questiona-se: até que ponto as escolas da rede regular de ensino darão conta de atender às necessidades de todo o alunado da Educação Especial indistintamente?

Sem filiar-se àqueles que defendem a inclusão condicional – ou seja, inclusão desde que a escola esteja preparada –, entende-se que as providências só serão tomadas quando o aluno concreto estiver nesse espaço, pois, diante de tantas precariedades e urgências da escola pública, nenhuma providência será tomada sem que haja necessidade. Por outro lado, entende-se também que algumas pessoas com deficiência possuem um grau de comprometimento tão severo que carecem do atendimento mais individualizado e, partindo do pressuposto de que a escola deve ser o espaço do conhecimento sistematizado e não somente um local para a convivência social, há que se refletir quanto à proposta de inclusão radical. Deve-se refletir não só sobre o contexto da escola regular, como sobre a própria organização das escolas especiais, que, como já exposto em outro momento, mantêm, entre seu alunado, pessoas que possuem condições para acompanhar o ensino ministrado na escola comum, mas que dela foram excluídos por não se enquadrarem no perfil do aluno ideal.

Traçado esse panorama geral que delineou a trajetória da Educação Especial, passando pela concepção e práticas da institucionalização e da integração, de sua construção como uma política de Estado e do esboço do que, a partir de meados dos anos de 1990, denominou-se inclusão educacional, quer-se sublinhar que essa mudança conceitual não transcorreu de forma linear, e sim como resultado de diferentes mediações. Além disso, no Brasil, trate-se do modelo da institucionalização ou do da integração, destaca-se que não foram totalmente superados, pois práticas derivadas dessas concepções ainda perduram no país, podendo-se, então, reafirmar o posicionamento inicial quanto a não ruptura paradigmática.

Deve-se também ressaltar que as mudanças e os gradativos avanços no que concerne à educação de pessoas com deficiência não foram meras ações fortuitas do Estado burguês; nelas, também estão presentes as reivindicações desse segmento social por acesso à escola e outros espaços sociais, sendo a legislação um dos resultados concretos dessa luta histórica.

Para evitar interpretações equivocadas, destaca-se a clareza quanto aos limites do aparato legal e das imensas lacunas entre a letra da lei e a realidade social. Todavia, é nessa cavidade que existe o tensionamento de classes, os resultados possíveis a serem alcançados nos marcos do capitalismo e o desvelamento dos limites dessa sociedade desigual quando os direitos dos denominados cidadãos não são colocados em prática. Desse modo, a ação política e reivindicatória não só das pessoas com deficiência, mas da classe trabalhadora, pode contribuir para elevar a consciência de classe e, inclusive, obter conquistas, pois, para controlar o conflito de interesses antagonicos, o Estado atende a determinadas demandas que, limitadas e insuficientes, não nos podem deixar satisfeitos, nem devem ser desconsideradas.

A respeito da indagação presente no título deste capítulo, assevera-se que a variação terminológica desde a *institucionalização*, passando pela *integração*, até a inclusão, apesar de, em última instância, não representar rupturas, não pode ser considerada simplesmente uma mudança conceitual, pois essas alterações não estiveram desprovidas de embates políticos, os quais acarretaram resultados concretos e não somente discursos governamentais, embora esses também façam parte de toda a política educacional e não só daquela voltada às pessoas com deficiência.

Como expressão de um dos resultados da chamada inclusão educacional, baseando-se no Censo Escolar, apresenta-se o total geral dos indicadores

numéricos referentes à matrícula de pessoas com deficiência em classes comuns do ensino regular, desde 1998 até 2009. Esses dados estatísticos evidenciam o aumento significativo no percentual de matrículas, o qual chegou à casa dos 779% no período em questão; daí o fato de não ser possível dizer que a inclusão se restringiu à teoria, conforme se pode analisar:

- Ano 1998: 43.923 matrículas, sendo 26 na rede federal, 23.352 na estadual, 18.462 na municipal e 2.083 na particular. Desse total de matrículas, 18.488 alunos receberam apoio pedagógico especializado. Matrículas em classes e escolas especiais: 293.403.
- Ano 1999: 63.345 matrículas, das quais 8 na rede federal, 31.792 na estadual, 27.592 na municipal e 3.953 na particular. Desse total de matrículas, 24.665 alunos receberam apoio pedagógico especializado. Matrículas em classes e escolas especiais: 311.354.
- Ano 2000: 81.695 matrículas, sendo 84 na rede federal, 38.958 na rede estadual, 37.581 na municipal e 5.072 na particular. Desse total, 30.334 alunos receberam apoio pedagógico especializado. Matrículas em classes e escolas especiais: 300.520.
- Ano 2001: 81.344 matrículas, das quais 81 na rede federal, 35.700 na estadual, 40.765 na municipal e 4.798 na particular. Desse total, 37.679 alunos receberam apoio pedagógico especializado. Matrículas em classes e escolas especiais: 323.399.
- Ano 2002: 110.704 matrículas, das quais 16 na rede federal, 43.525 na estadual, 61.089 na municipal e 6.074 na particular. Desse total, 49.512 alunos receberam apoio pedagógico especializado. Matrículas em classes e escolas especiais: 337.897.
- Ano 2003: 145.141 matrículas, sendo 88 na rede federal, 54.793 na estadual, 82.305 na municipal e 7.955 na particular. Desse total, 83.766 alunos receberam apoio pedagógico especializado. Matrículas em classes e escolas especiais: 358.898.
- Ano 2004: 195.370 matrículas, sendo 186.547 em escolas públicas e 8.823 em escolas da rede particular. Desse total, 99.178 alunos receberam apoio pedagógico especializado. Matrículas em classes e escolas especiais: 371.383.
- Ano 2005: 262.243 matrículas, sendo 249.177 em escolas públicas e 13.066 em escolas da rede particular. Desse total, 114.834 alunos

receberam apoio pedagógico especializado. Matrículas em classes e escolas especiais: 378.074.

- Ano 2006: 325.136 matrículas, sendo 308.805 em escolas públicas e 16.331 em escolas da rede particular. Desse total, 136.431 alunos receberam apoio pedagógico especializado. Matrículas em classes e escolas especiais: 375.488.

- Ano 2007: 306.136 matrículas, das quais 202 na rede federal, 103.804 na estadual, 181.917 na municipal e 20.213 na particular. Desse total, 109.665 alunos receberam apoio pedagógico especializado. Matrículas em classes e escolas especiais: 348.470.

- Ano 2008: 375.775 matrículas, das quais 311 na rede federal, 126.522 na estadual, 225.805 na municipal e 23.137 na particular. Desse total de matrículas, 152.847 alunos receberam apoio pedagógico especializado. Matrículas em classes e escolas especiais: 319.924.

- Ano 2009: 386.334 matrículas (unidades administrativas não disponíveis). Dados referentes ao apoio pedagógico especializado não disponibilizados pelo Inep/MEC. Matrículas em classes e escolas especiais: 262.702⁴.

Esses dados podem ser visualizados na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 – Indicadores numéricos referentes à matrícula de pessoas com deficiência em classes comuns do ensino regular – 1998 a 2009

Ano	RF	RE	RM	RP	TM	APE	MCE
1998	26	23.352	18.462	2.083	43.923	18.488	293.403
1999	08	31.792	27.592	3.953	63.345	24.665	311.354
2000	84	38.958	37.581	5.072	81.695	30.334	300.520
2001	81	35.700	40.765	4.798	81.344	37.679	323.399
2002	16	43.525	61.089	6.079	110.704	49.512	337.897
2003	88	54.793	82.305	7.955	145.141	83.766	358.898
2004	DNP	DNP	186.547	8.823	195.370	99.178	371.383
2005	DNP	DNP	249.177	13.066	262.243	114.834	378.074

⁴ Esses indicadores estão disponíveis no *site* www.inep.gov.br, e algumas informações não fornecidas no site do MEC/Inep, como as de apoio pedagógico especializado ou unidades administrativas, foram obtidas por meio de contato com os técnicos do setor de disseminação de dados do Inep por endereço eletrônico e por telefone.

2006	DNP	DNP	308.805	16.331	325.136	136.431	375.488
2007	202	103.804	181.917	20.213	306.136	109.665	348.470
2008	311	126.522	225.805	23.137	375.775	152.847	319.924
2009	DNP	DNP	DNP	DNP	386.334	DNP	262.702

* Convenções: RF: Rede federal; RE: Rede estadual; RM: Rede municipal; RP: Rede particular; TM: Total de matrículas; APE: Apoio Pedagógico Especializado; MCE: Matrículas em classes especiais; DNP: Dados não disponibilizados.

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do Inep

Ligeiramente, tomando como parâmetro esses dados, assinala-se a tendência crescente nas matrículas entre 1998 e 2000, observando uma pequena queda em 2001. Também, a partir desse ano, a rede municipal de ensino passou a concentrar a maior quantidade de matrículas até o ano de 2008.

Em 2002, o número de matrículas voltou a crescer, havendo, em 2005, um indicador expressivo de matrículas, o que pode ser resultado das políticas desencadeadas a partir de 2003 pelo Programa Educação Inclusiva. Já no ano de 2007, registrou-se uma queda nas matrículas, recuperando-se significativamente em 2008, ano da publicação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Ao comparar as matrículas de 1998 e 2009, em termos de porcentagem, houve uma ampliação de 779% das matrículas na rede regular de ensino, sobretudo na rede pública, a qual deve ser mantida pelo Estado, avanço gigantesco ao relembrar-se que, desde décadas, a educação de pessoas com deficiência esteve a cargo da filantropia. Por outro lado, como se constatou, o apoio pedagógico especializado não acompanhou a tendência crescente das matrículas. Apesar de ter aumentado 726% na comparação 1998/2008, ainda há muito que se avançar, pois mais de 59% dos alunos da Educação Especial no ano de 2008 matriculados na rede regular não contavam com o atendimento especializado.

Já quanto às matrículas em classes e escolas especiais, entre os anos de 1998 e 1999, verifica-se uma elevação nos números, registrando-se uma pequena queda em 2000 e nova tendência de aumento entre 2001 a 2005. Isso revela que o aumento das matrículas de pessoas com deficiência nas escolas regulares não incidiu na “perda” de alunos, mas evidenciou que essa realmente era uma demanda desassistida, seja na escola regular, seja nas escolas ou classes especiais.

Cabe destacar ainda a preocupação quanto à queda no total geral de matrículas, dado que, no ano de 2008, somava-se um total de 695.699 alunos, e em 2009, esse número decresceu para 649.036; portanto, houve uma queda de 7,18%, além da demanda reprimida já existente.

Os problemas aqui expostos, e outros que se sabe existir, não ofuscam o dado real e inegável expresso no Censo Escolar: o de que a inclusão educacional está ocorrendo. Permeada por barreiras, as quais são, em sua maioria, possíveis de transpor, a denominada inclusão educacional de pessoas com deficiência segue sua trajetória não estando suscetível a retrocessos, mas a avanços determinados pela correlação de forças que deve ser estabelecida, intensificada e contínua.

Ao concluir este capítulo com a defesa de que na trajetória histórica da Educação Especial brasileira as mudanças conceituais não se restringiram ao aspecto teórico, e que uma parte significativa do alunado com algum tipo de deficiência tem condições para aprender e se desenvolver inserida no contexto da escola regular, certamente surgirá a fala corrente de que a escola não está preparada e, sob essa sentença, faz-se o contraponto reforçando o já exposto: de que só se saberá as providências a serem tomadas no que tange a adaptações físicas ou pedagógicas quando o aluno real encontrar-se nesse espaço; caso contrário, diante das tantas urgências da escola estatal, nada será preparado em seu interior sem que haja necessidade.

É importante ter o discernimento de que o conjunto dos professores tem evidenciado dificuldades para trabalhar com os alunos em geral, não apenas com aqueles com deficiência, devido às precárias condições de trabalho, de formação docente, de problemas sociais que eclodem no interior da escola, do insuficiente financiamento público que repercute na carência de materiais didático-pedagógicos que inviabilizam determinados encaminhamentos metodológicos, entre outros elementos. Desse modo, face ao cenário, a realidade é que são vítimas desse desmantelamento não só alunos com deficiência, mas também todo o alunado dito normal que apresenta suas dificuldades peculiares. E mais: a baixa qualidade do ensino não se deve à presença de alunos com deficiência na rede regular de ensino, mas é resultado de uma conjuntura maior, sobre a qual é necessário termos clareza, a fim de não culpabilizar pessoas que estão reivindicando a concretização de um direito formal.

Referências

BORBA, Vandiana. **Políticas de inclusão educacional: limites e desafios em uma sociedade de classes**. 2007. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm. Acesso em: 29 nov. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 29 nov. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva: visão histórica**. Brasília: MEC/Seesp, 2000. (Série Amarela).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 2/2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 17/2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pde/ideb.htm>. Acesso em: 26 abr. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação especial. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008a.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 29 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n. 13/2009**. Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEE/CEB n. 4/2009**. Diretrizes operacionais da Educação Especial para o atendimento educacional especializado na Educação Básica. Brasília, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica**: Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, 2009c. Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso em: 11 out. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação inclusiva**. Brasília: MEC, [s.d.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-inclusiva/educacao-inclusiva>. Acesso em: 29 nov. 2017.

DECLARAÇÃO de Jomtien. Sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1990. Disponível em: <http://www.unesco.org.br>. Acesso em: 17 mar. 2006.

DECLARAÇÃO de Madri. 2002. Disponível em: <http://www.saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=2490>. Acesso em: 22 jun. 2005.

DECLARAÇÃO de Manágua. 1993. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/saude/arquivos/deficiencia/Declaracao_de_Managua.pdf. Acesso em: 22 jun. 2005.

DECLARAÇÃO de Salamanca. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2005.

DECLARAÇÃO de Sunderberg. 1981. Disponível em: <http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/6/35>. Acesso em: 22 jul. 2005.

FONTES, Rejane de Souza. Educação Especial: um capítulo à parte na história do direito à educação no Brasil. **Revista Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 10, 2002.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas públicas de inclusão**: uma análise no campo da Educação Especial brasileira. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

IACONO, Jane Peruzo. **Possibilidades e limitações da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. 1999. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 1999.

ROSA, Enio Rodrigues da. **A educação da pessoa cega ou com visão reduzida:** análise de alguns elementos. 2004. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2004.

SILVEIRA BUENO, José Geraldo. **Educação Especial brasileira:** integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: Educ, 1993.

SILVEIRA BUENO, José Geraldo. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial? *In:* SILVEIRA BUENO, José Geraldo; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos (Org.). **Deficiência e escolarização:** novas perspectivas de análise. São Paulo: Junqueira & Marin, 2008. p. 43-63.

WILHELM, Vandiana Borba. **Estudo comparado da política de educação especial no Brasil e na Venezuela:** uma análise a partir da emergência do neoliberalismo. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2010.

3

A política de educação especial do Estado do Paraná nas décadas de 1970 e 1980⁵

*Vera Lucia Ruiz Rodrigues da Silva
Paulino José Orso
Dorisvaldo Rodrigues da Silva*

Introdução

Este capítulo apresenta a síntese de uma pesquisa realizada no Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) que buscou desvelar como a oferta educacional às pessoas com deficiência na Educação Especial no Paraná coexistiu no setor público e filantrópico/privado. O período investigado compreendeu as décadas de 1970 e 1980 (veja-se SILVA, 2013).

O estudo da Educação Especial no Paraná, nas décadas de 1970 e 1980, justifica-se pelo fato de que o encaminhamento realizado na esfera nacional propiciou desdobramentos nesse estado, percorrendo caminhos entrelaçados ao que estava posto nas esferas nacional e internacional. Trata-se dos princípios da normalização, integração e individualização, que regeram essa área da educação no Brasil, que se serviu dos princípios da Educação Especial dos países escandinavos da década de 1950 (PARANÁ, 1994).

A partir da análise do material bibliográfico da pesquisa, reconhecem-se personagens que estavam à frente da política voltada à Educação Especial no Paraná, bem como das ações e dos desdobramentos para a consolidação do atendimento nessa área. A gestão da Educação Especial nesse estado, nas décadas de 1960 a 1980, foi executada por diretores da Secretaria de Educação responsáveis pela administração do referido serviço, tendo assumido o setor de Educação Especial, como sua primeira diretora, entre 1965 e 1983, Maria de Lourdes Canziani. De acordo com Canziani (1985), de 1963 a 1983, desenvolveram-se atividades voltadas a estruturar o atendimento educacional da pessoa com deficiência vinculadas aos princípios e às tendências de âmbito nacional. O sucessor de Canziani nessa diretoria foi Flávio Arns, que permaneceu no Departamento de Educação Especial de 1983 a 1990 (BRASIL, 2010).

⁵ Uma versão deste capítulo foi publicado em: *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 64, p. 251-265, 2015.

A política de Educação Especial desenvolvida pelos gestores foi analisada a partir de legislações estaduais, deliberações do Conselho Estadual de Educação e relatórios de governadores apresentados na Assembleia Legislativa, produzidos naquela época. Nos documentos pesquisados, buscou-se identificar de que modo a dualidade de oferta – público e filantrópico/privado –, articulada aos princípios da normalização, integração e individualização, foi sendo concretizada nas diretrizes da Educação Especial paranaense. A fim de possibilitar melhor reflexão, fez-se um levantamento estatístico, objetivando demonstrar a relação existente entre as matrículas em classes especiais de instituições públicas e privadas de ensino regular no Estado do Paraná, de 1979 a 1987, o quantitativo de matrículas em instituições especializadas, no mesmo período, bem como o comparativo entre a evolução de estabelecimentos de Educação Especial e de 1º e 2º graus do ensino regular.

A Educação Especial no Paraná nas décadas de 1960 a 1980

A Política Nacional para atender ao segmento social das pessoas com deficiência foi estabelecida em 1973/1974 com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp). No Paraná, entretanto, a Educação Especial já vinha sendo fomentada antes da política do Cenesp. Como exemplo, citam-se: a) o Instituto Paranaense de Cegos (1939), que, a partir de 1940, ofertou escola especial para cegos; b) o Centro Educacional Guaíra (1954), localizado na cidade de Curitiba, no qual foi criada a primeira Clínica Psicológica (1956) e a primeira classe especial (1958), ambas destinadas ao atendimento das pessoas com deficiência intelectual, na época denominadas *excepcionais*⁶, trabalho liderado pela professora Pórcia Guimarães Alves (1917-2005); c) o Instituto Londrinense de Surdos, criado em 1959; d) a Escola Mercedes Stresser, criada em 1961 com a finalidade de atender aos internos do Hospital Nossa Senhora da Luz, assistindo pessoas com deficiência mental e com transtornos mentais, por não haver, na época, distinção entre ambas; e d) a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) de Curitiba, que iniciou o atendimento em 1962.

Inicialmente, os trabalhos realizados estavam voltados ao atendimento das pessoas com deficiência mental, sendo todas tratadas como doentes mentais,

⁶ Neste texto, as palavras relativas à terminologia sobre deficiência empregada no período pesquisado estão destacadas em itálico.

pois não havia clareza e nem distinção entre o que era compreendido como deficiência e doença. Pelos documentos analisados, observa-se que essa falta de clareza acarretava um aumento nos dados estatísticos referentes às pessoas diagnosticadas com doença mental, o que suscitou a necessidade de ampliar a assistência aos doentes mentais. Em função dessa condição, o atendimento aos doentes mentais passou a ser prioridade na política pública do estado, como se pode observar na mensagem do governador Ney Braga, em 1961: “No que se refere às doenças mentais, a situação pode ser avaliada ao vermos que, para uma necessidade mínima de cerca de 6.000 leitos, a disponibilidade atual é de apenas 1.230” (PARANÁ, 1961, p. 24-25). Para suprir essa demanda, foram realizados investimentos objetivando a descentralização do atendimento, que era realizado na capital do estado, tendo como perspectiva a criação de “dispensários para doentes mentais em Maringá, Londrina, Cornélio Procopio, Irati e Apucarana, visando atendê-los em suas localidades e evitando os seus deslocamentos para Curitiba” (PARANÁ, 1961, p. 37-38).

Devido à confusão conceitual e à prática no atendimento entre *deficientes* e doentes, alguns profissionais da Apae e a Sra. Canziani, após cursarem especialização em Educação Especial no Rio de Janeiro e em Madrid, iniciaram, na Escola Mercedes Stresser, em 1961, a oferta de atendimento aos denominados *excepcionais*, permitindo separar aqueles com diagnóstico de doentes daqueles caracterizados como *deficientes*.

Em âmbito governamental, a atenção ao surdo realizada na gestão de Ney Braga foi promovida por meio da criação do Instituto de Assistência ao Menor (IAM), em 1954, vinculado ao Centro de Reabilitação da Audição e da Fala Alcindo Fanaya Júnior para esse serviço de atendimento. Em 1997, esse centro passou a ser um órgão da Secretaria Estadual de Educação, recebendo *status* de estabelecimento de ensino e passando a ser denominado Escola Estadual do Centro de Reabilitação da Audição e da Fala Alcindo Fanaya Júnior – Ensino de 1º Grau.

Em 1963, foi criada a Secção de Educação de Excepcionais por meio do Decreto n. 10.527 (PARANÁ, 1963), vinculada à Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Cultura – Departamento de Educação. Seus princípios estavam articulados com os governamentais, conforme os quais se destacava a racionalização de recursos físicos, humanos e financeiros, a igualdade de oportunidade e a ampliação do acesso à educação elementar.

A legalização dessa proposição ocorreu por meio da Lei n. 4.978 (PARANÁ, 1964), de 5 de dezembro de 1964, que estabeleceu o Sistema Estadual de Ensino. Alguns aspectos seguiram a Diretriz Nacional, que influenciou a organização da Educação Especial no Paraná. Essa lei assegurou, em seu artigo 5º, parágrafo único, o direito de a família escolher o gênero de educação que seu filho deveria ter. Em seu artigo 6º, inciso I, o Estado assumiu a obrigatoriedade de ofertar o ensino em todos os graus, na forma da lei em vigor. No que diz respeito às instituições particulares, a referida lei assegurou apoio técnico e financeiro. Além disso, em seu artigo 111, estabeleceu que o Conselho Estadual de Educação deveria regulamentar a oferta educacional dos *excepcionais* em normas específicas.

As diretrizes educacionais da pessoa com deficiência estavam atreladas às demais demandas estaduais, fato esse decorrente da relação entre formação educacional e demandas de capacitação para o mercado de trabalho. Por volta da década de 1960, de modo geral, a formação educacional da população estava orientada para uma formação elementar, em virtude de o mercado de trabalho não exigir trabalhadores com maior qualificação, pois a economia centrava-se no setor agrícola. De acordo com o governador Ney Braga, em 1961, 45% de crianças em idade escolar não estavam estudando por falta de acesso à instrução básica (PARANÁ, 1961). No relato desse governador, a situação de jovens e adultos não se diferenciava, sendo que mais de um milhão desses se encontravam sem acesso à educação formal. Segundo Trintin (2006), foi na década de 1970, em face da conjuntura nacional e internacional, que o setor econômico paranaense buscou fortalecer a diversificação da economia, iniciando um processo de substituição do plantio de café por soja, trigo, milho e cana, e implantando o setor industrial.

O apoio ao setor filantrópico/privado e os regulamentos do setor público para a Educação Especial sofreram influências de outros estados, tais como São Paulo, Minas Gerais e Amazonas. As ações governamentais e não governamentais realizadas na época criaram a necessidade de o governo federal definir diretrizes nacionais para a Educação Especial, o que foi estabelecido a partir da criação do Cenesp. As Diretrizes Básicas para Ação do Cenesp foram formuladas a partir de princípios e recomendações presentes na Lei n. 5.692/71 e no Plano Setorial de Educação 72-74, que previam convênios para ampliação do acesso educacional, igualdade de oportunidade, formação educacional para o trabalho e incentivo à iniciativa privada.

Porém, o Estado do Paraná, na década de 1970, estava com sua produção agrícola e industrial diversificada e havia adotado o uso de tecnologias mais avançadas, conseqüentemente, levando à necessidade de as pessoas passarem a ter uma escolaridade mais elevada. Como assinala Gonçalves (1997), o Paraná não possuía infraestrutura suficiente para atender à demanda populacional, que aumentou significativamente no período compreendido entre 1940 e 1970. De uma população de 1.236.276, em 1940, passou-se para 6.997.682 de habitantes, em 1970.

Na década de 1970, para atender à necessidade de formação de professores também na área da Educação Especial e para constituir um diagnóstico do quadro de pessoas com deficiência, o Governo Federal celebrou o convênio do Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil-Paraguai-Uruguai (OEA – Educação Especial/1975), que realizou ações no Paraná. Outras ações em âmbito estadual foram concretizadas. Houve a criação de escolas especiais, classes especiais, salas de recursos e outros serviços paralelos à formação educacional, como a formação em cursos profissionalizantes, atendendo à reforma da Lei n. 5.692/71 (PARANÁ, 1977).

No ano de 1976, foi aprovado um projeto para abertura de classes especiais para atendimento de alunos com deficiência mental nos municípios de Assis Chateaubriand, Cascavel, Palotina, Céu Azul, Marechal Cândido Rondon, Toledo, Foz do Iguaçu, Ponta Grossa, Londrina, Maringá, Apucarana, Arapongas, Jacarezinho e Guarapuava (PARANÁ, 1977). Em 1979, o Governo Estadual realizou a triagem e avaliação pedagógica de 3.511 casos, abrangendo tanto a capital como o interior. Para a execução desse trabalho, os municípios solicitaram os serviços ao Departamento de Educação Especial (DEE/PR).

Em relação ao serviço de triagem, segundo o Relatório do Governador, os casos diagnosticados foram encaminhados para atendimento conforme prescrito na avaliação pedagógica. Esse atendimento poderia ser feito “nas escolas especiais, classes especiais, escolas comuns, clínicas, habilitação profissional e outros, conforme as necessidades específicas constatadas na avaliação” (PARANÁ, 1979, p. 14). As atividades expressas no relatório, relacionadas à qualificação profissional dos *excepcionais*, contemplaram a reestruturação do Centro de Habilitação Profissional Mercedes Stresser. A Secretaria de Estado da Educação e Cultura (SEEC) também articulou a integração de alunos com deficiência em cursos profissionalizantes por meio de parcerias com o Cenesp,

o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) e outras instituições, para atender às áreas das deficiências.

Na área da deficiência visual, registra-se a realização de cursos de telefonista, datilografia, artesanato e macramé. Na área da deficiência auditiva, foram ministrados os cursos de cabeleireiro, manicure, desenho básico, cartazismo e datilografia (PARANÁ, 1979). Já na área da deficiência mental, havia alunos em cursos de datilografia, desenho básico, ajudante de costura e marceneiro auxiliar. Na área da deficiência física não sensorial, os alunos participaram de cursos como iniciação em serviços de escritórios, secretário auxiliar, caixa de supermercado, datilografia, auxiliar de contabilidade, eletricista e eletrônico (PARANÁ, 1979).

Observa-se que o fomento dessas atividades foi ao encontro das proposições do Cenesp, estabelecidas em suas Diretrizes para Ação, no que tange à utilidade prática da formação do aluno, e também dos planos de ação do MEC e do Estado do Paraná, que atrelavam a formação educacional à qualificação de mão de obra para atividades elementares e técnicas. Outras ações foram realizadas pelo DEE para atingir a proposição de concretizar o atendimento educacional às pessoas com deficiência.

As mensagens dos governadores possibilitaram verificar que o DEE buscava articulação com o setor de ensino regular. Em 1978, foi desenvolvido o projeto Novas Metodologias, cujo propósito era realizar triagem e avaliação dos alunos matriculados nas primeiras séries do ensino de 1º grau, por meio da análise de fichas de referências nessas séries. Foram avaliados 4.284 alunos, mas o relatório dessas ações não apresentou os resultados da avaliação nem os encaminhamentos realizados (PARANÁ, 1979).

Os relatórios mencionam outras secretarias que também buscaram promover atividades que integrassem as pessoas com deficiência. Por exemplo: alunos da Escola de Recuperação de Surdos-Mudos e alunos de escolas especiais participaram de cursos de pintura, desenho, entalhe, xilogravura, cerâmica, tapeçaria e fantoches, promovidos pelo Centro Juvenil de Artes Plásticas (PARANÁ, 1978).

Quanto ao financiamento da Educação Especial, pode-se expressar que o Governo do Paraná previu, em seu orçamento, verba a ser empregada nos setores público e privado. Em 1979, o setor público já havia conquistado um know-how que lhe possibilitava definir políticas de Educação Especial, de modo autônomo, sem a presença do setor privado. Entretanto, suas políticas

parecem ter mantido, inclusive por princípio filosófico, a articulação com o setor privado. Tal condição estava aparentemente delineada pela questão financeira e pela comodidade e descompromisso do Estado em assumir a educação dos alunos com deficiência, já que o setor filantrópico assumia esse tipo de atendimento.

O próprio relatório denominado “Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado pelo Senhor Jayme Canet Junior” explicitou o aumento de investimento em escolas especiais quando se compara o ano de 1978 ao de 1977. A SEEC, para o desenvolvimento de ações na área da Educação Especial, firmou diversos convênios. Nesse sentido, o Ministério da Educação (MEC), por meio do Cenesp, disponibilizou recursos para bolsas de estudos aos alunos com deficiência a fim de ampliar o atendimento educacional a esse segmento social (PARANÁ, 1979). Porém, não ficou claro se essas bolsas eram para os alunos matriculados em escolas públicas e particulares, pois, ao mencionar tais recursos, o relatório abrange a rede regular de ensino (PARANÁ, 1980).

Apesar de as mensagens governamentais não terem sido consultadas⁷ ano a ano, devido à dificuldade de acesso a elas e ao fato de não apresentarem as informações de modo padronizado, foi possível realizar algumas observações. Tais documentos não apresentaram dados de alunos com deficiência matriculados na rede regular de ensino até 1978. Mediante o exposto, é possível cogitar que o investimento ocorreu principalmente nas escolas especiais.

Há que se considerar, também, que existiam pessoas que necessitavam de uma educação particularizada, a qual poderia ser realizada nas classes especiais, mas não foi isso o que ocorreu com a implantação da política educacional do período, em decorrência de ter seu balizamento na política do Cenesp. Essa política, por sua vez, estava pautada nos princípios e nas orientações das normatizações, como o Parecer n. 842/72, que conceituou integração educacional, e a Lei n. 5.692 (BRASIL, 1971), que buscava uma integração socioeconômica e educacional dos excepcionais a partir de um princípio processual e gradativo (BRASIL, 1979a; 1979b; 1979c; 1979d).

A leitura das propostas curriculares para deficientes visuais, para deficientes auditivos e para deficientes mentais, que foram publicadas em 1979 (BRASIL, 1979a; 1979b; 1979c; 1979d), permitiu compreender como esse

⁷ Foram consultadas as mensagens disponíveis no endereço eletrônico discriminado a seguir, referentes aos anos de 1970, de 1977 a 1979, de 1980 a 1983, e de 1985 a 1989. Disponível em: <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=31>. Acesso em: 14 jul. 2012.

processo gradativo estava sendo concebido para cada área da deficiência. Nessas propostas, o papel das escolas especiais e das classes especiais se constituiu como uma modalidade fundamental para absorver o aluno *excepcional* até esse estar “pronto” para ingresso no ensino regular.

Além disso, o conjunto das orientações das propostas curriculares, das leis e dos pareceres, articulado a interpretações variadas dos encaminhamentos, da definição do público a ser atendido e de conceitos como “tratamento especial” contribuiu para a concretização de um processo educativo segregativo. Segundo Edler Carvalho (1997), muitos profissionais interpretaram a expressão “tratamento especial” como atendimento pedagógico terapêutico. Por sua vez, as classes especiais se tornaram espaços educacionais repletos de crianças que não possuíam deficiência, mas, sim, distúrbios de aprendizagem⁸. Nesse contexto, a classe especial surgiu para separar “o bom escolar” dos considerados “anormais”. Pode-se observar, no Relatório apresentado em 1979 na Assembleia Legislativa, que, das 799 crianças atendidas em classes especiais, nem todas seriam crianças com deficiência (PARANÁ, 1979).

Se for considerado que nem todas as crianças atendidas nas classes especiais eram crianças com deficiência, pode-se observar que havia uma tendência de realizar seu atendimento em escolas especiais e programas especiais, pois, em 1978, a quantidade de crianças excepcionais atendidas nessas modalidades foi de 4.157 (PARANÁ, 1979). Outro aspecto que contribuiu para essa afirmativa está expresso nos investimentos realizados pelo setor público na área, assegurando subsídios financeiros, bolsas de estudos, convênios de apoio técnico e cursos de formação e qualificação ao setor privado. Esses fatores revelaram a influência do setor privado na política do Cenesp, demonstrando também a disparidade entre o atendimento pelo setor público e a demanda existente, conforme demonstra a citação a seguir:

O percurso histórico da Educação Especial respondeu a uma série de interesses que podem ser assim sintetizados: crescente privatização, quer seja do ponto de vista do número de atendimentos oferecidos, quer pela influência que essas instituições têm exercido; legitimação da escola regular no que tange à imputação do fracasso escolar às características pessoais da criança ou ao seu meio próximo, contribuindo para a manutenção de política educacional que

⁸ Rosita Edler Carvalho, em seu livro *A nova LDB e a Educação Especial* (1997), faz uma análise de aspectos das leis na efetivação da política de Educação Especial. Nas páginas 66 e 67, a autora explicita o problema em relação às classes especiais e a seu uso desvirtuado.

dificulta o acesso ao conhecimento pelos membros das classes subalternas; incorporação de concepções sobre conhecimento científico, que sempre tendem a ser universais e transcendentais à própria construção sócio-histórica e trazem, no âmbito da Educação Especial, consequências nefastas, na medida em que analisam as possibilidades dos deficientes ou excepcionais somente pela via de suas dificuldades específicas; por fim, a Educação Especial, que nasce sob a bandeira da ampliação de oportunidades educacionais aos que fogem da normalidade, na medida em que não desvela os determinantes socioeconômicos e culturais que subjazem às dificuldades de integração do aluno diferente, na escola e na sociedade, serve de instrumento para a legitimação de sua segregação (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 89-90).

Nesse sentido, promover a expansão da Educação Especial sem considerar as condições materiais de existência dos educandos em uma relação macro do mundo circundante é reproduzir a segregação para, além disso, atribuir a culpabilidade do fracasso escolar ao próprio indivíduo, em virtude de suas características particularizadas.

O período referente aos anos 1980 foi expressão da crise econômica nacional e internacional, oriunda da crise do petróleo, do aumento das taxas de juros, da repressão do setor industrial e, principalmente,

[...] pelos encaminhamentos econômicos do regime militar, que deixou como saldo inflação incontrolável, enorme dívida externa, desemprego em massa e concentração de renda, fatores estes que alargaram a distância entre pobres e ricos no Brasil (HOTZ, 2008, p. 84).

Para esse período, a educação brasileira foi planejada por meio do Plano Setorial de Educação, vigente entre os anos 1979 e 1985, frente às mudanças socioeconômicas desencadeadas pelo fim do nacional-desenvolvimentismo, iniciado na década de 1930. Hotz (2008) elenca alguns fatores que contribuíram para que a educação brasileira viesse a se configurar de tal modo durante a década de 1980. Um desses fatores foi o aumento da pobreza como consequência do acúmulo de capital e da distribuição desigual da renda, intensificado pelo Golpe Militar de 1964. Outro fator foi a reorganização política ocorrida após o fim do governo civil-militar, criando a possibilidade de maior participação da população na esfera política, aspecto esse não efetivado. Nesse processo de reorganização política, a educação cumpriu um papel fundamental como política social que postulou a possibilidade de melhoria das condições de vida à população por meio da escolarização.

Hotz (2008) desenvolveu estudos em relação aos seguintes documentos: III Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), vigente durante os anos de 1980 a 1985; III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (PSECD), vinculado ao MEC e vigente durante os anos de 1980 a 1985; e Diretrizes Setoriais da Secretaria de Estado da Educação, vigentes durante os anos de 1980 a 1983. Tais estudos possibilitam compreender a direção que os governos estavam projetando para a educação como política social:

Constituinte das políticas sociais, a educação desempenhou função ideológica estratégica para o governo do período, que a apontava como necessária para proporcionar a igualdade de oportunidades através da formação, da assistência ao aluno carente, da compra de vagas em estabelecimentos particulares de ensino (bolsas de estudo), e da distribuição de material didático e merenda escolar. Não obstante, a tentativa do Estado em resolver os problemas sociais promovendo renda ao trabalhador brasileiro, ou mesmo proporcionando igualdade de oportunidades através da concessão de bolsas, materiais didáticos e merenda, não rompe com a reprodução e a exploração capitalista, e mais do que isso, as endossa e as reforça (HOTZ, 2008, p. 94).

A educação, nesse sentido, foi tomada como solução para minimizar a pobreza do país e propalar seu desenvolvimento econômico por meio da formação profissional para mão de obra qualificada. Observa-se que, apesar de mudanças conjunturais na década de 1980, mantiveram-se as diretrizes contidas no PND e no PSECD da década de 1970. Nessa lógica, os rumos da Educação Especial continuaram atrelados à política de integração do *excepcional* no ensino regular, com os encaminhamentos de criação de escolas especiais, de classes especiais e demais atendimentos necessários, ofertando-se apoio técnico-financeiro a escolas especiais, bolsas de estudos, cursos de qualificação para professores e cursos profissionalizantes aos excepcionais.

O Estado do Paraná, com o objetivo de encaminhar o aluno *excepcional* para o atendimento adequado, manteve como uma das atividades do DEE o trabalho de triagem e avaliação de alunos que demonstravam necessitar de atendimento especializado. Quanto ao amparo técnico, a SEED continuou com a política de apoio às escolas particulares para o ensino de 1º grau; na área da Educação Especial, estabeleceu convênio de cedência de professores para regência de classe, com duração de dois anos. Nesse segmento, o cálculo era de um professor a cada oito alunos. No triênio 1979 a 1981, por exemplo, foram cedidos 405 profissionais para atuar na Educação Especial e no ensino de 1º grau (PARANÁ, 1982).

Nessa perspectiva, registra-se que

O ensino especial é uma responsabilidade social da comunidade, pois o problema de integração do excepcional extrapola a atividade especializada da escola. Por esse motivo, e também para propiciar condições à descentralização da ação governamental no setor, a Secretaria da Educação realizou seminários nas áreas de influência de 11 núcleos regionais de educação – abrangendo 206 municípios – com o objetivo de despertar a consciência das comunidades para os problemas da Educação Especial. Participaram prefeituras, clubes de serviço, escolas especializadas e de ensino regular, pais e lideranças das comunidades. Como resultado prático imediato dessas reuniões, aumentou o número de municípios com programas específicos de educação e assistência às pessoas portadoras de deficiência (PARANÁ, 1986, p. 60).

A maioria das escolas especiais era particular. Para sua manutenção, recebiam apoio financeiro dos governos estadual e municipal, além da cedência de professores, funcionários e material de consumo. A finalidade do subsídio à Educação Especial das escolas privadas, segundo José Richa (PARANÁ, 1986), era assegurar as mesmas condições de ensino que os demais alunos do ensino regular possuíam (PARANÁ, 1986), razão pela qual o Governo havia destinado, em 1985, orçamento próprio para o DEE.

Em 1987, a estimativa do número de pessoas com deficiência no Paraná, considerando que a proporção de 10% (OMS) da população possui algum tipo de deficiência, era de 850 mil pessoas. Dessas, 50% encontravam-se na faixa etária de 0 a 19 anos (PARANÁ, 1987). Segundo o governo da época, os excepcionais se dividiam em três categorias: os que tinham condições de estar inseridos no ensino regular e que não precisavam de atendimento especializado (em torno de 30% a 40%); os que deveriam estar matriculados no ensino regular, mas precisavam de um atendimento em programas de Educação Especial; e os considerados *portadores de deficiência* (uma estimativa de 20% a 30%), cujo atendimento deveria ocorrer em instituições especializadas (PARANÁ, 1987).

Pode-se afirmar, portanto, que essa classificação homogeneizou as necessidades e condições educacionais dos *portadores de deficiência*, representando o pouco conhecimento dos envolvidos na elaboração do Relatório apresentado à Assembleia Legislativa em 1987, ou, ainda, expressando a tendência de homogeneizar as necessidades educacionais das pessoas com deficiência. É preciso registrar também que, no ano de 1987, os alunos com múltipla deficiência estavam sendo atendidos em escolas especiais para *deficientes mentais*, cujo agrupamento era organizado de modo adequado às características similares desses alunos.

Frente às mudanças de contexto socioeconômico, a partir da abertura política em 1985, os relatórios começaram a expressar a importância da participação política da população, por meio dos Conselhos Municipais, o que convergia com o encontro do movimento em prol da ampliação de direitos sociais, pautados no estado democrático. As reivindicações dos movimentos das pessoas com deficiência e de entidades representativas desse segmento criaram, no Governo do Estado do Paraná, a necessidade de apresentar relatório com o número de alunos com deficiência matriculados no ensino regular. Esses dados não eram apresentados de forma adequada nos relatórios anteriores, pois, quando se reportavam às escolas especiais, classes especiais e salas de recursos, eles não eram padronizados, e nem sempre eram mencionados.

Assim, é possível apresentar uma estimativa do avanço no atendimento por modalidade (Tabela 1). As datas expostas abaixo são aquelas registradas nos relatórios apresentados na Assembleia Legislativa. As informações constantes desses relatórios sobre a Educação Especial foram obtidas no Departamento de Educação Especial, na Companhia de Tecnologia da Informação e Comunicação do Paraná (Celepar) e no Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional (Fundepar).

Tabela 1 – Quantitativo de matrículas em classes especiais de instituições públicas e privadas de ensino regular no Paraná – 1979 a 1987

Ano	Público	% Público	Privado	% Privado
1979	632	94,94	32	5,06
1980	1096	95,80	46	4,20
1981	2235	85,32	328	14,68
1982	1955	83,48	323	16,52
1983	2277	93,98	137	6,02
1984	2151	91,96	173	8,04
1985	2540	92,91	180	7,09
1986	2980	89,40	316	10,60
1987	4041	93,24	273	6,76

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados da Seed/Fundepar (PARANÁ, 1985) e Paraná (1986; 1988; 1989).

Na Tabela 1, ao analisar a evolução do número de matrículas em classes especiais de instituições regulares de ensino dos setores público e privado, observa-se que o percentual de matrículas nas escolas públicas variou entre 83 e 95%, enquanto nas escolas privadas, o índice percentual foi de, no máximo, 17%. Tomando-se como exemplo o ano de 1987, a proporção de matrículas entre os setores público e privado foi de aproximadamente 15 para 1.

Na Tabela 2, são apresentados os números de matrículas realizadas nas instituições especializadas no período que compreende os anos de 1979 a 1987.

Tabela 2 – Quantitativo de matrículas em instituições especializadas – 1979 a 1987

Ano	Público	% Público	Privado	% Privado
1979	418	11,16	3745	88,83
1980	427	10,29	4149	89,70
1981	807	13,09	6164	86,90
1982	530	10,25	5166	89,74
1983	510	8,82	5779	91,17
1984	416	6,85	6071	93,14
1985	580	8,70	6664	91,29
1986	851	11,54	7372	88,45
1987	971	12,75	7614	87,24

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados da Seed/Fundepar (PARANÁ, 1985) e Paraná (1986; 1988; 1989).

No setor público, o número de matrículas era muito inferior ao das escolas especializadas privadas, alcançando, em 1987, seu maior índice de crescimento, que foi de 12,75%. Inversamente às matrículas das classes especiais, as realizadas em escolas especializadas eram predominantemente de instituições privadas, sendo que o percentual alcançado entre os anos de 1979 a 1987 girava em torno de 88% a 93%. Nesse período, o número de matrículas variou na proporção de 8 para 1, alcançando, em 1984, a relação de 14 matrículas para o setor privado e de apenas 1 (uma) para o público.

Já o número de alunos matriculados em instituições especializadas em relação aos matriculados em escolas regulares era na proporção de 2 para 1.

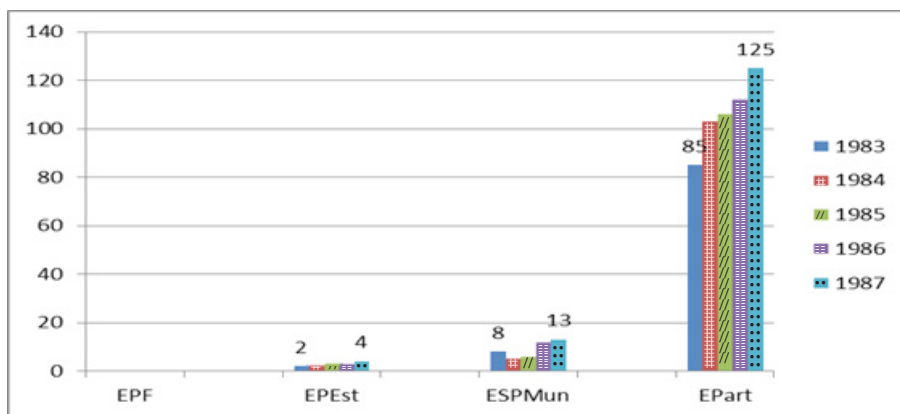
Convém ressaltar que os relatórios que apresentam tais questões o fazem sem identificação das áreas atendidas por tipo de deficiência ou outro tratamento especial. Ou seja, o número de matrículas em instituições especializadas e nas classes especiais de escolas regulares não esclarece quantos alunos com deficiência foram atendidos em cada modalidade. Entretanto, os dados possibilitam constatar a tendência de maior crescimento do atendimento das instituições especializadas privadas em relação ao atendimento no setor público.

Também é importante destacar que se observa significativa discrepância ao cruzar os dados acerca do número de instituições especializadas/ano e de classes especiais/ano, compiladas das mensagens dos governadores, com os dados disponíveis no documento intitulado “Fundamentos teórico-metodológicos para a Educação Especial” (PARANÁ, 1994), que apresenta dados referentes aos programas de Educação Especial que não constam dos documentos disponibilizados pela Fundepar até 1989. A planilha apresentada compreende o que a Seed tratava como programas de Educação Especial, a saber: Centro de Atendimento Especializado (CAE); Classe Especial (CE); Programa de Educação Especial Supletiva (Pees); Programa de Escolaridade Regular (PER); e Sala de Recursos (SR). Além disso, mencionam-se as áreas de atendimento: Deficiência Auditiva (DA); Deficiência Física (DF); Deficiência Mental (DM); Deficiência Visual (DV); Múltiplo Atendimento (MA); Distúrbios de Aprendizagem (DAp); e Condutas Típicas (CT).

Em relação aos programas de Educação Especial, nas áreas das deficiências, têm-se as classes especiais, datadas a partir de 1977 (15 unidades), principalmente para a área de DM. Já os CAE passam a constar, a partir de 1987, para as áreas de DA (37 unidades) e DV (66 unidades); quanto à área de DF, o relatório a apresenta como dado somente em 1991 (apenas uma unidade).

Outra análise que julgamos relevante é o comparativo entre a evolução de estabelecimentos de Educação Especial e as de 1º e 2º graus do ensino regular. Observa-se que houve um índice de crescimento em torno de 50%, de 1983 a 1987, em todas as esferas educacionais. Entretanto, observa-se, na Figura 1, que o número de instituições privadas é significativamente maior que o de instituições públicas.

Figura 1 – Demonstrativo de escolas de Educação Especial nas esferas públicas (federal, estadual, municipal) e particular no Paraná – 1983 a 1987



Convenções: EPF = Esfera Pública Federal; EPEst = Esfera Pública Estadual; EPMun = Esfera Pública Municipal; EPart = Esfera Particular (Privada).

Fonte: Seed/Fundepar (Paraná, 1985) e Paraná (1986; 1988; 1989).

Considerando o período de 1983 a 1987, constata-se que, enquanto na Educação Especial da rede regular estadual houve aumento de 2 para 4 unidades, e na esfera municipal, de 8 para 13 escolas, no setor privado, as escolas especiais aumentaram de 85 para 125 unidades. Tendo em vista a capacidade de investimento do Estado do Paraná, entre 1983 e 1987, pode-se afirmar que o crescimento de unidades escolares na esfera pública foi irrisório. Nesse aspecto, cabe ressaltar, parafraseando a afirmação do professor Silveira Bueno, proferida na Mesa-Redonda “Perspectivas para a Educação Especial no Brasil: Política e Práticas”, realizada em 17 de novembro de 2012, durante o V Congresso Brasileiro de Educação Especial, promovido pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que as escolas especializadas só sobreviviam devido à “omissão” do Estado e, conseqüentemente, do financiamento público.

Considerações finais

Diante do histórico traçado neste estudo, observa-se que, segundo Canziani (1985), tanto o setor público quanto a iniciativa privada já vinham atuando nessa área e trabalhando de modo conjunto. Entretanto, a autora afirma

que, até o ano de 1963, as ações educacionais para esse segmento ocorreram de forma esparsa e isolada, sem uma ação governamental que definisse metas, diretrizes e normas. Os atendimentos eram mantidos pelos fundadores dos serviços, com auxílios da comunidade e por eventuais contribuições oficiais. Nesse sentido, foi a partir das experiências vivenciadas pelos estados e pela necessidade posta pelas escolas especiais e pela comunidade que o Governo Federal deu continuidade ao postulado da LDBEN n. 4.024 (BRASIL, 1961) a respeito da educação das pessoas com deficiência. Essas ações estavam alinhadas às mudanças sócio-políticas e econômicas nacionais e internacionais que estabeleceram os princípios da normalização, individualização, integração e racionalização, os quais estavam presentes nos planos nacionais e estaduais de educação, e, por conseguinte, na Educação Especial.

O Estado brasileiro formalizou as modalidades (pública e privada) de atendimento ao *deficiente* com a LDBEN n. 4.024/1961. Nessa legislação, ficou definido que o ensino para esse segmento deveria ocorrer, preferencialmente, no ensino regular, mas também deveria ficar aberto às instituições privado/filantrópicas, com apoio técnico-financeiro do Estado. Nesse sentido, essa LDBEN consagrou o modelo que já vinha sendo praticado no país. Assim, alguns alunos cegos estudavam nas escolas regulares, enquanto as pessoas com deficiência mental estavam nas escolas especiais.

Nesse contexto, a Educação Especial ocorrida nas décadas de 1970 e 1980 foi fruto de uma estrutura constituída historicamente, sendo que, em sua forma organizacional, havia as classes especiais, as escolas especializadas e os institutos. Nesse período, a LDBEN de 1961 foi substituída pela Lei n. 5.692 (BRASIL, 1971). Cabe evidenciar que o discurso de expansão da Educação Básica permeava também a Educação Especial, porém, com um diferencial crucial: enquanto a expansão da Educação Básica do ensino regular era fomentada por meio do ensino público e por escolas privadas, na Educação Especial, a expansão ocorria, principalmente, pelo crescimento das instituições privadas/filantrópicas com o apoio técnico-financeiro do Estado.

Tanto a Lei n. 4.024/61 como a Lei n. 5.692/71 previam a possibilidade de apoio técnico-financeiro para qualquer instituição privada. O fato é que, para os alunos considerados normais, as bolsas estavam vinculadas às escolas particulares, que, em tese, ofereciam uma educação de melhor qualidade. Por outro lado, para os considerados *excepcionais*, as bolsas de estudos estavam direcionadas

às escolas especializadas, em que, devido à concepção de pessoa com deficiência, o cuidado e a proteção eram exacerbados.

Ao considerar as políticas de apoio técnico-financeiro às instituições privadas, pode-se fazer um comparativo do avanço entre os setores público e privado, sendo que a relação entre o ensino regular e o especial é inversamente proporcional: a expansão do ensino regular se deu no setor público, ao passo que a Educação Especial se expandiu nas escolas filantrópico-assistencialistas.

Finalmente, pode-se concluir que o desenvolvimento da proposta de Educação Especial implantada pelo Estado do Paraná estava alinhado à política do Cenesp, a qual considerou, em suas recomendações, a possibilidade de o aluno com *deficiência* estudar no ensino regular com apoio do atendimento especializado. Porém, a metodologia empregada contribuiu principalmente para a ampliação e manutenção das escolas e classes especiais, fato esse que demonstrou como o Estado, como interventor, respondeu às reivindicações dos movimentos sociais, ao mesmo tempo em que assegurou o interesse do capital.

Independentemente de locus de atendimento, as barreiras proporcionadas por princípios religiosos e conceitos pautados no aspecto biológico contribuíram para o processo segregativo sofrido pelas pessoas com deficiência. Além disso, este estudo possibilitou compreender quais princípios e conceitos científicos, filosóficos e pedagógicos estavam presentes na proposta de integração, os quais também se encontravam, ainda que com novas reformulações, na proposta de inclusão; por exemplo: formação de professores na área da Educação Especial, adaptação do ambiente físico, provimento de recursos didáticos, participação no sistema geral de ensino, atendimento especializado e escolas especiais. Desse modo, frente à concepção de pessoa com deficiência presente nas propostas de currículo (BRASIL, 1979a; 1979b; 1979c; 1979d) para as pessoas com deficiência, a expansão do atendimento em escolas especiais superou o atendimento no ensino regular.

Referências

BRASIL. Presidência da República. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 30 mai. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/15692_71.htm. Acesso em: 30 maio 2012.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 72.425**, de 3 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Brasília, 1973.

BRASIL. **Diretrizes básicas para ação do Centro Nacional de Educação Especial**. Extraídas do Projeto Prioritário n. 35 – Educação Especial do Plano Setorial de Educação e Cultura. 1972/1974. Brasília, 1974.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial – CENESP. **Proposta curricular para deficientes auditivos**. v. 1. Elaboração: Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Convênio CENESP-PREMEN. Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação, 1979a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial – CENESP. **Proposta curricular para deficientes mentais educáveis**. v. 1. Elaboração: Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Convênio CENESP-PREMEN. Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação, 1979b.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial – CENESP. **Proposta curricular para deficientes visuais**. v. 1. Elaboração: Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Convênio CENESP-PREMEN. Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação, 1979c.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial – CENESP. **Proposta curricular para deficientes visuais**. v. 4 (Manual do professor). Elaboração: Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Convênio CENESP-PREMEN. Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação, 1979d.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Compilado por Mário Cléber Martins Lanna Júnior. Brasília, 2010.

CANZIANI, Maria de Lourdes. **Educação Especial**: visão de um processo dinâmico e integrado. Curitiba: Educa, 1985.

EDLER CARVALHO, Rosita. **A nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

GONÇALVES, Nádya Gaiofatto. Desenvolvimentismo e educação no Paraná (décadas de 1969 e 1970). **Diálogos**, Maringá, v. 1, n. 1, p. 143-171, 1997.

HOTZ, Celso. **Estado e política educacional no Brasil (1979 a 1989)**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2008.

PARANÁ. Governo do Estado do Paraná. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado por ocasião da abertura da 3ª Sessão Ordinária da 4ª Legislatura pelo Senhor Ney Aminthas de Barros Braga**. Curitiba, 1961.

PARANÁ. Governo do Estado do Paraná. Decreto n. 10.527, 11 de janeiro de 1963. Atos do Poder Executivo. **Diário Oficial do Estado**. Curitiba, 11 de janeiro de 1963.

PARANÁ. Governo do Estado do Paraná. Conselho Estadual de Educação. Lei n. 4.978, de 5 de dezembro de 1964. Estabelece o Sistema Estadual de Ensino. **Diário Oficial do Estado**. Curitiba, 1964.

PARANÁ. Governo do Estado do Paraná. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado pelo Senhor Jayme Canet Junior**. Curitiba, 1977.

PARANÁ. Governo do Estado do Paraná. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado pelo Senhor Jayme Canet Junior**. Curitiba, 1978.

PARANÁ. Governo do Estado do Paraná. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado pelo Senhor Jayme Canet Junior**. Curitiba, 1979.

PARANÁ. Governo do Estado do Paraná. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado pelo Senhor Ney Aminthas de Barros Braga**. Curitiba, 1980.

PARANÁ. Governo do Estado do Paraná. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado pelo Senhor Ney Aminthas de Barros Braga**. Curitiba, 1982.

PARANÁ. Governo do Estado do Paraná. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado pelo Senhor José Richa**. Curitiba, 1985.

PARANÁ. Governo do Estado do Paraná. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado pelo Senhor José Richa**. Curitiba, 1986.

PARANÁ. Governo do Estado do Paraná. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado pelo Senhor João Elisio Ferraz de Campos**. Curitiba, 1987.

PARANÁ. Governo do Estado do Paraná. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado pelo Senhor Álvaro Dias**. Curitiba, 1988.

PARANÁ. Governo do Estado do Paraná. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado pelo Senhor Álvaro Dias**. Curitiba, 1989.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial. **Fundamentos teórico-metodológicos para a Educação Especial**. Curitiba: SEED/DEE, 1994.

SILVA, Vera Lucia Ruiz Rodrigues da. **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. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

SILVEIRA BUENO, José Geraldo. **Educação Especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: Educ, 1993.

TRINTIN, Jaime Graciano. **A nova economia paranaense: 1970-2000**. Maringá, PR: Eduem, 2006.

4

Deficiência e processo educativo: a influência do trabalho enquanto categoria social

*Eliane Brunetto Pertile
Elisabeth Rossetto*

Introdução

Apresentamos, neste capítulo, uma discussão acerca da relação entre educação e trabalho, resultante de uma pesquisa em nível de mestrado⁹ que teve como centralidade uma investigação da proposta de trabalho docente divulgada pelo Ministério da Educação (MEC) para os alunos com deficiência intelectual na Sala de Recursos Multifuncional (SRM). O estudo sobre a relação entre a educação e os processos de trabalho nos forneceu o fechamento explicativo para compreender os fundamentos teóricos subjacentes às orientações divulgadas para o trabalho docente.

Disseminada nacionalmente, a SRM ganhou destaque nos encaminhamentos da Educação Especial na perspectiva inclusiva, principalmente a partir dos preceitos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a)¹⁰, e se constituiu como proposta oficial para o atendimento aos alunos com deficiência, sendo espaço prioritário para a realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE)¹¹. Essa sala se

⁹ A referida pesquisa resultou na dissertação *A Sala de Recursos Multifuncional: a proposta oficial para o trabalho docente frente às necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – nível de Mestrado/PPGE da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), campus de Cascavel, em 2014.

¹⁰ Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n. 555/2007, prorrogada pela Portaria n. 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo “o acesso, a participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades especiais” (BRASIL, 2008a, p. 8).

¹¹ De acordo com o Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008: “Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar e suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008b, artigo 1º, §1º). A Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009, dispõe que “o AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncional [...], no turno inverso da escolarização” (BRASIL, 2009, artigo 5º).

destina à complementação e suplementação da grade curricular para o público da Educação Especial, isto é, “alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008a, p. 7), matriculados na rede regular de ensino. Assim, fizemos a análise dos documentos publicados pelo Ministério da Educação (MEC) – leis, decretos, instruções, resoluções, notas técnicas, documentos com norteadores pedagógicos e demais materiais oficiais – que repercutem na implantação da SRM e na orientação do trabalho docente para a realização do AEE.

Fez-se necessária a leitura da intencionalidade por meio da análise dos textos que dão suporte às orientações pedagógicas, pois “toda linguagem contém os elementos de uma concepção do mundo e de uma cultura; [por isso,] a partir da linguagem de cada um, é possível julgar da maior ou menor complexidade da sua concepção do mundo” (GRAMSCI, 1966, p. 13-14). Nesse sentido, constatamos, na análise dos documentos publicados pelo MEC, que as orientações para o trabalho docente junto a alunos com deficiência intelectual apresentam uma concepção de aprendizagem e de ensino caracterizada pela ênfase nas atividades espontâneas em detrimento do direcionamento do professor. Destaca-se a supressão da atividade de ensino, que não é abordada nos documentos, e a gestão da aprendizagem, em que o professor se torna meramente o organizador de situações para que o aluno desenvolva sua aprendizagem livremente. Essas questões são constatadas a partir de documentos que, ao tratarem da prática do AEE, expõem que o objetivo é “propiciar condições e liberdade para que o aluno com deficiência mental possa construir a sua inteligência, dentro do quadro de recursos intelectuais que lhe é disponível, tornando-se agente capaz de produzir significado/conhecimento” (BRASIL, 2007, p. 25).

Diante da condição diretiva que é atribuída à vontade do aluno, parecemos que os encaminhamentos direcionados do professor perdem o significado e não são devidamente valorizados, assim como o ensino e o próprio planejamento docente são abreviados, pois a rotina em sala de aula deveria compreender

[...] a conversação livre entre o professor e os alunos a respeito do tempo naquela jornada. Esse momento permite ao aluno expressar-se livremente a respeito do que pretende fazer/aprender naquele dia e a professora colocar suas intenções no mesmo sentido (BRASIL, 2007, p. 19).

Os argumentos expostos levam a supor que a aprendizagem depende dos aspectos próprios de cada pessoa, o que faz lembrar uma perspectiva inatista acerca do desenvolvimento humano, de acordo com a qual as possibilidades dependem exclusivamente dos fatores internos, da determinação orgânica da criança. Nessa perspectiva, há a defesa de que

[...] o aluno traga a sua vivência e que se posicione de forma autônoma e criativa diante do conhecimento, o professor sai do lugar de todo o saber e, assim, o aluno pode questionar e modificar sua atitude de recusa do saber e sair da posição de não saber. Ao tomar consciência de que não sabe é que o aluno pode se mobilizar e buscar o saber. *A liberdade de criação e o posicionamento autônomo do aluno diante do saber permitem que sua verdade seja colocada*, o que é fundamental para os alunos com deficiência mental (BRASIL, 2007, p. 24, grifos nossos).

Podemos inferir que há indicação de uma busca introspectiva, por meio da qual a criança encontra respostas dentro de si. À luz da Teoria Histórico-Cultural e, mais especificamente, a partir do conceito de humanização desenvolvido por Leontiev (1978), compreendemos que o conhecimento não é construído individualmente, como defendem as orientações analisadas, mas pelo coletivo humano que, ao longo de gerações, acumula experiências oriundas das relações produtivas. Devemos considerar o valor do conhecimento sistematizado a ser apropriado pelo aluno, o que acontece em decorrência de ação intencional e mediação do professor.

Compreendemos que a abordagem presente nos documentos pode resultar numa concepção de educação segundo a qual tanto o ensino quanto o elemento circunstancial dessa ação, o conteúdo escolar, são relegados. Tivemos, assim, indicativos que nos permitiram entender que as proposições para o trabalho docente na SRM carregam em si o risco de uma interpretação que descaracteriza a atividade do professor, pois o ensino não é abordado com a relevância necessária nas normativas que organizam o setor.

Nossa investigação teve como foco o AEE no espaço da SRM, mas buscamos não perder de vista as questões mais amplas que incidem sobre todo o campo da educação escolar, inclusive na educação das pessoas com deficiência. Assim, contemplamos na discussão os determinantes sociais que derivam da materialidade deste momento histórico e exercem determinação sobre as questões educacionais. Consideramos o trabalho, tanto em sua categoria ontológica quanto frente às condições da sociedade capitalista, como elemento

de grande relevância para subsidiar as análises sobre o campo da educação e, mais especificamente, acerca do trabalho docente proposto para a SRM, pois as relações das quais tratamos e as contradições evidenciadas têm relação vital com o processo produtivo. Nesse sentido, buscamos subsídios nos autores que estudam a relação entre educação e trabalho para compreender a intencionalidade dos fundamentos que sustentam as orientações oficiais para o trabalho docente com alunos com deficiência intelectual.

Discussão

A educação tem seus fins estabelecidos pelas relações de trabalho predominantes. Assim, o processo educativo direcionado aos alunos com deficiência intelectual da classe trabalhadora também está em consonância com os propósitos hegemônicos que orientam o processo produtivo. Nesse sentido, compreender as finalidades pelas quais a educação é encaminhada exige considerar o papel fundamental que o trabalho assume na constituição humana e em relação às demais questões que emergem nesta sociedade.

A educação e a formação dos sujeitos estão voltadas aos propósitos das atividades valorizadas e necessárias em certo momento histórico. Portanto, os princípios educativos estão relacionados à formação humana requerida e compatível com a forma pela qual os homens se organizam coletivamente para a produção da vida em cada período. Conseqüentemente, o psiquismo humano resulta das relações estabelecidas em função dos processos de trabalho, pois “sua unidade fundamental está nas condições do trabalho coletivo” (LEONTIEV, 1978, p. 79).

Nessa perspectiva, as possibilidades de emancipação da pessoa com deficiência intelectual, por meio da compensação social das características biológicas que a compõem, são reguladas pelas relações que se estabelecem sob a organização do trabalho. Reconhecemos, portanto, a precedência que o trabalho assume sob as demais relações estabelecidas socialmente, determinando-as.

Por meio da educação desenvolvida na atividade laboral, o homem obteve, ao longo da história, a composição das características humanas mais fundamentais. A própria organização anatômica do homem se modificou, alterou-se substancialmente, compondo a espécie humana: “o aparecimento e desenvolvimento do trabalho, condição primeira e fundamental da existência do

homem, acarretaram a transformação e a humanização do cérebro, dos órgãos de atividade externa e dos órgãos do sentido” (LEONTIEV, 1978, p. 70).

Assim, o trabalho, em sua constituição ontológica, foi propulsor da transformação da capacidade intelectual humana nos períodos mais primitivos, bem como é indispensável para a projeção da consciência humana quando a sociedade atinge níveis mais elevados de elaboração.

Portanto, a gênese da consciência humana está nas atividades de trabalho, no domínio do homem sobre a natureza por meio das ações coletivas. Por isso, a organização da vida em sociedade e a apropriação/aperfeiçoamento dos instrumentos pelo incremento das forças produtivas definem, em diferentes períodos, o desenvolvimento da psique humana (LEONTIEV, 1978). Ocorre, no entanto, que, na atual sociedade, a mais avançada forma de organização do processo produtivo já obtida convive com as mais aviltantes formas de alienação humana. Essa é uma contradição que confere ao trabalho o caráter ambíguo de produzir o homem e destruí-lo, sob determinada organização, o que marca a consciência e o desenvolvimento de cada sujeito.

A existência humana produzida no capitalismo, por intermédio do trabalho, é subjugada à reificação da mercadoria. Assim, o trabalho, no universo do capital, assume formas pelas quais cumpre a destruição do homem. A realização do trabalho para satisfação do processo produtivo mercantilizado repercute na degradação humana. Portanto, “sob o capitalismo se coloca, com bastante contundência, o paradoxo de que, ao mesmo tempo em que o homem produz e se reproduz como ser humano, opera-se um processo indescolável de destruição do próprio homem” (ZANARDINI; DEITOS, [s.d.], p. 4).

Sob os princípios da modernidade, a limitação do homem à rotina de produção para a sobrevivência foi alterada por um processo produtivo mais eficiente por meio do qual a ciência colocou a humanidade em um novo patamar de domínio sobre a natureza. A sociedade capitalista obteve um desenvolvimento que, supostamente, seria capaz de fornecer a todos as possibilidades de sobrevivência. No entanto, com a apropriação privada dos meios de produção e dos produtos produzidos, emergiram contradições que incidem sobre a vida de todas as pessoas, inclusive daquelas que têm deficiência.

O movimento de industrialização, sequente à expansão comercial capitalista, teve reflexos em todas as esferas da vida humana. Na área do trabalho, nos períodos em que predominava a lógica taylorista/fordista, a maquinaria

reforçou uma suposta possibilidade de igualdade para a produção na expectativa de fazer de todas as pessoas operários produtivos. Assim, mulheres e pessoas com deficiência poderiam ser produtivas desde que lhes fossem destinadas funções compatíveis com suas possibilidades. Desde que instruídos, todos poderiam ser explorados, formando o grande exército de trabalhadores em potencial.

Estariam dadas condições para todos os homens e mulheres desfrutarem igualmente dos avanços e conquistas da ciência e tecnologia, a partir da objetividade, da inteligência humana nas máquinas. Tecnicamente estariam, assim, dadas as condições para a superação das diferenças tanto sociais quanto físicas de todos os homens e mulheres (BIANCHETTI, 1998, p. 39).

No entanto, sob o atual sistema de acumulação, existem questões que inevitavelmente atingem todas as esferas da vida, como, por exemplo, o desemprego. Então, constata-se que a questão maior, comum a todos, é a realidade econômica que estabelece a oposição de classes sociais. Uma pessoa com deficiência pode ter capacidade para trabalhar e ser produtiva no mercado especializado, respeitadas suas necessidades, dadas as contribuições da ciência e a adaptação às características de sua deficiência. O que determinaria as possibilidades para isso acontecer ou não seriam as condições para o sujeito se preparar, não fosse a seletividade “natural” e impetuosa da ordem capitalista quanto à força de trabalho, incidente na subproletarização, que expõe com maior intensidade alguns grupos, como é o caso das pessoas com deficiência.

O desenvolvimento da ciência automotiva, supostamente, colocaria todos em condições de “igualdade” no que diz respeito à possibilidade de trabalhar. Todas as pessoas, mesmo com deficiência, poderiam ter espaço no processo produtivo. No entanto, na sequente lógica da acumulação flexível, as desigualdades sociais crescem progressivamente. O aumento do contingente de pessoas compondo as formas de subproletarização nos mostra que o uso deliberado da máquina e da tecnologia é estabelecido para acentuar a exploração, pois dispensa o trabalhador, colocando-o à margem do processo produtivo.

A organização capitalista eleva a exploração numa intensidade tamanha que reduz a condição de vida do trabalhador de acordo com os limites mínimos determinados e necessários para o processo produtivo. A busca constante pela ampliação da mais-valia gera a necessidade constante de desenvolvimento das forças produtivas para aumentar a produtividade. Disso decorre a redução do

quantum necessário de trabalhadores a serem explorados paralelamente ao acréscimo de trabalhadores dispensados do processo produtivo; “ocorre uma depreciação do valor individual da força de trabalho” (TUMOLO, 2005, p. 253).

Tumolo, ao analisar o trabalho nos estudos de Marx, ressalta a necessidade de considerá-lo de forma historicizada e, a partir da análise da obra *O capital*, difere o trabalho em sua forma geral, que advém de sua formação ontológica, das formações obtidas sob a organização capitalista (trabalho útil, trabalho abstrato e trabalho produtivo) (TUMOLO, 2005). Segundo o autor: “na forma social do capital, a dimensão de positividade do trabalho constitui-se pela dimensão de sua negatividade, seu estatuto de ser criador da vida humana constrói-se por meio de sua condição de ser produtor da morte humana” (TUMOLO, 2005, p. 256).

As alterações na produção capitalista são motivadas tendo em vista o constante interesse em aumentar a produtividade. Assim, o processo de produção de mercadorias tende a ser incansavelmente aperfeiçoado. Com o incremento das forças produtivas, decorrente do avanço tecnológico, cada vez mais determinado quantum de trabalhadores torna-se dispensável e cada vez menos se precisa de conhecimento para execução das atividades laborais, pois, conforme Saviani (1994, p. 160), está ocorrendo “a transferência das próprias operações intelectuais [do trabalhador] para as máquinas”.

Portanto, sob a organização capitalista, o trabalho assume características e particularidades pelas quais submete um grande contingente de pessoas a condições desumanas e adquire contradições que marcam todos os aspectos da vida, inclusive a educação. Esta não se exime das interferências da esfera produtiva; ao contrário, tem seus propósitos alterados e reelaborados sempre que for conveniente para responder às demandas da produção. Saviani afirma que

[...] o trabalho foi e continua sendo o princípio educativo do sistema do ensino em seu conjunto. Determinou seu surgimento sobre a base da escola primária, o seu desenvolvimento e a diversificação e tende a determinar, no contexto das tecnologias avançadas, a sua unificação (SAVIANI, 1994, p. 161).

Assim, embora seja meio de contato com as representações culturais, uma vez que tem papel relevante na formação de cada nova geração humana, a educação se vincula aos propósitos de reprodução das relações fundadas pela divisão de classes. Sob essa determinância, a educação se projeta para uma pre-

paração do trabalhador que o conforma com as demandas da reprodução do capital e, portanto, proporciona-lhe uma formação unilateral, pois,

[...] sob o capital os homens produzem como seres humanos, porém encontram-se reificados, escondidos por detrás das relações entre coisas que são tidas como autonomizadas. Como se as coisas possuíssem alma, ditam através destas relações as relações entre os seres humanos (ZANARDINI; DEITOS, [s.d.], p. 3).

Dessa forma, as propostas educacionais hegemônicas preveem a difusão de certo conhecimento, mas apenas de maneira a manter a população em níveis de consciência que permitam a manipulação ideológica e para que essa mesma população disponha de ferramentas intelectuais mínimas para a adaptação à vida social e à convivência, mesmo em situações em que a condição de existência é agravada (MÉSZÁROS, 2005).

O homem esperado para o presente momento é resultado da repercussão da lógica capitalista sobre a formação humana, destacando-se que, na nossa realidade, a hegemonia é estabelecida pelo neoliberalismo e pela globalização econômica. Essa lógica atrofia as possibilidades de humanização de uma grande maioria da população, o que atinge também a pessoa com deficiência intelectual da classe trabalhadora. Neves e Pronko analisam a atuação da lógica neoliberal no campo educacional e consideram que

[...] o aumento da racionalização do processo de trabalho produtor de mercadorias e a disseminação de novos valores e práticas próprios à convivência social urbano-industrial fazem com que a escola, cada vez mais generalizada, se constitua em um local específico de formação para o trabalho (NEVES; PRONKO, 2008, p. 24).

A articulação entre educação e trabalho, sob a forma do processo produtivo moderno atualizado às demandas do capitalismo dependente, de acordo com a divisão internacional do trabalho, prevê a predominância de ações educativas preparatórias para o trabalho simples. O sistema escolar realiza a “formação-técnica” e a conformação “ético-política” com vistas ao trabalho subordinado (NEVES; PRONKO, 2008).

A educação, portanto, tem a incumbência de conformar o sujeito constituído neste momento. Ela traz marcas do homem almejado na atualidade e das possibilidades de constituição humana oportunizadas pela vida coletiva. De acordo com Neves e Pronko,

As atuais mudanças qualitativas na produção capitalista da existência [...] apontam para a generalização do processo de racionalização do trabalho simples sob a direção do capital. Isso implica, simultaneamente, a ampliação quantitativa dos anos de escolaridade básica e uma organização curricular voltada mais imediatamente para o desenvolvimento de capacidades técnicas e de uma nova sociabilidade das massas trabalhadoras que contribuam para a reprodução ampliada do capital e para a obtenção do seu consentimento ativo para as relações de exploração e dominação burguesas na atualidade (NEVES; PRONKO, 2008, p. 25).

Para o trabalho, reduzido às exigências do mercado, é prevista uma educação que o abrevie à condição necessária ao processo produtivo. A educação é alinhada à manutenção da atual organização produtiva – que exige, além de uma formação pragmática, formas de alienação pela via ideológica, pelas quais a educação popular se reduz ao trabalho com saberes elementares. Nesse sentido, Nagel apresenta a seguinte reflexão:

[...] qual a necessidade de disciplina para um trabalho eficiente e eficaz quando a produção flexível, utilizando-se cada vez mais de máquinas com funções inteligentes, reduz a necessidade dos trabalhadores de conhecimentos especializados? As exigências menores, fragmentares, de trabalho, típicas dessa estrutura, não necessitam nem de inteligências portentosas, nem de treinamentos para autocontrole durante as tarefas a serem realizadas. Além disso, o conhecimento tecnológico, sempre se atualizando e dispensando, consecutivamente, mão de obra, ficando cada vez mais sob o menor número de pessoas responsáveis, possibilita retirar da escola os conhecimentos científicos que, na verdade, para o capital, tornam-se rapidamente obsoletos por interesse competitivo e/ou de lucratividade (NAGEL, 2001, p. 63).

A reprodução da organização societária capitalista atinge todas as áreas da vida humana. Nesta análise, detemo-nos à constatação de sua influência sobre a formação docente e sobre a proposta de trabalho educacional para pessoas com deficiência intelectual na SRM. Evidenciamos também uma perspectiva em relação ao aluno que é balizada pelas exigências do mundo produtivo em detrimento das necessidades requeridas para a ampliação das capacidades cognitivas nos sujeitos da classe trabalhadora. A influência dessas relações sobre as pessoas com deficiência não se distancia da lógica geral a partir da qual se estrutura a formação humana na presente sociedade, visto que se coloca sob os mesmos propósitos e converge para atender à manutenção da estruturação social.

Portanto, a concepção de educação como preparação para o exercício pragmático de atividades cotidianas repercute na formação das pessoas com deficiência, haja vista que a educação corresponde às demandas atuais da sociedade capitalista para a classe trabalhadora. Dessa forma, a Educação Inclusiva, anunciada como a expressão dos direitos das pessoas com deficiência, que, supostamente, findaria com as desigualdades que as acometem por meio da aceitação da diferença, reflete os interesses do mercado de trabalho ao condicionar e conformar novos trabalhadores para as tarefas mais simples requeridas no sistema produtivo.

As apropriações culturais, possivelmente obtidas no espaço escolar, são relevantes para o desenvolvimento de qualquer ser humano, condição ainda mais expressiva ao tratarmos da pessoa com deficiência intelectual, que tem na internalização dos signos uma fundamental oportunidade de desenvolvimento das funções psicológicas superiores – forma pela qual se opera nesses sujeitos o “reequipamento” cultural (VYGOTSKY; LURIA, 1996). O descarte dos conteúdos escolares e a crescente desvalorização da apropriação dos conhecimentos para as crianças da classe trabalhadora constituem uma situação que agrava e compromete significativamente o desenvolvimento do sujeito com deficiência intelectual, dada a relevância dessas apropriações para o enfrentamento dos limites postos pela deficiência.

A partir das elaborações de Vigotski (1983), compreendemos que o sujeito com deficiência intelectual tem possibilidades de superação das características biológicas pela via das relações a que está disposto socialmente. Nesse ensejo, a educação é proposta como elemento humanizador, mas o autor não a aborda de forma isolada; ao contrário, a educação é caracterizada a partir de determinado projeto de sociedade e sob novas formas de organização para a produção da vida. Isso porque a Teoria Histórico-Cultural advém das elaborações propostas para a formação do homem soviético, ou seja, atendia às necessidades da Rússia naquele período de reorganização pós-revolução devido à perspectiva de uma sociedade socialista.

Não se trata, entretanto, de negar o trabalho, mesmo diante das características que assume em nossa sociedade, pois esse foi elemento fundante do humano e, ainda, caracteriza-se como atividade que, embora imersa em contradições, é indispensável para a humanização. Mesmo a lógica capitalista “não retira a possibilidade construtiva defendida por Marx para o trabalho, porém,

nas condições impostas pelo capital a mesma condição convive com seu aspecto destrutivo” (ZANARDINI; DEITOS, [s.d.], p. 4).

Trata-se, portanto, da necessidade de superar a lógica conforme a qual os homens estabelecem relações que os degradam por meio da exploração máxima de um sobre o outro e da expropriação dos produtos do trabalho. Também não há propósito em desvincular educação e trabalho, pois são processos imbricados em suas naturezas, mas de postá-los sob a intenção de superar os determinantes que reduzem o homem.

Consideramos que, mesmo que o trabalho, na sociedade capitalista, resida sob formas organizativas por meio das quais opera a destruição humana, ainda é elemento indispensável para a formação do homem.

Mesmo no sistema de produção capitalista o processo de trabalho também abrange o trabalho na sua forma geral, pois, como nos lembra o próprio Marx (1988, p. 146), “[...] o trabalho é a condição eterna da vida humana e independe da forma social”. Então desde o primeiro ato humano de trabalho, que repousa nos primórdios da humanidade, até supostamente o último, permanece o trabalho, em suas potencialidades, negatiedades e positivities como condição inescapável do ser social (ZANARDINI; DEITOS, [s.d.], p. 2).

Pensar as possibilidades de emancipação humana não significa negar a relevância do trabalho para a constituição das capacidades pelas quais o homem se humaniza, nem mesmo recusar a relação existente entre educação e trabalho. Torna-se obrigatório, porém, o reconhecimento da necessidade de superar as relações por meio das quais o homem é destruído na atividade que o constituiu humano.

A educação sistematizada, embora esteja eivada pela lógica que sustenta a estrutura social capitalista, é espaço de luta e litígio entre as classes sociais e tem em sua atividade a possibilidade de, por meio da socialização do conhecimento, gerar “processos de raciocínio completamente novos, bem como novas necessidades de conhecer e raciocinar” (FACCI; TULESKI, [s.d.], p. 8).

A proposição veiculada pelos documentos do MEC para o trabalho docente junto a alunos com deficiência intelectual na SRM e a formação direcionada ao professor apresentam-se condicionadas ao atual projeto de sociedade e correspondem aos anseios de formação para a esfera produtiva dirigida pela classe hegemônica. Assim, automaticamente colidem com os pressupostos que fundamentam a formação e o desenvolvimento das capacidades humanas mais avançadas para esses sujeitos.

A análise acerca das condições atuais para a educação da pessoa com deficiência, frente à consideração do presente patamar de desenvolvimento da humanidade, revela-nos uma contradição que deriva das desigualdades que constituem as bases materiais dessa sociedade. Se a falta de domínio do homem sobre a natureza e a submissão às intempéries provocadas pelos elementos naturais explicavam a seletividade que predominava nas relações sociais em períodos primitivos, na atualidade, o grau de aperfeiçoamento do processo produtivo proporciona ao homem condições totalmente diferentes, que não justificam o descaso com o qual um grande percentual da população é tratado.

A abordagem da trajetória da educação da pessoa com deficiência poderia dar-nos a ilusória impressão de que as atuais condições correspondem ao último patamar em desenvolvimento e, por isso, são as melhores. Contudo, por um entendimento histórico, consideramos as condições objetivas obtidas pelo conjunto dos homens e, nesse ponto, temos a incoerência de presenciarmos um intenso avanço da ciência paralelo ao cerceamento de uma grande parcela da população no que se refere às condições adequadas de vida e ao acesso a uma Educação Básica com o mínimo de qualidade, por exemplo.

Valemo-nos do raciocínio de Mészáros (2005), que alerta: para reivindicar uma “educação plena”, além de “desafiar as formas atualmente dominantes de *internalização*, fortemente consolidadas a favor do capital pelo próprio sistema educacional formal” (MÉSZÁROS, 2005, p. 55), é preciso estabelecer “[...] uma atividade de “contra-internalização”, coerente e sustentada, que não se esgote na negação [...] e que defina seus objetivos fundamentais, como a criação de uma alternativa abrangente *concretamente sustentável* ao que já existe” (MÉSZÁROS, 2005, p. 56,).

Portanto, está na contribuição da educação, ao romper com as formas de destruição humana e com a lógica do capital, a possibilidade de um trabalho educacional com os sujeitos com deficiência para além das proposições divulgadas pela via governamental. O reconhecimento dos determinantes e das contradições que acompanham a educação é passo indispensável para que possamos reconhecer e forçar os limites impostos para a emancipação humana nesta sociedade. Assim, a atividade docente na SRM não tem em si a possibilidade de alterar as relações sociais, mas, por meio da ação pedagógica consciente, enfrenta o desafio de contemplar as necessidades educacionais dos alunos.

Considerações finais

Com base nos estudos realizados, compreendemos que o processo de humanização na presente estrutura social é determinado pelas características do processo produtivo. Nessa perspectiva, a atualização da educação às demandas de mercado promove uma formação unilateral direcionada ao trabalho e ao consumo. As orientações para o trabalho docente na SRM são coerentes com a formação do homem esperado para a reprodução das condições vigentes. A aquisição de competências restritas e imediatas é adequada para a composição da mão de obra atualizada às exigências do processo produtivo no âmbito do capitalismo dependente. Assim, esse sistema se reproduz, entre outras formas, pela educação. Diante dessas constatações, perguntamo-nos o que se poderia esperar da educação da pessoa com deficiência intelectual nessa realidade.

A proposta de trabalho docente na SRM condiz com a lógica de acordo com a qual se organizam as políticas inclusivas e com os fins de formação para o trabalho na atual forma de organização das forças produtivas. Por isso, é predominante o compromisso de obter um trabalho pedagógico condizente com as necessidades educacionais das pessoas com deficiência intelectual, tendo em vista seu processo de humanização. Ou seja, uma vez que esteja adequada à sociedade de classes, a educação apresenta limites para a emancipação humana.

Assim, o desafio de pensar a emancipação desses sujeitos configura o propósito indispensável de luta pela superação das relações de expropriação presentes e fundantes da atual sociedade. Reiteramos que uma educação voltada à emancipação somente se consolida associada à projeção de uma nova socialização em que as objetivações humanas, resultantes do trabalho coletivamente desenvolvido, estejam direcionadas à coletividade.

Compreendemos que a educação sob os moldes do capitalismo responde às demandas da manutenção social, que, na atualidade, anseiam pelo aprofundamento das formas de exploração. No entanto, a subordinação exercida pelos padrões dessa forma de organização social não é absoluta, pois a própria existência do trabalhador indica seu exercício de luta (MARX, 1998). Nesse sentido, reiteramos a importância da luta pela humanização, mesmo no interior da sociedade capitalista, inclusive no espaço da SRM, como uma forma de se contrapor a essa organização social, conforme pensamento enfatizado no estudo da Teoria Histórico-Cultural, cujos fundamentos indicam o papel relevante da educação na constituição dos sujeitos.

Referências

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. *In*: BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara (Org.). **Um olhar sobre a diferença: integração, trabalho e cidadania**. Campinas: Papyrus, 1998. p. 21-52.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Atendimento Educacional Especializado: deficiência mental**. Brasília: MEC/Seesp, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/Seesp, 2008a.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 20 nov. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 4/2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 de outubro de 2009.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; TULESKI, Silvana Calvo. **Da apropriação da cultura ao processo de humanização: o desenvolvimento das funções psicológicas superiores**. [s.d.]. Disponível em: <http://www.faficp.br/dirposgrad/gepem/texts/gepem070-007.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2013.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

MARX, Karl. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Cortez, 1998.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

NAGEL, Lizia Helena. O estado brasileiro e as políticas educacionais a partir dos anos 80. *In*: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães (Org.). **Estado e po-**

líticas sociais no Brasil: conferências do seminário Estado e políticas sociais no Brasil e textos do relatório parcial do projeto de pesquisa – Programas nas áreas de educação e saúde no Estado do Paraná: sua relação com as orientações do BID e BIRD e sua contribuição na difusão das propostas liberalizantes em nível nacional. Cascavel: Edunioeste, 2001.

NEVES, Lúcia; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado:** da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

SAVIANI, Demerval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In:* FERRETI, Celso João (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação:** um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

TUMOLO, Paulo Sergio. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 90, p. 239-265, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16 dez. 2014.

VYGOTSKY, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento:** o macaco, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Fundamentos de defectología. *In:* VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras completas.** Tomo 5. Havana, Cuba: Pueblo y Educación, 1983.

ZANARDINI, João Batista; DEITOS, Roberto Antonio. **Trabalho, prática educativa e política educacional.** Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, [s.d.]. [mimeo].

5

Fundamentos teóricos sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com deficiência visual

Clarice Filipin de Castro
Elisabeth Rossetto
Luzia Alves da Silva

Lev Semionovitch Vygotski¹² (1896-1934) destacou-se por desenvolver, entre inúmeros outros elementos pesquisados, estudos no âmbito do processo de aprendizagem e desenvolvimento do ser humano. Foi a partir desses estudos que o autor elaborou a Psicologia Histórico-Cultural, que tem fundamentado a atuação de muitos pesquisadores, principalmente no campo da educação e da psicologia.

Como resultado de suas pesquisas, Vygotski elaborou, entre outras produções, *Fundamentos de defectología* (*Obras Escogidas*, Tomo 5, 1997). Nesse trabalho, dedicou-se aos estudos das diversas áreas da deficiência. No que se refere à deficiência visual, no texto “A criança cega”, em que se caracteriza o objeto de estudo deste texto, identificou três concepções que, historicamente e ainda hoje, permeiam as práticas pedagógicas de professores que atuam com alunos que apresentam essa deficiência. São elas: a mística, a biológica ou ingênua e a contemporânea ou sociopsicológica.

A concepção mística passou a existir na Idade Antiga, perpassou a Idade Média e ainda se faz presente no entendimento de alguns profissionais da educação. No início, fundamentava-se no princípio de que todas as pessoas com deficiência eram ou dotadas de muita luz (espíritos elevados), ou refúgio para espíritos maus (corpo frágil) e, por isso, deveriam ser eliminadas (VYGOTSKI, 1997). Outro aspecto presente nessa concepção foi – e continua sendo – a valorização do padecimento: acredita-se que a pessoa possui a deficiência em detrimento de um pecado cometido por ela em outra vida ou por familiares. Observa-se, nessa perspectiva, a compreensão de que as pessoas

¹² Devido às traduções de bibliografias produzidas pelo autor no idioma russo, a grafia do nome é utilizada com algumas variações (Vygotski, Vigostkii, Vygotsky). Adotamos uma forma padrão, mas preservamos a grafia em citações, mantendo o modo apresentado pelo autor referenciado.

com deficiência visual são “portadoras” de dons espirituais e, por isso, possuem capacidades de se desenvolver intelectualmente mais que as outras.

Também se constata a presença da concepção mística em práticas pedagógicas adotadas em sala de aula por professores que compreendem o processo educativo como uma possibilidade de favorecimento ou ajuda ao próximo – nesse caso, o aluno. Quando se trata de alunos com deficiência visual, esse processo se intensifica, pois, para esses professores, ensinar alunos com essa deficiência caracteriza-se como algo desafiador e, portanto, exige que esses possuam um “dom” especial.

Além disso, observa-se que esses profissionais veem na deficiência visual um grande sofrimento, já que, segundo eles, a falta da visão coloca a pessoa em uma condição de viver permanentemente na escuridão. Assim, com base nesse entendimento, a melhor maneira de conhecer as particularidades de uma pessoa com deficiência visual é colocando-se na condição dela, ou seja, utilizar a metodologia de vendar os olhos. No entanto, Vygotski (1997) contrapõe tal pressuposto:

[...] o cego não sente, em absoluto e de nenhum modo, sua cegueira, em oposição à opinião comum acerca de que o cego se sente permanentemente submerso na escuridão. [...] Assim mesmo, não percebe a luz de igual forma que o vidente a vê através de sua mão colocada sobre os olhos, ou seja, ele não sente, não experimenta diretamente que não tem visão [...]. A capacidade para ver a luz tem um significado prático e pragmático para o cego, e não um significado intuitivo-orgânico, ou seja, o cego sente seu defeito somente de um modo indireto, refletindo unicamente nas consequências sociais. Seria um erro ingênuo da pessoa vidente supor que encontraremos na psique do cego a cegueira ou sua sombra psíquica, a projeção, a representação; em sua psique, não há nada, salvo as tendências à superação da cegueira (VYGOTSKI, 1997, p. 79, tradução nossa).

Observa-se essa metodologia de vendar os olhos muito presente nos cursos de formação de professores para Educação Especial e que irão atuar junto a alunos com deficiência visual. Trata-se de uma técnica ultrapassada e que contradiz os pressupostos propostos por Vygotski (1997). Além disso, há que considerar os prejuízos que tais encaminhamentos trazem à formação desses profissionais, provocando-lhes uma sensação de angústia e aflição, longe da realidade das pessoas cegas. Conforme se pode compreender da citação de Vygotski (1997), as diferenças entre alguém que é cego e quem está com os olhos vendados são extremas, pois as pessoas cegas não sentem sua falta de visão

individualmente, mas mediante o contato que estabelecem com as pessoas que enxergam. Por isso, a metodologia de vendar os olhos não possibilita experienciar a cegueira, pois a pessoa que enxerga está adaptada à luz e tem consciência de que logo a venda será retirada e ela voltará a enxergar.

Assim, o professor que adota a concepção mística sobre a deficiência comete equívocos ao ensinar um aluno cego ou de baixa visão. O primeiro equívoco é o fato de que tal concepção não permite que o professor perceba nos alunos suas potencialidades e limitações. Logo, para esses profissionais, o aluno vai à escola para se divertir e espairecer e, nesse caso, o melhor é investir em outras atividades que não a escolarização. Disso deriva o entendimento de algumas pessoas de que todos os cegos são excelentes músicos. Para exemplificar essa situação, pode-se dizer que a proporção de músicos que enxergam em relação à população sem deficiência equivale à população dos cegos em relação aos com deficiência visual. Portanto, tal hipótese não se sustenta.

Outro equívoco, que permeia o entendimento não apenas dos que vivem distantes dos cegos, mas também daqueles que são educadores dos que possuem tal deficiência, está no fato de não compreenderem que a vida e o desenvolvimento da pessoa cega não são determinados pela cegueira. Ao contrário do que se imagina, segundo a Organização Brasileira de Oftalmologia (OBO), a grande maioria dos cegos consegue perceber algum tipo de estímulo luminoso. Aqueles que não possuem essa capacidade estão divididos entre os que perderam a visão ao longo da vida e os que são cegos congênitos.

No caso dos que perdem a visão ao longo da vida, as imagens e cores adquiridas na condição de videntes não desaparecem de sua consciência. Nos cegos congênitos, a existência de luzes e cores também participa da formação de sua consciência a respeito do mundo e decorre do processo de apropriações culturais, consistindo em elementos que auxiliam em seu desenvolvimento e em sua relação com o meio social.

As pesquisas de Amiralian (1997) apontam nessa direção quando ela afirma que, do ponto de vista médico e educacional, cego não é aquele que nada enxerga, que vive nas trevas e na escuridão total, pois é rara a ausência total da percepção visual:

A grande maioria daqueles a quem denominamos cegos freqüentemente distingue o claro do escuro, percebe vultos e conta dedos a uma determinada distância. Por outro lado, se pensarmos que trevas e escuridão são dados

perceptuais que têm no outro pólo a claridade e a brancura, um sujeito que nunca enxergou não poderá jamais ver nem a escuridão nem a claridade, sendo, portanto, esses conceitos muito mais metafóricos do que dados da realidade (AMIRALIAN, 1997, p. 29).

Nessa mesma direção, segundo Vygotski (1997), para as pessoas cegas, a capacidade de ver a luz tem um significado prático e pragmático e não intuitivo-orgânico; ou seja, elas sentem seu defeito somente de um modo indireto, refletindo unicamente nas consequências sociais. Assim, quem adota a perspectiva mística desconsidera o processo de aprendizagem que ocorre nas pessoas com deficiência visual a partir de uma organização psíquica diferenciada, fundamentada no princípio da supercompensação (VYGOTSKI, 1997), tema a ser tratado na sequência deste texto.

A segunda concepção abordada por Vygotski (1997) é a biológica ou ingênua, que, surgida no século XVIII, trouxe grandes contribuições à educação das pessoas com deficiência visual. De acordo com o autor, essa concepção representou um passo determinante para que a educação dessas pessoas começasse a ser pensada a partir de bases científicas. Fundamentada no princípio da substituição dos órgãos dos sentidos, representa o entendimento de que, se determinado órgão dos sentidos não funciona, outro assume automaticamente sua função.

Nesse sentido, apresenta-se a seguinte questão: poderá o tato enxergar uma imagem? É certo que não. O que ocorre é que o tato constitui uma das vias de captação das informações para que, recebendo-as, o cérebro possa internalizá-las, abstrai-las e reorganizar-se psiquicamente, no sentido de que, superando a limitação imposta pela falta da visão, o sujeito consiga apreender as informações, elaborar os conceitos e apropriar-se de novos conhecimentos.

Essa é, em síntese, a lógica do processo de compensação orgânica. Não é o tato que passa a desempenhar a função dos olhos de forma automática, mas é a limitação causada pela falta da função visual que provoca no sujeito toda uma reorganização de sua personalidade. Tal reorganização é que possibilitará a captação e o processamento das informações pelo Sistema Nervoso Central (SNC) e pelo aparato psíquico do sujeito.

Nesse sentido, Vygotski contribui ao afirmar que,

Na época moderna, a ciência tem-se aproximado do domínio da verdade sobre a psicologia da pessoa cega. A escola do psiquiatra A. Adler, que elaborou o método da psicologia individual, ou seja, da psicologia social da personalidade, tem assinalado 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 (VYGOTSKI, 1997, p. 76, tradução nossa).

Portanto, ressalta-se o quanto a teoria da substituição fisiológica não é válida na medida em que se observam alguns casos de pessoas cegas que, mesmo com acesso à leitura pelo Sistema Braille desde muito cedo, não possuem uma leitura fluente. Outro exemplo é o de alunos cegos com dificuldades para memorizar as informações repassadas em sala de aula, necessitando, assim como os que não apresentam dificuldades, de ferramentas, de instrumentos mediadores que permitam o registro e, conseqüentemente, a aprendizagem do conteúdo. Dessa forma, ao discutir a função do professor no processo de escolarização de alunos com deficiência visual, quer-se reiterar a importância de que os docentes consigam perceber os prejuízos causados ao adotarem a concepção biológica ou ingênua sobre a deficiência. Essa concepção está fadada a práticas pedagógicas ultrapassadas, a uma gama enorme de preconceitos e à falta de conhecimento no que se refere ao trabalho com alunos com deficiência.

Com base nessa concepção é que são propostas aos alunos atividades mecânicas e repetitivas (fundamentadas na ideia do treinamento), sob a alegação da necessidade do desenvolvimento do tato ou da audição, sem a preocupação de desenvolver neles as Funções Psicológicas Superiores (FPS), tais como atenção dirigida, concentração, memória voluntária, que lhes possibilitam adquirir as bases necessárias para se apropriarem do processo de aquisição da leitura e escrita, por meio do Sistema Braille¹³ ou não, porém bases pautadas no conhecimento científico.

Outro fato advindo de quem adota a concepção biológica ou ingênua sobre o aluno com deficiência visual é a compreensão equivocada a respeito do

¹³ Inventado por Louis Braille, no século XIX, na França, o Sistema Braille é formado a partir de uma composição de seis pontos, em que cada combinação feita representa uma letra. Com os seis pontos, temos a possibilidade de 63 combinações, as quais representam as letras do alfabeto, o sistema de numeração, a pontuação, as partituras musicais e as vogais acentuadas, bem como as fórmulas e simbologias da Física, Química e Biologia.

processo de ensino, focando apenas na deficiência ou no sujeito. Se as atividades propostas em sala não são suficientes para que o aluno se aproprie do conteúdo proposto, coloca-se a responsabilidade no fato de ele não possuir a visão. Caso haja outro aluno com a mesma deficiência em sala e esse consiga se apropriar do conteúdo, culpabiliza-se diretamente o que não se apropriou, desconsiderando as condições de acesso que foram possibilitadas a cada um e a individualidade de cada ser humano.

A terceira concepção proposta por Vygotski (1997) é a sociopsicológica ou contemporânea, a qual compreende o sujeito com deficiência visual como alguém que irá estruturar sua personalidade a partir dos conflitos produzidos pelo defeito da visão. Assim, buscando superar o defeito¹⁴, o aluno com deficiência visual tenderá a se reorganizar psiquicamente com vistas a compensar a falta de visão e a superar as limitações que a deficiência impõe. Conforme afirma Vygotski:

A cegueira cria dificuldades para a participação do cego na vida. Por essa linha, aviva-se o conflito. Na realidade, o defeito se projeta como um desvio social. A cegueira põe seu portador em uma determinada e difícil posição social. O sentimento de inferioridade, de insegurança e debilidade surge como resultado da valorização por parte dos cegos de sua posição. Como uma reação do aparato psíquico, desenvolvem-se as tendências até a supercompensação. Estas tendências estão dirigidas à formação de uma personalidade de pleno valor no aspecto social, à conquista da posição na vida social. Também estão encaminhadas à superação do conflito e, portanto, não desenvolvem o tato, a audição, etc., e sim abrangem inteiramente a personalidade em seu conjunto, começando por seu núcleo interno, e tendem não a substituir a visão, mas a vencer e supercompensar o conflito social e a instabilidade psicológica como resultado do defeito físico. Neste reside a essência do novo ponto de vista (VYGOTSKI, 1997, p. 77, tradução nossa).

Esse processo de compensação não é natural, nem tampouco ocorre da mesma maneira e com a mesma intensidade em todos os alunos com deficiência visual. A forma com que a família, a escola e os amigos compreendem e se relacionam com esses alunos, o contexto socioeconômico e cultural no qual eles estão inseridos e as condições de socialização são fundamentais para o processo de aprendizagem e desenvolvimento.

¹⁴ Terminologia utilizada pelos autores soviéticos, no início e no decorrer do século XX, para conceituar deficiência.

Dessa maneira, cabe ao professor proporcionar a esses alunos as bases necessárias para que superem as limitações, vençam os conflitos e conquistem a posição social que lhes é de direito como seres humanos. De acordo com Duarte (2013), a educação escolar possibilita às pessoas com deficiência visual as condições necessárias à apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, em suas formas mais desenvolvidas.

As ações pedagógicas que convergem para esse fim necessitam ter como pressuposto o fato de o aluno ser um sujeito ativo, em formação, e que o ensino a ele destinado precisa ter como principal objetivo torná-lo um sujeito capaz de intervir consciente e ativamente no meio social em que está inserido. Essa é a compreensão que deve permear o entendimento dos professores que atuam na escolarização de alunos com deficiência visual.

Nessa direção, é importante que o professor tenha consciência da necessidade de um planejamento intencional que considere as particularidades da deficiência visual, partindo do princípio de que o conteúdo esteja acessível ao aluno. Os encaminhamentos teórico-metodológicos precisam estar coerentes e adequados a uma proposta curricular consistente e, em sala de aula, mediados com signos e ferramentas adequadas, sempre com vistas a contribuir com o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, ou seja, no sentido de desenvolver as funções elementares para as funções psicológicas superiores, do nível de desenvolvimento real para o potencial. E a escola, por sua vez, deve contar com uma equipe pedagógica que tenha como princípio a compreensão de que todos os alunos são capazes de aprender e se desenvolver e, ainda, de que esse processo está atrelado a uma concepção sociopsicológica do sujeito. Por isso, quando nos referimos ao fato de que todos são capazes de aprender, estamos partindo de uma ideia vigotskiana; no entanto, para que isso aconteça, é necessário proporcionar ao aluno condições para tal e adequar instrumentos mediadores de acordo com as limitações de cada um.

Considerando a perspectiva teórico-metodológica que sustenta este estudo, como já assinalado em momentos anteriores neste texto, a Psicologia Histórico-Cultural postula que “as funções particulares podem representar um desvio considerável da norma e, não obstante, a personalidade ou o organismo em geral podem ser totalmente normais” (STERN *apud* VYGOTSKI, 1997, p. 84, tradução nossa). Portanto, com base nesse referencial, “a criança com defeito não é indispensavelmente uma criança deficiente” (VYGOTSKI, 1997, p. 84, tradução nossa).

Por outro lado, é necessário distinguir entre defeito e deficiência, ou entre deficiência primária e secundária. A deficiência primária deve ser compreendida como a deficiência física, sensorial e intelectual presente em determinada pessoa, o que de fato acomete a pessoa, a causa orgânica. A deficiência secundária, por sua vez, decorre dos impedimentos impostos socialmente à pessoa que possui determinada deficiência. Essa se dá a partir da primária; porém, o que compromete são as dificuldades sociais advindas de suas limitações (ROSSETTO, 2009).

Assim, Vygotski (1997) aponta que a pessoa com deficiência, ao se deparar com as limitações provocadas pelo defeito, na maioria das vezes, resigna-se com sua condição; contudo, busca superar tais limitações e tornar-se uma pessoa de plena validade social. “O sentimento ou a consciência da menos-valia que surge no indivíduo por causa do defeito e a valoração de sua posição social, [convertem-se] na principal força motriz do desenvolvimento psíquico” (VYGOTSKI, 1997, p. 37, tradução nossa).

Vale ressaltar que a busca por possuir uma validade social só poderá ocorrer quando a pessoa com deficiência se percebe diante de um conflito social, quando lhe seja exigido o desempenho de atividades que a deficiência impeça ou limite a realização. Nesse sentido, são de fundamental relevância a inserção desse sujeito nos mais diversos espaços sociais e o convívio com pessoas de diferentes culturas, raças e etnias. Esse deve ser o caminho para que a pessoa com deficiência consiga superar as limitações e conquiste a posição social que lhe é de direito.

Nesse sentido, quando a pessoa com deficiência se encontra em situações de segregação ou quando outros desempenham todas as tarefas por ela, colocando-a na condição de incapaz, a tendência é de fracasso da compensação (VYGOTSKI, 1997). No entanto, quando lhe são propostas tarefas que exijam uma ação ativa e consciente, ela se vê desafiada e procura vencer os obstáculos colocados. O autor ressalta, ainda, que propor atividades que exijam da pessoa com deficiência algo a mais do que está acostumada a realizar constitui-se no processo de supercompensação. “O defeito, a inadaptação, a inferioridade, não somente é uma deficiência, uma insuficiência, uma magnitude negativa, mas também um estímulo para a supercompensação” (VYGOTSKI, 1997, p. 39, tradução nossa).

Dessa forma, para Vygotski (1997), o defeito não é compreendido como sinônimo de deficiência, limitação e incapacidade, mas, principalmente, como fonte geradora de energia motriz que pode levar à constituição de uma superestrutura psíquica capaz de reorganizar toda a vida da pessoa, tornando-a alguém de plena validade social. “Esse é um processo contraditório à primeira vista, que transforma a doença em supersaúde, a debilidade em força, a intoxicação em imunidade e tem o nome de supercompensação” (VYGOTSKI, 1997, p. 35, tradução nossa).

Quer-se ressaltar, com isso, que o processo de supercompensação não ocorre da mesma forma e com a mesma intensidade em todas as pessoas que possuem alguma deficiência. Ele está ligado ao bom desenvolvimento das funções psicológicas superiores, as quais, por sua vez, são desenvolvidas de acordo com a qualidade das mediações que o sujeito recebe no decorrer de sua existência. Daí o papel da educação escolar como mais um espaço para a apropriação, por parte do aluno, dos conhecimentos sistematizados e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

O processo de supercompensação se caracteriza por uma reorganização psíquica do sujeito; o sistema nervoso central e o aparato psíquico, em virtude do mau funcionamento de um dos órgãos do sentido, reestruturam-se para assumir de outra forma a função do órgão debilitado sem prejuízos ao organismo.

[...] 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 (VYGOTSKI, 1997, p. 77, tradução nossa).

Esse processo ocorre automaticamente, a partir do conflito gerado pela relação entre as necessidades sociais da pessoa com deficiência e as dificuldades impostas por seu meio social.

Conforme mencionado anteriormente, as exigências do ser social, no caso das pessoas com deficiência, podem entrar em conflito com suas condições físicas, sensoriais e intelectuais e acionar mecanismos que a pessoa sem deficiência desconhece para compensar suas limitações. Porém, ao contrário do que pensa,

[...] esse conflito origina grandes possibilidades e estímulos para a supercompensação. O defeito se converte, dessa 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 vencem as dificuldades originadas pelo defeito, como se eleva em seu próprio desenvolvimento a um nível superior, criando do defeito uma capacidade; da debilidade, a força; da menos-valia a supervalia (VYGOTSKI, 1997, p. 77-78, tradução nossa).

Como exemplo desse processo, usa-se a relação entre o ver e o conhecer. Na produção da existência humana, muitas atividades são tratadas como se fossem exclusivamente visuais quando, na verdade, não o são. Pode-se perceber isso em algumas ações, como na utilização dos teclados de máquinas de escrever, de computadores, de telefones e calculadoras, ao encontrar objetos em bolsas, tocar instrumentos, vestir-se etc. A visão auxilia na execução dessas tarefas; porém, sua ausência não impede a realização das atividades por parte das pessoas cegas ou com baixa visão. Assim, compreende-se que, em nossa sociedade, existe uma sobrevalorização do papel da visão no processo de desenvolvimento humano; sua ausência assume, muitas vezes, uma dimensão maior do que ela realmente tem.

Nesse sentido, a ideia de restrição do desenvolvimento do cego tem sido justificada pela supervalorização da visão na aquisição do conhecimento. De acordo com Nunes e Lomônaco (2010), existe um grande número de autores que estimam ser a visão a responsável por 80% do conhecimento científico, mas, em contrapartida, alguns questionam essa afirmação, “considerando que, ainda que a visão seja uma importante via de informação, ela não é a única” (NUNES; LOMÔNACO, 2010, p. 58).

Tal proposição está fundamentada em estudos de Duarte (2013). Esse autor aponta que, ao contrário dos demais seres vivos, cujo desenvolvimento tem suas raízes exclusivamente a partir da herança genética, o homem vai adiante: além de suas condições genéticas, humaniza-se no processo de apropriação e objetivação, que é determinado historicamente, socialmente e culturalmente. É por meio desse processo de humanização que o homem supera sua natureza animal e aprende a organizar e a dirigir seu comportamento. Para tanto, utiliza-se de instrumentos e signos mediadores, que constituem ferramentas auxiliares à elaboração de conceitos cada vez mais sofisticados e à formação das FPS. De acordo com Vigotski,

Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. O signo mediador é incorporado à sua estrutura como uma parte indispensável, na verdade a parte central do processo como um todo. Na formação de conceitos, esse signo é a palavra, que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se o seu símbolo (VIGOTSKI, 1991, p. 48).

Portanto, tendo em vista a importância do signo como instrumento mediador na formulação de conceitos, na formação das funções psicológicas superiores, e a função da palavra nesse processo, Vygotski (1997) afirma que é por meio da linguagem, da interação com os videntes e das exigências sociais que o cego se apropria e se objetiva na realidade, humanizando-se tal qual aqueles que enxergam.

De acordo com o autor, não há uma diferença de princípio entre a educação da criança com e sem deficiência; isto é, não deve haver um currículo específico para o aluno com deficiência. O diferencial está em alguns recursos específicos, a serem utilizados em um processo de apropriação sistemática. A apreensão da linguagem escrita, por exemplo, constitui um fator determinante para esses casos. É preciso que a criança a perceba como uma das possibilidades de representação da linguagem falada e que entenda os efeitos de significação permeando essa linguagem.

Adquirir a linguagem escrita significa, para a criança, apropriar-se de um sistema de signos extremamente complexos. A criança, para aprender a escrever, tem de tomar consciência da estrutura fonética da palavra, desmembrá-la e reproduzi-la, voluntariamente, em signos. A separação entre a linguagem escrita e a oral deve-se, por um lado, à separação entre os níveis de desenvolvimento da atividade espontânea, involuntária e não consciente, e, por outro, à atividade abstrata, voluntária e consciente (FACCI, 1998).

Aprender a escrever ativa a formação das funções psicológicas superiores, provocando mudanças radicais nessas funções. No caso de crianças cegas, o desenvolvimento da capacidade de abstração, do raciocínio lógico, da memória voluntária, da atenção dirigida, da capacidade de planejamento, entre outras, é determinante para que o aluno com deficiência visual se aproprie do processo de alfabetização. A apropriação do saber sistematizado por parte de pessoas com deficiência visual contribui para o processo de supercompensação na medida em que lhes proporciona maior validade social, ou seja: amplia suas possibilidades de

ter acesso a um posto de trabalho e, também, sua condição de ver, compreender e se posicionar diante do mundo.

No caso da cegueira, não é o desenvolvimento do tato ou a agudeza do ouvido, mas a linguagem, a utilização da experiência social e a relação com os videntes que constituem a fonte da compensação (VYGOTSKI, 1997). Por isso, frisa-se que o estudo e a realização de uma prática pedagógica diária no cenário da Educação Especial possibilitam perceber a relevância de um processo de escolarização estruturado a partir de uma teoria que conceba o homem como potencialmente ativo e participante do contexto onde se encontra inserido, com capacidades e potencialidades dadas, porém não determinantes, que dependem das experiências históricas vivenciadas e experienciadas com seres da mesma espécie. Também é fundamental a compreensão de que o processo de desenvolvimento humano e sua aprendizagem estão condicionados à qualidade das mediações disponibilizadas em um contexto que favoreça as apropriações, em especial por parte das pessoas com deficiência visual, cegas ou não.

Nessa perspectiva, entende-se que a tarefa dos professores que atuam com esses alunos vai além do que sua formação inicial tem proporcionado. Sua atuação deve ser organizada em um ambiente escolar onde sejam viabilizadas as estratégias necessárias, considerando as condições de adaptação e os recursos didático-pedagógicos específicos a essa clientela. É de suma importância planejar as atividades de forma intencional e com objetivos definidos com vistas a possibilitar a apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, que devem dirigir a personalidade desses sujeitos não só para o processo de compensação da deficiência, como, principalmente, para que eles consigam alcançar a validade social digna de qualquer ser humano.

Referências

AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes. **Compreendendo o cego**: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias. São Paulo: Casa do Psicólogo; Fapesp, 1997.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção Educação Contemporânea).

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **O psicólogo nas escolas municipais de Maringá**: a história de um trabalho e a análise de seus fundamentos teóricos. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 1998.

NUNES, Sylvia; LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt. O aluno cego: preconceitos e potencialidades. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 55-64, jan./jun. de 2010.

ROSSETTO, Elisabeth. **Sujeitos com deficiência no ensino superior**: vozes e significados. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

VIGOSTKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas**. Tomo 1. Madri: Visor, 1991.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. Fundamentos de defectología. *In*: VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas**. Tomo 5. Madrid: Visor, 1997.

6

Pressupostos metodológicos para o ensino de orientação e mobilidade às pessoas com deficiência visual na perspectiva histórico-cultural

Alfredo Roberto de Carvalho (in memoriam)

Introdução

No homem, bem como na grande maioria dos seres vivos dotados de visão, que possuem a capacidade de se orientar e se mover, esse sentido cumpre uma função destacada na realização dessas atividades. No entanto, assim como muitas espécies de seres vivos, o homem também pode desenvolver a capacidade de se orientar e se mover sem a utilização do sentido visual. Esse é o caso das pessoas cegas, que, a partir do processo de supercompensação, podem satisfazer essas necessidades sem prejuízo para seu processo de humanização.

Na literatura especializada e, principalmente, no dia a dia, podem ser encontrados exemplos de pessoas com deficiência visual que se orientam e se movem com relativa facilidade nos mais diferentes espaços. Mas essa tem sido uma condição restrita a apenas alguns integrantes desse segmento social, pois a imensa maioria daqueles que o constituem encontra-se vivendo com uma capacidade de se orientar e se mover muito limitada, o que contribui para o processo de estigmatização da deficiência visual e prejudica o pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

Entre os poucos que possuem uma boa orientação e mobilidade, a maior parte não adquiriu essa capacidade a partir de um ensino sistematizado por parte de um profissional devidamente capacitado, e sim como resultado, principalmente, da convivência com outros colegas com deficiência visual que tiveram a oportunidade de receber instruções no momento adequado. Esse tipo de aprendizado, geralmente, tem levado as pessoas com deficiência visual a não desenvolver todas as possibilidades no que se refere à capacidade de se orientar e mover com relativa segurança nos diferentes espaços. Além disso, essa forma de aprendizado tem feito com que as pessoas com deficiência visual

adquiram posturas corporais muito destoantes do padrão e traços psicológicos estereotipados.

Esse quadro decorre, principalmente, do fato de a maioria das pessoas com deficiência visual e seus familiares não receber, no momento adequado, o apoio especializado para garantir um desenvolvimento satisfatório no que se refere à aquisição da orientação e mobilidade. A falta desse apoio advém, sobretudo, da não compreensão, por parte da grande maioria dos profissionais que atuam no processo educacional, na reabilitação e habilitação das pessoas com deficiência visual, quanto à importância que uma boa capacidade de se orientar e se mover pode ter na vida dos cegos. Além disso, boa parte dos poucos profissionais que procuram trabalhar com o ensino dessas habilidades com as pessoas com deficiência visual o faz a partir de uma concepção mística ou biológica de desenvolvimento do ser humano, com uma pedagogia centrada em pseudodons do indivíduo, buscando aguçar seus sentidos remanescentes e treinar movimentos e posturas.

A superação dessa situação exige, entre outros procedimentos, o rompimento com velhas teorias que não dão conta de compreender o processo de aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com deficiência visual, bem como sua articulação com a aquisição de uma boa orientação e mobilidade. Com essa finalidade, o presente estudo, tendo como pressuposto teórico a concepção histórico-cultural de desenvolvimento humano, aponta alguns encaminhamentos metodológicos que podem auxiliar no processo de ensino da disciplina de Orientação e Mobilidade às pessoas com deficiência visual.

Para tanto, neste capítulo, apresentam-se conceitos e definições relativos às pessoas com deficiência visual que são importantes no ensino de orientação e mobilidade e busca-se problematizar as perspectivas teórico-metodológicas que vêm sustentando o entendimento a respeito dos processos de desenvolvimento das pessoas com deficiência visual e, conseqüentemente, interferindo no ensino de orientação e mobilidade. Além disso, apresentam-se os principais pressupostos de desenvolvimento relativo às pessoas com deficiência visual na perspectiva histórico-cultural, articulando-os ao ensino e aprendizagem da orientação e mobilidade, e busca-se demonstrar a importância da orientação e mobilidade independente no processo de positivação da validade social das pessoas com deficiência, bem como a necessidade de o professor possuir um profundo conhecimento sobre seu educando para poder lhe ensinar, com ênfase

em alguns elementos que podem auxiliar no ensino dessa habilidade a partir de sua articulação com o processo de supercompensação.

Conceitos e definições

O domínio de certos conceitos e definições é indispensável para trabalhar com a disciplina de Orientação e Mobilidade e deve fazer parte de seu conteúdo, principalmente quando se tratar de curso voltado a formar profissionais que vão atuar junto a pessoas com deficiência visual. Dentre esses domínios, encontram-se os conceitos e as definições de pessoa com deficiência visual, orientação e mobilidade, assim como o reconhecimento dos sistemas, técnicas e recursos mais utilizados por pessoas com deficiência visual para se orientar e se mover nos diferentes espaços.

No que se refere ao conceito de deficiência, este estudo parte do pressuposto de que uma pessoa com um defeito físico, sensorial ou mental não é *a priori* alguém incapaz, inútil ou inválido. Na definição legal, a deficiência deve ser entendida como “[...] toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função [...] que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (BRASIL, 1999, art. 3º, inc. I). Dessa forma, a deficiência não pode ser compreendida simplesmente como sinônimo de um defeito físico, sensorial ou mental. Pelo contrário, ela está relacionada à capacidade do indivíduo de dar conta das tarefas que lhe são colocadas historicamente por seu meio social.

A cegueira é uma deficiência visual, ou seja, uma limitação existente em uma das formas de apreensão do mundo externo – a visão. Segundo Amiralian (*apud* NUNES; LOMÔNACO, 2010), a primeira preocupação com a cegueira foi da medicina, que a percebia como uma consequência de doenças e buscava minimizar essa deficiência com o objetivo de tornar a pessoa normal novamente. Os médicos se interessavam por quanto uma pessoa com deficiência visual era capaz de ver, o que levou à definição de medidas para avaliar a capacidade visual. A medida mais usada, desde então, é a avaliação de duas funções oculares: acuidade visual, que consiste em discriminação de formas, e campo visual, relativo à capacidade de percepção da amplitude dos estímulos. A capacidade visual é avaliada por essas medidas, com todas as correções ópticas possíveis (óculos, lentes etc.).

Atualmente, a deficiência visual é dividida em cegueira e baixa visão. Segundo o Decreto Federal n. 5.296 (BRASIL, 2004, art. 5º, inc. I), a cegueira ocorre quando a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica. Por sua vez, a baixa visão

[...] significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (BRASIL, 2004, art. 5º, inc. I).

Mas essas medidas não podem ser tomadas como fatores determinantes para a definição de atividades que a pessoa com deficiência visual pode desenvolver com o auxílio de sua capacidade de enxergar. Embora o grau e a acuidade visual numericamente possam ser os mesmos entre duas pessoas, o nível de desempenho visual pode ocorrer de forma muito distinta. Isso pode se dar tendo em vista que a eficiência visual não depende apenas do grau ou da acuidade da visão, pois o uso e a estimulação intencional de seu resíduo – tanto dos de baixa visão quanto dos cegos – provocam sua melhor utilização, melhorando a capacidade de orientação e mobilidade das pessoas com deficiência visual. Dessa forma, para efeitos educacionais, na definição de cegueira e baixa visão, não se deve considerar apenas a acuidade e o campo visual para avaliar as formas de percepção do sujeito. A pessoa deve ser considerada cega quando ela apreende o mundo por meio do tato, do olfato, da cinestesia. Já a pessoa com baixa visão deve ser compreendida como aquela que utiliza um resíduo visual para dar conta das atividades sociais de forma satisfatória.

Outro aspecto muito importante no trabalho com pessoas com deficiência visual, que tem sido desconsiderado pelo senso comum e mesmo por muitos médicos e professores que atuam na Educação Especial, diz respeito ao “histórico” da deficiência: se é congênita ou adquirida; o momento e a forma da perda visual (progressiva ou repentina); e, principalmente, o processo histórico-social vivenciado por elas. Esses fatores exercem grande influência sobre o processo de desenvolvimento das pessoas com deficiência visual e necessitam ser levantados, estudados e compreendidos por parte do profissional que atua com elas. Além disso, mesmo que existam pontos comuns entre os cegos – principalmente no que diz respeito ao diagnóstico da deficiência, a sua acuidade e campo visual e às formas de percepção – o desenvolvimento de cada um é peculiar, como

o é de todo vidente. Isso permite asseverar que o desenvolvimento da pessoa com cegueira está muito mais próximo ao de outras pessoas com características próximas (idade, condição socioeconômica, influência cultural etc.) do que ao de outro cego.

Para entender o conceito de orientação e mobilidade, é importante compreender que a capacidade de se orientar e se mover, presente em quase todas as espécies de seres vivos, está relacionada ao desenvolvimento filogenético alcançado ao longo dos tempos. Entre os inúmeros elementos que compõem esse desenvolvimento, encontra-se a capacidade do ser vivo de conhecer o meio onde vive e reagir diante desse ambiente para tentar garantir sua sobrevivência. Segundo Álvaro Vieira Pinto (1979), o conhecimento é uma propriedade geral da matéria viva: trata-se da capacidade que ela possui de se sensibilizar pelas condições do ambiente e reagir a elas com respostas que tendem a ser as mais apropriadas, as mais eficazes para contornar a ação possivelmente prejudicial de algum elemento do meio.

A largos traços distinguimos três grandes etapas no processo do conhecimento: a) a fase dos reflexos primordiais; b) a do saber; e c) a da ciência. Em todas elas a natureza intrínseca do conhecimento, a essência lógica que exprime a sua realidade como fato objetivo, é sempre a mesma: é a capacidade que o ser vivo possui de representar para si o estado do mundo em que se encontra, de reagir a ele conforme a qualidade das percepções que tem, e sempre no sentido de superar os obstáculos, de solucionar as situações problemáticas, que se opõem à finalidade, a princípio inconsciente, de sua sobrevivência como indivíduo e como espécie, mais tarde tornada plenamente consciente na representação do mais desenvolvido dos seres vivos, o homem (PINTO, 1979, p. 20).

No caso do ser humano, sua capacidade de se orientar e se mover resulta de seu processo de humanização e é qualitativamente superior ao das demais espécies de seres vivos, envolvendo e envolvida sempre por novas práxis produzidas historicamente. Com a finalidade de dar conta de sua existência, o ser humano, por meio dos sentidos, capta a realidade objetiva e a representa em seu intelecto, tornando-o consciente de seu meio e lhe permitindo, até certo ponto, comandar suas ações diante do mundo, dentre as quais se encontra a capacidade de se orientar e se mover. Para dar conta dessa atividade, os homens, a partir da realidade captada e representada em seu cérebro, procuram coordenar todas as suas funções psicológicas superiores, articulando-as a seus aparatos corporais de ação no mundo objetivo.

Esse processo tem início quando a pessoa começa a se relacionar com seu meio, percebendo a realidade e a representando em seu cérebro. Já nos primeiros dias e meses, ela começa a perceber e distinguir diferentes odores, sabores, cores, sons, temperaturas, texturas. Aos poucos, a criança vai associando uma percepção a outra e, com o desenvolvimento da linguagem e a conseqüente ampliação de suas relações com as pessoas mais experientes, potencializa sua capacidade de se apropriar da complexidade do mundo e de agir diante dele segundo suas necessidades e possibilidades. É dessa forma que os seres humanos vão adquirindo sua capacidade de se orientar e se mover.

Esse processo é o mesmo em relação às pessoas cegas ou de baixa visão, com a particularidade de que tais atividades necessitam ser realizadas sem utilização do sentido visual ou apenas com um pequeno resíduo dele. No caso das pessoas com deficiência visual, sua orientação e mobilidade deve ser compreendida como o processo que envolve uma reorganização psíquica – e, como conseqüência, dos sentidos remanescentes, bem como de possíveis resíduos visuais – que permita ao indivíduo estabelecer sua posição no meio em que vive e se relacionar com esse ambiente de forma satisfatória.

A orientação e a mobilidade que envolvem tanto as pessoas cegas quanto as de baixa visão devem ser entendidas como um processo amplo e flexível, composto por um conjunto de capacidades motoras, cognitivas, afetivas, psicológicas, sociais e por um elenco de técnicas apropriadas e específicas que permitem à pessoa com deficiência visual conhecer, relacionar-se e deslocar-se de forma independente, de modo a satisfazer suas necessidades sociais. Além da boa capacidade de se orientar e se mover, proporcionar à pessoa com deficiência visual autonomia na locomoção também promove a autoconfiança, elevando sua autoestima e favorecendo sua integração social.

Os sistemas, técnicas e recursos mais utilizados na orientação e mobilidade de pessoas com deficiência visual são o guia-humano, a autoproteção, o cão-guia, os auxílios eletrônicos e a bengala.

O guia-humano, também conhecido como sistema dependente de orientação e locomoção, ainda é um dos mais utilizados pela grande maioria das pessoas com deficiência visual. Sua grande utilização decorre principalmente da rejeição da família, dos amigos e até mesmo de muitos professores relativamente ao uso de outros recursos, como é o caso da bengala.

O sistema de locomoção com o guia-humano é importante e deve ser empregado quando a pessoa com deficiência visual ainda não possui a capacidade de se orientar e mover de forma independente ou quando está impossibilitada de utilizar outros recursos, como, por exemplo, a bengala.

Este método oferece à pessoa com cegueira ou visão subnormal, quando o guia é hábil e conhecedor das estratégias, a condição imediata de locomoção segura e eficiente no espaço e favorece, a ela, a captação de informações sobre este ambiente. No entanto, é importante que o guia-humano considere-se e seja considerado apenas como uma extensão dos sentidos tátil e cinestésico do indivíduo comprometido visualmente, com exceção da sua atuação na fase infantil porque ele tem também a função de apresentar e nomear o mundo e seus objetos para a criança. Em nossa opinião, guia-humano e indivíduo cego devem adotar um comportamento que não venha subestimar, supervalorizar ou sobrecarregar, com funções e responsabilidades, a qualquer um deles e, também, que as pessoas que se disponham a servir como guias realizem um treinamento em OM [Orientação e Mobilidade], pois existem técnicas específicas para diferentes comportamentos e situações (HOFFMANN; SEEWALD, 2003, [s.p.]).

O sistema de autoproteção consiste num conjunto de técnicas que permitem à pessoa cega ou de baixa visão o deslocamento autônomo dentro de um espaço conhecido. Com a utilização da própria mão e antebraço, o indivíduo aprende a realizar a proteção de seu rosto, porção superior e porção inferior de seu tronco em relação a possíveis obstáculos, acidentes e perigos. Utilizando-se dos pés, ele pode recolher informações que lhe possibilitarão o reconhecimento de texturas do lugar onde está pisando, localização de objetos, degraus e desníveis. No ensino desse processo, segundo Hoffmann e Seewald (2003), devem ser incluídas técnicas para a própria proteção do indivíduo e, inclusive, para a proteção de outras pessoas, especialmente em relação àquelas com deficiência visual, como utilizar, sempre que possível, o trajeto por seu lado direito.

A utilização de cães-guia é outro sistema que vem sendo utilizado para a orientação e a mobilidade de pessoas cegas. Esse recurso exige de seu usuário idade própria, conhecimentos prévios de Orientação e Mobilidade e condições para a realização dos cuidados e manutenção da sobrevivência, saúde e higiene do cão. De acordo com Hoffmann e Seewald,

O uso deste recurso não é recomendado para crianças, pois a tendência para brincadeiras com este animal é intensa nesta fase e a criança tem dificuldade para entender que o cão está ao seu lado para desenvolver um trabalho de

orientação e facilitação da sua mobilidade e não para brincar (HOFFMANN; SEEWALD, 2003, [s.p.]).

O sistema de orientação e mobilidade com o auxílio de equipamentos eletrônicos consiste na utilização de bengala-laser, guias ultrassônicos ou óculos ultrassônicos, entre outros equipamentos. A bengala-laser consiste em transformar uma emissão *laser* sobre um obstáculo numa vibração tátil ou num sinal sonoro percebido pela pessoa com deficiência visual. Os guias ultrassônicos estão baseados na emissão de ultrassons por um aparelho situado no centro de uma armação de óculos ou capacete, os quais são refletidos pelos obstáculos situados diante do cego e recebidos por receptores que os transformam em sinais sonoros.

A utilização de auxílios ou ajudas eletrônicas não tem sido suficiente para garantir às pessoas com deficiência visual uma boa orientação e mobilidade, seja porque elas não permitem a localização de todos os obstáculos, seja devido a seu alto custo. Conforme Castro (1993, p. 32), “as ajudas eletrônicas dão informações importantes aos cegos, mas comparadas com o seu custo e com o processo complicado de utilização ainda não justificam o seu emprego quando comparadas com as técnicas da bengala”.

A bengala longa, símbolo universal da deficiência visual, identifica seu usuário como portador de cegueira ou visão subnormal, podendo ser considerada um auxílio e sinalizador efetivo e eficiente de locomoção independente. Combinada com as técnicas específicas de mobilidade e as de seu funcionamento, a bengala representa, para uma pessoa com deficiência visual, entre outros benefícios, a extensão de seus sentidos tátil e cinestésico, segurança, proteção e meio informativo sobre a natureza e condições do solo e de alguns obstáculos do ambiente. Segundo Hoffmann e Seewald,

Autores referem também que o uso da bengala estimula o intelecto de uma pessoa portadora de deficiência visual, pois lhe obriga a raciocinar sobre a forma de resolução dos problemas que possam ocorrer durante seus deslocamentos (HOFFMANN; SEEWALD, 2003, [s.p.]).

A bengala não tem uma função ortopédica ou de sustentação, mas de proteção, orientação e detecção das informações ambientais captadas por sensações táteis e percebidas pelos receptores localizados na mão do indivíduo cego, sendo enviadas a seu cérebro. Portanto, a bengala longa ou a articulada

têm a função de aumentar o alcance da perna e do braço de um indivíduo cego. Seu material é geralmente formado por uma liga de alumínio e seu comprimento compreende a distância, na linha vertical, entre o solo e a base do osso do peito chamado esterno. É importante que essa medida seja adotada sempre que uma nova bengala for adquirida, pois, se não for respeitada a altura desse instrumento em proporção à altura da pessoa com deficiência visual, graves comprometimentos nos músculos e articulações podem acontecer.

Problemas teórico-metodológicos no ensino de Orientação e Mobilidade

Parte dos educadores que atuam junto a alunos com deficiência visual, mesmo os especializados, desenvolve seu trabalho a partir das concepções presentes na cultura popular sobre a cegueira. No senso comum, podem ser encontradas duas concepções opostas a respeito da cegueira e de sua consequência para a pessoa que a possui: de um lado, está o entendimento predominante de que a cegueira é sinônimo de fragilidade, incapacidade e invalidez; de outro lado, compreende-se a pessoa cega como alguém que possui capacidades e poderes extraordinários.

No primeiro caso, encontra-se um entendimento muito recorrente relativo às pessoas com deficiência visual, em especial aquelas que apresentam visão muito baixa ou são cegas: o de que elas são extremamente limitadas e necessitam de auxílio constante para poderem dar conta das atividades colocadas socialmente, entre as quais a de se orientar e locomover com independência. Entre os fatores que concorrem para esse entendimento, encontra-se a ideia de que a falta da visão compromete toda a personalidade, tornando-a completamente deficiente, incapaz, inútil e inválida. Nessa perspectiva, as pessoas cegas ou de baixa visão são confundidas com aquelas que possuem deficiência física, auditiva, mental e, até, com as que estão enfermas.

Outro entendimento, também muito presente no senso comum a respeito da cegueira, é o de que ela transforma a pessoa cega num indivíduo extremamente sofrido, que vive mergulhado numa eterna escuridão. Segundo Amiralian (1997), isso acontece porque, para o senso comum, a cegueira está identificada com o fechar os olhos, o apagar de luzes e as inúmeras dificuldades físicas, motoras, cognitivas e emocionais advindas para os videntes a partir dessas situações.

A situação de ficarmos momentaneamente privados de visão é, sem dúvida, traumática e perturbadora. Se, em qualquer situação, vendarmos nossos olhos, nos sentiremos perdidos, incapazes de qualquer ação, sem pontos de referência externa, nas “trevas”, e na “escuridão total”, tanto no sentido físico como no sentido psicológico do termo. E acreditamos ser este o estado constante dos sujeitos cegos (AMIRALIAN, 1997, p. 22).

Além disso, a palavra cego e suas derivações aparece na consciência social como elemento que confere um aspecto negativo a certas frases, como, por exemplo: “em terra de cego, quem tem um olho é rei”, “faca cega”, “nó cego”, “mais perdido do que cego em tiroteio”, “não enxerga um palmo à frente do nariz”, “só não vê/entende quem é cego”, “o que os olhos não veem o coração não sente”, “o pior cego é aquele que não quer ver”, “seguir cegamente”. Segundo Amiralian (1997), quando se pretende assegurar que algo é efetivamente verdadeiro, afirma-se que ele é evidente e, sem dúvida, reafirma-se a certeza de que o conhecimento verdadeiro equivale à visão perfeita, de forma que, “[...] em nossa mente, identificamos o não ver com a incompreensão, incompetência, ou incapacidade de compreender e conhecer com perspicácia e profundidade as verdades do mundo” (AMIRALIAN, 1997, p. 24).

Essa forma de compreender a pessoa com deficiência visual tem interferido diretamente em sua educação social, aqui entendida como todo o processo de aprendizado e desenvolvimento, o qual ocorre ao longo de toda sua vida, pois, como afirma Paracelso, “a aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender” (PARACELSO *apud* MÈSZÁROS, 2005, p. 21).

A maioria dos videntes, quando está diante de uma pessoa cega, tem muita dificuldade para se relacionar com ela. Geralmente, a pessoa cega é reduzida a sua cegueira e concebida como um ser imperfeito: “[...] quando um vidente conhece um cego, é comum que a relação se estabeleça primeiro com a deficiência e, depois (talvez), com o ser humano que existe para além da cegueira” (NUNES; LOMÔNACO, 2010, p. 58).

Essas ideias a respeito da cegueira – e de suas consequências para quem a possui – têm contribuído para o estabelecimento de uma resistência generalizada à aquisição de uma boa orientação e mobilidade por parte das pessoas com deficiência visual. Segundo Hoffmann e Seewald (2003), é comum considerar a pessoa com deficiência visual como alguém com poucas habilidades, principal-

mente para se deslocar no ambiente de forma autônoma e segura, requerendo, para tanto, a necessidade constante de ajuda e vigilância por parte dos videntes.

No que se refere ao postulado básico de que “[...] a cegueira é não apenas a falta da vista (o defeito de um órgão específico), que assim mesmo provoca uma grande reorganização de todas as forças do organismo e da personalidade” (VIGOTSKI, 1997, p. 74), esse entendimento tem ultrapassado três perspectivas de conhecimento: mística, biológica ou ingênua e contemporânea, científica ou sociopsicológica (VIGOTSKI, 1997, p. 74).

Para esse mesmo autor, a perspectiva mística, que teve início na pré-história e ainda está muito presente no senso comum, concebe a pessoa cega como alguém que possui um corpo fraco e um espírito elevado.

Na cegueira se via, antes de tudo, uma enorme infelicidade, pela qual se sentia um medo supersticioso e um grande respeito. Em conjunto com o trato do cego como um ser inválido, indefeso e abandonado, surge uma afirmação geral de que nos cegos desenvolvem-se as forças místicas superiores da alma, que a eles é acessível o conhecimento espiritual e a visão (alucinações) no lugar do sentido da visão perdido (VIGOTSKI, 1997, p. 74-75).

Se, por um lado, o entendimento de que as pessoas cegas possuem um espírito elevado pode favorecer o desenvolvimento das atividades puramente intelectuais, por outro, a ideia de que o corpo é frágil contribui para mantê-las afastadas da maioria das atividades físicas, entre as quais a de se mover com independência pelos ambientes.

Outro problema que tem dificultado o processo de ensino-aprendizagem da Orientação e Mobilidade se encontra no entendimento centrado numa perspectiva biologizante de desenvolvimento do ser humano. Esse entendimento, que foi a primeira forma de compreensão da pessoa com deficiência, derivada da ciência moderna, trouxe algumas contribuições para melhorar suas condições de vida e ainda está fortemente presente na consciência social, sendo classificada, por Vigotski (1997, p. 74), como “biológica ou ingênua”, pois essa teoria afirma que

[...] as relações entre os órgãos dos sentidos se equiparam diretamente com as relações entre os órgãos pares; o tato e a audição compensam diretamente a visão que diminuída, como o rim são compensa o doente; o menos orgânico se cobre mecanicamente do mais orgânico (VIGOTSKI, 1997, p. 33 e 34).

Essa teoria tem servido para fundamentar, entre outros entendimentos, a ideia de que o tato e o ouvido dos cegos substituem sua visão e de que a audição dos surdos é substituída por sua grande capacidade de ver. Segundo Vigotski (1997, p. 34), já faz muito tempo que essa teoria deixou de encontrar sustentação tanto na prática como na ciência.

Uma investigação baseada em fatos tem demonstrado que na criança cega não há o aumento automático do tato ou da audição devido à visão que lhe falta [...]. Pelo contrário, a visão por si mesma não se substitui, enquanto as dificuldades que surgem devido à sua falta se solucionam mediante o desenvolvimento da superestrutura psíquica (VIGOTSKI, 1997, p. 34).

A despeito desses equívocos, a teoria biológica ou ingênua foi importante à medida que deu as primeiras contribuições para romper com o fatalismo da concepção mística a respeito das possibilidades de existência das pessoas com deficiência e começou a colocar a questão no âmbito da ciência. Com esse novo enfoque, “[...] no lugar da mística foi posta a ciência; no lugar do preconceito, a experiência e o estudo” (VIGOTSKI, 1997, p. 76).

Na atualidade, esses princípios se manifestam no entendimento de que a educação da pessoa com deficiência visual deve priorizar a estimulação e a integração dos canais sensoriais remanescentes. “Nessa perspectiva, o homem é concebido como indivíduo biológico e, no caso da pessoa cega, a compensação da cegueira está no desenvolvimento apurado da audição, do olfato, do paladar e, principalmente, do tato” (CARVALHO, 2009, p. 71). Segundo a professora e pesquisadora Katia Regina Caiado (2003, p. 38), “[...] com base nesses fundamentos, a educação, muitas vezes, circunscreve-se apenas a treinamento sensorial, cognitivo, comportamental, articulatório, a treinamento das atividades da vida diária, da escrita, a treinamento para o mundo do trabalho”.

A práxis pedagógica relativa à pessoa com deficiência visual, quando assentada tanto na perspectiva mística quanto na biológica, tem sido a de tratá-la, desde sua tenra idade, sempre como uma pessoa enferma, mantendo-a em espaços limitados e seguros para evitar possíveis acidentes e contusões, como se esses acontecimentos não fossem próprios de qualquer criança que, tendo ou não uma deficiência, necessita brincar, explorar o ambiente, conhecer-se nessas atividades e reconhecê-las.

Dessa forma, a criança com deficiência visual é levada a enfrentar novas dificuldades, que não são impostas pelo defeito da visão, mas decorrentes de suas relações sociais, que lhe adicionam uma sobrecarga de problemas e tabus manifestados em forma de receios, sentimento de incapacidade e inferioridade, incertezas e preconceitos transmitidos pelos adultos. Esse somatório de preconceitos e tabus acaba transformando uma pessoa cega ou de baixa visão em alguém com extremas dificuldades de se orientar e se locomover nos diferentes espaços.

Uma prática pedagógica centrada em dons naturais ou em um desenvolvimento em que se preconiza o biológico não pode, considerando o acima dito, contribuir para o bom desenvolvimento das capacidades das pessoas com deficiência visual. Pelo contrário, essas teorias têm servido para naturalizar e, portanto, justificar dificuldades que são decorrentes, principalmente, das condições sociais que as pessoas com deficiência visual encontram para sobreviver.

Para romper com esses entendimentos de que a criança, o adolescente ou o adulto com deficiência visual têm plena capacidade para desenvolver habilidades motoras e cognitivas, é necessário compreender como se dá o processo de aprendizagem e desenvolvimento daqueles que pertencem a esse segmento social, verificando a relação entre defeito e deficiência, bem como as especificidades que envolvem as pessoas cegas e de baixa visão.

A orientação e a mobilidade na perspectiva histórico-cultural

A Psicologia Histórico-Cultural, que se encontra assentada no Método Materialista Histórico-Dialético, além de responder à questão da relação entre o aprendizado e o desenvolvimento dos seres humanos, aqui incluídos aqueles com deficiência, também apresenta um conjunto de pressupostos fundamentais para o ensino de Orientação e Mobilidade às pessoas cegas e de baixa visão. Entre esses, podem ser destacados os seguintes entendimentos: a capacidade de se orientar e se mover do homem é um processo humanizado; o defeito não é necessariamente deficiência; a relação entre o defeito e as exigências do ser social pode gerar um processo de supercompensação; existe uma relação entre validade social, resignação e supercompensação; o conflito é a base do desenvolvimento; a segregação reforça a deficiência e inibe a supercompensação; ser cego não é estar no escuro; a contradição está presente na personalidade da pessoa cega; há relação entre o ver e o conhecer; deve-se considerar as peculiaridades da

memória e da atenção nos cegos; há ocorrência de graus de supercompensação nas pessoas com deficiência visual.

A capacidade de se orientar e se mover do homem é um processo humanizado

O ensino de Orientação e Mobilidade para as pessoas com deficiência visual deve partir do pressuposto de que existe uma diferença fundamental entre essa aptidão nos seres humanos e nos demais seres vivos que se movem. Enquanto os primeiros se orientam e se movem a partir do processo de apropriação do legado histórico da humanidade, os últimos o fazem pelo processo de adaptação ao mundo em que vivem. Por isso, compreender essa diferença é um pré-requisito básico para trabalhar não somente com a disciplina de Orientação e Mobilidade para pessoa com deficiência visual, como com a educação de qualquer ser humano.

Segundo Leontiev (1978), a adaptação biológica é um processo de modificação das faculdades e caracteres específicos do sujeito e de seu comportamento inato, que ocorre a partir das exigências do meio. A apropriação, pelo contrário, é um processo que tem por resultado a reprodução, pelo indivíduo, de caracteres, faculdades e modos de comportamento humanos formados historicamente. Em outros termos, “é o processo graças ao qual se produz na criança o que, no animal, é devido à hereditariedade: a transmissão ao indivíduo das aquisições do desenvolvimento da espécie” (LEONTIEV, 1978, p. 320). Ou seja: todas as aptidões físicas, sensoriais e cognitivas especificamente humanas resultam do processo de apropriação, que deriva de uma atividade efetiva do indivíduo em relação aos objetos e fenômenos presentes no mundo circundante, criados pelo desenvolvimento histórico da humanidade.

Ao se apropriarem da experiência humana acumulada ao longo da história, os homens adquirem a capacidade de representar o mundo e agir sobre ele. Isso significa que “[...] cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe, ainda, preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 1978, p. 267). Diante disso, pode-se afirmar que o homem é o resultado da apropriação dos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente, os quais não podem ser transmitidos por hereditariedade, mas de forma mediatizada pelos outros homens.

Esse processo foi se tornando cada vez mais complexo na medida em que os homens foram se humanizando, principalmente a partir do momento em que passaram a trabalhar para produzirem seus meios de vida, pois “[...] o primeiro ato histórico destes indivíduos pelo qual se distinguem dos animais não é o fato de pensar, mas o de produzir seus meios de vida” (MARX; ENGELS, 1984, p. 27). Por meio dessa atividade, os homens deixaram de ser um produto do mundo natural para se tornarem um produzido que também atua como produtor daquilo que o produz. Isso passa a ocorrer porque os homens, ao atuarem sobre o meio em que vivem, modificam-no e se modificam mutuamente. Por meio desse processo, o homem, para poder dar conta de suas necessidades históricas, foi reorganizando sua capacidade de se orientar e se mover nos diferentes espaços e situações sociais por ele transformados.

Marx, ao propor uma análise teórica da natureza social do homem e de seu desenvolvimento sócio-histórico, afirma que

todas as suas [...] relações humanas com o mundo, a visão, a audição, o olfato, o gosto, o tacto, o pensamento, a contemplação, o sentimento, a vontade, a atividade, o amor, em resumo, todos os órgãos da sua individualidade que, na sua forma, são imediatamente órgãos sociais, são, no seu comportamento objetivo ou na sua relação com o objeto, a apropriação deste, a apropriação da realidade humana (MARX, 1962 *apud* LEONTIEV, 1978, p. 267-268).

No ensino de Orientação e Mobilidade, assim como na educação em geral de qualquer membro da humanidade, é indispensável compreender que o princípio de que o desenvolvimento do indivíduo resulta de sua relação com o gênero humano, mediado pelo processo de apropriação e objetivação, também se aplica às pessoas com deficiência. A principal contribuição nessa direção foi formulada pela Psicologia Histórico-Cultural, desenvolvida a partir dos trabalhos do russo Lev Semionovitch Vigotski e seus camaradas, num contexto de profundas transformações que envolvia as primeiras décadas da experiência socialista soviética.

Defeito não é necessariamente deficiência

Para demonstrar a inconsistência das abordagens fatalistas a respeito das perspectivas de existência relativas às pessoas com deficiência, o ponto de partida é o de que “[...] as funções particulares podem representar um desvio

considerável da norma e, não obstante, a personalidade ou o organismo em geral podem ser totalmente normais” (STERN, 1921 *apud* VIGOTSKI, 1997, p. 84). Esse entendimento se baseia no pressuposto de que “não das partes pode ser explicado e compreendido o todo, senão a partir do todo podem ser compreendidas suas partes” (VIGOTSKI, 1997, p. 81). Dessa forma, não se deve procurar compreender a personalidade de uma pessoa com deficiência a partir de seu defeito nem fora da totalidade que com ela interage, pois “o defeito por si só não decide o destino da personalidade, senão as consequências sociais e sua realização sociopsicológica” (VIGOTSKI, 1997, p. 29).

Um dos princípios utilizados por Vigotski (1997) para sustentar esse postulado é a distinção entre defeito e deficiência ou entre deficiência primária e secundária: o primeiro deve ser compreendido como o defeito físico, sensorial e mental presente em determinada pessoa – neste caso, a cegueira; a última decorre dos impedimentos impostos socialmente à pessoa que possui determinado defeito para se tornar alguém de plena valia social.

Supercompensação

Outro pressuposto fundamental no processo educativo das pessoas com deficiência visual e, conseqüentemente, para o ensino de Orientação e Mobilidade, é o da supercompensação. Vigotski (2006) cita Stern, quando este, para demonstrar que o defeito não pode ser tomado como sinônimo de deficiência, recorre ao exemplo da vacinação, apontando que aquilo que não destrói o indivíduo o torna mais forte.

W. Stern formula esta ideia, indicando que da debilidade surge a força e, das insuficiências, as capacidades [...]. Este é um processo contraditório, à primeira vista, que transforma a doença em supersaúde, a debilidade em força, a intoxicação em imunidade e tem o nome de supercompensação (VIGOTSKI, 2006, p. 34-35).

Aqui é importante salientar que o processo de supercompensação não deve ser confundido com a substituição dos sentidos, pois, no caso dos cegos, jamais o tato, o olfato e a audição poderão enxergar como o fazem os olhos. O que ocorre é a reorganização psíquica que redireciona as funções dos sentidos remanescentes com vistas a dar conta das exigências impostas pelo meio social.

Isso ocorre a partir do conflito gerado pela relação entre as necessidades sociais da pessoa com determinado defeito e as dificuldades impostas por seu meio social.

Outra contribuição para o entendimento a respeito das possibilidades de desenvolvimento relativo às pessoas com deficiência encontra-se na teoria ou lei do dique, formulada por Lipps. Segundo esse pesquisador,

Se o 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, a retenção, ou a revolta do curso do acontecimento psíquico, ali tem lugar uma inundação (LIPPS, 1907 *apud* VIGOTSKI, 2006, p. 45).

Assim, de acordo com Vigotski,

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 (VIGOTSKI, 2006, p. 45).

Validade social, resignação e supercompensação

Como foi apontado anteriormente, uma marca característica da perspectiva mística, relativa às pessoas com algum defeito, tem sido a busca por levar aqueles que pertencem a esse segmento a se resignar diante da deficiência. Essa resignação acaba por reforçar a deficiência e transformar o sujeito em objeto de caridade e comoção social, atrofiando o processo de supercompensação.

Para evitar essa atrofia, é necessário que a pessoa com determinado defeito perceba que a maioria das dificuldades que ela enfrenta decorre, principalmente, de sua condição social. Dessa forma, ao contrário de se resignar diante das dificuldades, a pessoa necessita buscar atingir uma condição de “plena” validade social, isto é, ser valorizada socialmente como alguém com amplas possibilidades de contribuir na produção da existência humana. Nesse processo, ocorre uma relação dialética: de um lado, encontram-se as dificuldades impostas pelo defeito, e de outro, as necessidades colocadas para que a pessoa se torne alguém de plena validade social. “O sentimento ou a consciência da menos-valia que surge no indivíduo por causa do defeito é a valoração de sua posição social e converte-se na principal força motriz do desenvolvimento psíquico” (VIGOTSKI, 2006, p. 37).

Quando a pessoa com determinado defeito consegue perceber que ela se encontra marginalizada socialmente, que essa marginalização não é decorrente apenas de sua condição orgânico-sensorial, mas, principalmente, da forma pela qual a sociedade encontra-se organizada e a educa, que sua existência não deve estar dirigida pela resignação das dificuldades, e sim para alcançar a validade social, ocorre a transformação de suas dificuldades e das necessidades sociais em motor de seu desenvolvimento. Assim, “o defeito, a inadaptação, a inferioridade, não somente é uma deficiência, uma insuficiência, uma magnitude negativa, mas também um estímulo para a supercompensação” (VIGOTSKI, 2006, p. 39).

Conflito e desenvolvimento

Ao contrário da prática educacional da maioria daqueles que atuam junto às pessoas com defeito, a função da educação não deve ser a de superprotegê-las das dificuldades e dos conflitos entre sua condição orgânica e as necessidades impostas socialmente. “Nosso ideal não é rodear de algodão o lugar do enfermo e cuidar dele, por todos os meios, das contusões, senão descobrir as vias mais amplas de sua supercompensação, para a superação do defeito” (VIGOTSKI, 1997, p. 40).

Para a concepção histórico-cultural, o conflito é a base do processo de superação, de transformação – inclusive, quando se trata daqueles conflitos relativos à existência individual. “Da mesma maneira que a vida de qualquer organismo está orientada pela exigência biológica da adaptação, a vida da personalidade está orientada pelas exigências de seu ser social” (VIGOTSKI, 1997, p. 41).

No caso das pessoas com deficiência, as exigências do ser social podem entrar em conflito com suas condições físicas, sensoriais e intelectuais. Ao contrário do que pensa o senso comum,

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 vencem as dificuldades originadas pelo defeito, mas 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. 78).

Essa compreensão convoca o educador a rever as tradicionais práticas pedagógicas relativas às pessoas com defeito e a substituí-las por práxis educativa em que a contradição seja compreendida como o motor do desenvolvimento. Nesse sentido,

[...] estruturar todo o processo educativo segundo a linha das tendências naturais à supercompensação significa não atenuar as dificuldades que surgem do defeito, mas tensionar todas as forças para sua compensação, apresentar só as tarefas em uma ordem que respondam ao caráter gradual do processo de formação de toda a personalidade diante de um novo ponto de vista (VIGOTSKI, 1997, p. 32-33).

Ao se partir do princípio de que o conflito é a base do desenvolvimento, é necessário considerar a questão da inadaptação, principalmente num momento em que a acessibilidade passa a ganhar destaque nos discursos de gestores e educadores. Não se pode negar a necessidade de fazer certas adaptações, tanto no que concerne às edificações quanto em relação aos instrumentos, sejam eles educacionais ou não. No entanto, é preciso considerar que o desenvolvimento de qualquer ser vivo é impulsionado pela contradição entre sua “natureza” e as exigências de seu meio. Nesse sentido, o entendimento e o trabalho para o desenvolvimento infantil e a educação devem estar assentados no pressuposto de que

na inadaptação da infância se encontra a fonte da supercompensação, isto é, o desenvolvimento superior das funções. Quanto mais adaptada é a infância em algumas espécies de animais, menores são as possibilidades potenciais do desenvolvimento e da educação. A garantia da superavaliação reside na presença da insuficiência, por isso a inadaptação e a supercompensação são as forças motrizes do desenvolvimento da criança (VIGOTSKI, 1997, p. 42).

Segregação x supercompensação

Como demonstrado, o processo de supercompensação resulta do conflito entre as insuficiências resultantes do defeito e as exigências sociais para que o indivíduo se torne alguém de plena validade social. Nesse sentido, a manutenção de crianças com defeito em ambientes segregados reforça seu defeito e não gera a força motriz, impedindo o desenvolvimento do processo de supercompensação. Esse é o caso das escolas especiais, que

[...] criam um mundo pequeno, separado e isolado, no qual tudo está adaptado e acomodado ao defeito da criança, tudo fixa sua atenção na deficiência corporal e não a incorpora à verdadeira vida. Nossa escola especial, em lugar de tirar a criança do mundo isolado, desenvolve geralmente nesta criança hábitos que a levam a um isolamento ainda maior e intensificam a sua segregação. Devido a esses defeitos, não somente se paralisa a educação geral da criança, mas também sua aprendizagem especial que às vezes se reduz a zero (VIGOTSKI *apud* CARVALHO, 2009, p. 166-167).

Para evitar esse processo atrofiante, a criança com defeito deve ser educada em sociedade e para a sociedade, vivenciando as contradições presentes na sociedade e entre sua condição natural e as exigências colocadas historicamente às pessoas com deficiência.

Ser cego não é estar no escuro

Um dos grandes equívocos existentes não apenas no entendimento dos que vivem distante dos cegos, mas também daqueles que são seus educadores e ainda de boa parte dos que têm tal defeito, é o de não compreenderem que a vida e o desenvolvimento da pessoa cega não são determinados pela cegueira.

Aquele que quer compreender a psicologia da personalidade do cego, partindo diretamente do fato da cegueira, como uma personalidade determinada diretamente por este fato, compreendê-la-á de um modo tão incorreto como aquele que vê na vacinação somente a enfermidade (VIGOTSKI, 1997, p. 79).

Uma característica dessa falta de conhecimento é a confusão entre cegueira e escuridão. Muitos profissionais que se ocupam da capacitação de professores para atuar no ensino de pessoas com deficiência visual, além de trabalhar com outros conhecimentos e habilidades, atividades de vida autônoma, educação física e orientação e mobilidade, costumam vendar os olhos dos videntes para que estes vivenciem a falsa experiência de ser cegos. Essa dinâmica tem reforçado a ideia do senso comum de que os cegos vivem mergulhados na escuridão. O principal registro que fica na mente de uma pessoa vidente, ao ter seus olhos vendados e vivenciar alguns momentos de falta de visão, é a ideia de que a cegueira retira quase todas as aptidões humanas, transformando aquele que a possui em um indivíduo extremamente limitado, incapaz e inútil. Partindo desse pressuposto, os videntes acabam assumindo uma concepção trágica

sobre a cegueira e uma postura extremamente protetora em relação às pessoas cegas, reforçando sua dependência e inibindo seu processo de aprendizagem e desenvolvimento como alguém capaz de alcançar plena validade social.

Há muito tempo, psicólogos assinalaram o fato de que o cego não sente, em absoluto e de nenhum modo, sua cegueira, em oposição à opinião comum acerca de que ele se sente permanentemente submerso na escuridão. Segundo a bela expressão de A. V. Biriliev – cego altamente instruído –, o cego não percebe a luz de igual forma que os videntes de olhos vendados. O cego, assim mesmo, não percebe a luz de igual forma que o vidente a vê através de sua mão colocada sobre os olhos, ou seja, ele não sente, não experimenta diretamente que não tem visão (VIGOTSKI, 1997, p. 79).

Também é importante salientar que, ao se admitir o pressuposto da supercompensação, que é a pedra angular da perspectiva histórico-cultural relativa ao aprendizado e desenvolvimento das pessoas com deficiência, não se pode admitir qualquer semelhança entre o fechar os olhos de um vidente e a vida concreta de uma pessoa cega. Ao contrário do vidente de olhos vendados, que se sente perdido, incapaz de qualquer ação, sem pontos de referência externa, nas “trevas” e na “escuridão total”, no sentido tanto físico quanto psicológico do termo, os cegos, por mais limitado que possa ter sido seu processo de supercompensação, já desenvolveram determinada reorganização psíquica e, conseqüentemente, dos sentidos remanescentes, que lhes permitem dar conta de um conjunto de atividades práticas e teóricas, convivendo com a cegueira em sua verdadeira dimensão para o ser humano.

Seria um erro ingênuo a pessoa vidente supor que encontraremos, na psique do cego, a cegueira ou sua sombra psíquica, a projeção, a representação; em sua psique não há nada, salvo as tendências à superação da cegueira (a tendência à supercompensação) e o intento por conquistar uma posição social (VIGOTSKI, 1997, p. 79).

Portanto, ao contrário de vender os olhos dos videntes para que esses percebam o que é ser cego – o que é impossível –, deve-se propiciar a apropriação dos pressupostos verdadeiros que regem o processo de aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com deficiência visual, compreendendo a contradição entre a cegueira e as exigências impostas socialmente ao indivíduo que a possui.

Explorando a contradição presente na personalidade da pessoa cega

Como a deficiência só pode ser sentida socialmente como resultado da relação entre a incapacidade orgânica e as exigências sociais, mais importante do que experimentar momentos de cegueira artificial, que em nada auxiliam na compreensão da vida e das possibilidades de existência dos que apresentam tal defeito, deve ser a compreensão do que ela resulta para a personalidade. Isso porque o mais característico na vida dos cegos não é a incapacidade de ver, mas “[...] 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” (PETZELD, 1925 *apud* VIGOTSKI, 1997, p. 81).

Aqueles que vendam os olhos, porém, não podem viver essa contradição, pois, na vida real, não está dada a contradição entre a insuficiência orgânica e as aspirações psíquicas determinadas pela necessidade da validade social.

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, constitui a fonte da compensação (VIGOTSKI, 1997, p. 81).

Ver e conhecer

Para melhor compreender o processo de supercompensação nos cegos, é importante estabelecer a relação entre o ver e o conhecer. Na produção da existência humana, muitas atividades são tratadas como se fossem exclusivamente visuais quando, na verdade, não o são. Pode-se observar isso em algumas ações, como na utilização dos teclados de máquinas de escrever, de computadores, de telefones e calculadoras, ou ao buscar objetos em bolsas, tocar instrumentos, vestir-se etc. A visão pode auxiliar na execução dessas tarefas, mas sua ausência não impede a realização dessas ações.

Segundo Nunes e Lomônaco (2010), existe uma sobrevalorização do papel da visão no processo de desenvolvimento humano, e sua ausência assume, muitas vezes, uma dimensão maior do que realmente tem. Essa ideia de restrição

do desenvolvimento do cego tem sido justificada pela supervalorização da visão na aquisição do conhecimento.

Para problematizar o entendimento sobre o predomínio da visão no processo de apropriação e, em consequência, de humanização do ser humano, é muito instrutivo comparar as possibilidades de desenvolvimento do cego e do surdo.

Desde o ponto de vista puramente orgânico, a surdez é um defeito menor que a cegueira. O animal cego provavelmente é mais indefeso que o surdo. O mundo da natureza nos chega mais através dos olhos que dos ouvidos. Nosso mundo está organizado mais como um fenômeno visual que auditivo. Quase não existe nenhuma função biologicamente importante que experimente alteração devido à surdez; devido à cegueira desaparece a orientação espacial e a liberdade dos movimentos, quer dizer, a função animal mais importante (VIGOTSKI, 1997, p. 82).

Se o principal fator de desenvolvimento humano estivesse determinado pelo aspecto biológico, poder-se-ia dizer que os cegos têm perdido mais que os surdos. Ao contrário dos outros seres vivos, que se desenvolvem a partir de sua herança genética e se adaptam ao meio que lhe circunda, o homem se humaniza no processo de apropriação e objetivação, o qual é determinado historicamente. É por meio desse processo que o homem supera sua natureza animal e aprende a organizar e dirigir seu comportamento.

Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. O signo mediador é incorporado à sua estrutura como uma parte indispensável, na verdade a parte central do processo como um todo. Na formação de conceitos, esse signo é a palavra, que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se o seu símbolo (VIGOTSKI, 1991a, p. 48).

Tendo em vista a importância do signo como instrumento mediador na formulação de conceitos, na formação das funções psicológicas superiores e na função da palavra nesse processo, Vigotski afirma que a surdez significa um defeito muito mais grave que a cegueira.

A surdez provoca a mudez, priva da linguagem, isola o homem e o tira do contato social que se apoia na linguagem. O surdo, como um organismo, como um corpo, tem mais possibilidades de desenvolvimento que o cego; mas o cego, como personalidade, como uma unidade social, encontra-se numa posição muitíssimo mais favorável; tem a linguagem e, junto com ela, a possibilidade

da validade social. Deste modo, a leitlnea na psicologia do homem cego, está dirigida  superao do defeito através de sua compensao social, através do conhecimento da experiência dos videntes, através da linguagem. A palavra vence a cegueira (VIGOTSKI, 1997, p. 82).

 por meio da linguagem, da interao com os videntes e da exigência social que os cegos se apropriam e se objetivam na realidade, humanizando-se tais e quais aqueles que enxergam.

Sob a pressão das exigências sociais dos videntes, dos processos de supercompenso e utilizao da linguagem, iguais nos cegos e nos videntes, todo o desenvolvimento dessas particularidades se forma, de maneira que a estrutura da personalidade do cego, em geral, tem uma tendência para um determinado tipo social normal (VIGOTSKI, 1997, p. 84).

Memória e ateno nos cegos

A memória e a ateno são duas aptidões extremamente importantes para o processo de orientao e mobilidade de qualquer ser humano e, em particular, das pessoas com deficiência visual. Sem dvida alguma, para uma pessoa desprovida da visão,  impossível se locomover com segurança sem ter desenvolvido uma boa capacidade de memorizar sons, texturas, deslocamentos do ar, odores e, ainda, sem ficar atento para recolher estímulos do ambiente e elaborar informaçoes que lhe auxiliem em sua orientao e mobilidade.

O senso comum, a respeito dos cegos, acredita que esses possuem uma grande capacidade de memorizar. Esse entendimento encontra-se respaldado pela existência de algumas pessoas cegas que, por falta de outra ocupao, dedicam-se a memorizar, entre outras coisas, números de telefones, nomes de cidades, estados e países, datas de nascimento de parentes, amigos e colegas. Essa habilidade, muito recorrente entre os cegos, não  uma aptidão inerente  cegueira; pelo contrário, resulta das consequências sociais dela. A maioria dos cegos, por não possuir nenhum comprometimento mental e por não ter uma existência que exija uma relao mais complexa com a realidade, utiliza boa parte de seu tempo para realizar esse tipo de tarefa. Algumas vezes, com a finalidade de obter uma valorao social positiva para si e, até mesmo, para seus educadores, essas pessoas se submetem a certas exposioes públicas, contribuindo para a formao de uma falsa imagem a respeito dos cegos.

Se, por um lado, essa habilidade não pode ser tomada como indicativo de uma memória superelevada nos cegos, por outro, não se pode negar que estes possuem uma necessidade de memorização distinta das pessoas videntes, superando-as mais na qualidade que na quantidade.

A tendência estabelecida de um modo evidente na psique do cego é totalmente explicável à luz da compensação. Para conquistar uma posição na vida social, a pessoa cega se vê forçada a desenvolver todas as suas funções compensatórias. A memória, no cego, desenvolve-se sob a pressão das tendências à compensação da menos-valia originada pela cegueira. Estima-se isto a partir de que a memória se desenvolve de um modo totalmente específico, determinado pelo objetivo final deste processo (VIGOTSKI, 1997, p. 80).

No que se refere à atenção dos cegos, alguns afirmam que possuem uma atividade elevada dessa função psicológica superior. Por outro lado, outros afirmam que a atenção dos cegos tem um desenvolvimento inferior à dos videntes. Vigotski (1997, p. 80) supera esse dualismo ao afirmar que “[...] é incorreto estabelecer a questão do desenvolvimento comparativo das funções psíquicas, nos cegos e videntes, como um problema quantitativo”. No que se refere à atenção, assim como no caso da memória, o importante não é o desenvolvimento funcional quantitativo, mas o processo qualitativo que assume para a personalidade do cego. Para tanto, deve-se compreender como se desenvolve a atenção nos cegos.

Da mesma forma que no cego há uma tendência para o desenvolvimento da memória de um modo específico, há uma tendência para o desenvolvimento específico da atenção. Ou, mais exatamente: a tendência geral para a compensação da cegueira inclui tanto um como outro processo e proporciona a ambos uma direção. A particularidade da atenção no cego consiste na força peculiar da concentração das excitações do ouvido e do tato, que chegam sucessivamente ao campo do conhecimento, a diferença das que chegam de forma simultânea, quer dizer, das que chegam imediatamente ao campo das sensações visuais e provocam uma rápida mudança e a distração da atenção pela consequência da concorrência de muitos estímulos simultâneos. Quando queremos concentrar nossa atenção, segundo as palavras de K. Stumpf, fechamos os olhos e nos tornamos artificialmente cegos (1913). Em relação a isso se estabelece também uma particularidade oposta, niveladora e limitadora da atenção no cego: nos cegos não pode haver uma concentração plena num objeto até o esquecido total do que o rodeia, quer dizer, a concentração completa no objeto (o que encontramos nos videntes); em todas as circunstâncias o cego se vê forçado a manter certo contato com o mundo externo através da audição e, por isto, até um certo grau sempre deve distribuir sua atenção auditiva em prejuízo de sua concentração (VIGOTSKI, 1997, p. 80).

Graus de supercompensação nas pessoas com deficiência visual

Ao observar e comparar um grupo de pessoas com deficiência visual, o observador poderá encontrar diferentes tipos de personalidades, cada uma se relacionando de forma particular com seu defeito e com o meio social. Isso acontece tendo em vista que, como já apontado anteriormente, o processo de supercompensação não é biológico, mas social. “Do resultado da compensação, quer dizer, da formação final de sua personalidade em geral, depende o grau de sua deficiência ou normalidade” (VIGOTSKI, 1997, p. 84).

Segundo Carvalho (2009), as diferentes individualidades das pessoas resultam do fato de as condições sociais para que os indivíduos possam se apropriar da genericidade humana e nela se objetivar não são idênticas para todos. Como essa constatação também se aplica às pessoas com deficiência, não é possível que todas alcancem o mesmo grau de supercompensação.

Sem dúvida, uma saída feliz não é solução única, ou inclusive o resultado mais frequente da luta pela superação do defeito. Seria ingênuo pensar que qualquer enfermidade termina de um modo exitoso, 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 debilidade, o caráter associal da conduta, da criação de posições defensivas a partir de sua 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 evasão na enfermidade, a neurose. Entre estes dois polos encontra-se uma diversidade enorme e inesgotável de diferentes graus do êxito e o revés, do talento e da neurose, desde os mínimos aos máximos. A existência de pontos extremos significa os limites do próprio fenômeno e brinda a expressão máxima de sua essência e natureza (VIGOTSKI, 1997, p. 78).

Como a supercompensação está relacionada à qualidade do processo educacional (formal e informal) recebida pelas pessoas cegas, essas podem possuir diferentes personalidades. Nos extremos dessas possibilidades, podem ser encontrados dois tipos fundamentais de cegos:

um trata, segundo suas possibilidades, de diminuir e reduzir a nada o abismo que separa o cego do vidente; o outro, ao contrário, destaca a diferença e exige o reconhecimento da forma peculiar da personalidade que responde às sobrevivências do cego (BURKLEM *apud* VIGOTSKI, 1997, p. 85).

No caso do cego, quando o processo de supercompensação alcança níveis elevados de desenvolvimento, ocorre também uma reformulação no entendimento desse indivíduo a respeito da cegueira e das consequências que ela acarretou para sua vida.

Em alguns cegos [...], compensa-se organicamente o defeito, “cria-se como que uma segunda natureza” [...] e eles encontram na vida, com todas as dificuldades relacionadas à cegueira, um encanto peculiar ao qual não aceitariam renunciar por nenhum bem-estar pessoal. Isto significa que nos cegos a superestrutura psíquica compensa de um modo tão harmonioso a deficiência, que se converte na base de sua personalidade; renunciar à deficiência significaria para eles renunciar a si mesmos. Estes casos confirmam plenamente a teoria da compensação (VIGOTSKI, 1997, p. 85).

Ao se partir do pressuposto de que o defeito por si só não decide o destino da personalidade, senão as consequências sociais e sua realização sociopsicológica, pode-se asseverar que “a criança com defeito não é indispensavelmente uma criança deficiente” (VIGOTSKI, 1997, p. 84). Essa conclusão coloca aos educadores a necessidade de romper com uma pedagogia centrada na incapacidade e na insuficiência e de passar a atuar na direção do desenvolvimento de toda a personalidade do indivíduo. Essa compreensão “revolucionária” a práxis educativa, pois “[...] que perspectiva tem ante si o pedagogo quando conhece que o defeito não é somente uma deficiência, uma debilidade, mas também a fonte das forças e das capacidades e que no defeito há algum sentido positivo?” (VIGOTSKI, 2006, p. 43).

Nas diferentes classes, grupos e segmentos sociais é possível encontrar variados exemplos que contribuem para comprovar a veracidade desses pressupostos. Trata-se da existência de algumas pessoas com deficiência, em especial, das cegas e de baixa visão, que, apesar das condições desfavoráveis para o processo de apropriação e objetivação dos homens na atual formação societária, quando lhes são dadas as condições necessárias para interagir com a genericidade produzida e acumulada historicamente pela humanidade, acabam alcançando o mesmo nível de humanização presente em sua classe, grupo e segmento social. No caso das pessoas com deficiência visual, essas condições podem ser ampliadas com um bom ensino de orientação e mobilidade independente, o qual exige nova práxis dos educadores.

A importância da orientação e mobilidade independente e a ação pedagógica do professor especializado

A maioria dos professores videntes e mesmo boa parte dos que possuem deficiência visual não têm colocado, como uma de suas prioridades em seu trabalho educativo, o ensino de uma boa capacidade de se orientar e se mover por parte das pessoas cegas e de baixa visão. Geralmente, no momento de planejar as atividades a serem desenvolvidas com o aluno, a orientação e a mobilidade não aparecem e, mesmo quando isso ocorre, acabam ficando apenas no âmbito do planejamento, ou, no máximo, reduzindo-se a algumas aulas de técnicas para o manuseio de bengalas. Esse problema é o resultado de uma formação aligeirada e da valorização de um senso comum sobre a deficiência visual que não tem permitido a esses educadores a compreensão das amplas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento relativo às pessoas com deficiência, o que já foi demonstrado anteriormente. Além disso, falta o entendimento da importância que a orientação e a mobilidade cumprem nesse processo, bem como a aplicação de alguns procedimentos pedagógicos básicos que devem ser adotados pelo professor especializado no ensino dessa habilidade.

A orientação e a mobilidade no processo de validade social da pessoa com deficiência visual

Um dos fatores que historicamente vem marcando a existência da grande maioria das pessoas com deficiência visual tem sido um relativo isolamento social, resultante das dificuldades que enfrentam para adquirir uma boa capacidade de se orientar e se mover com independência. Como resultado desse isolamento, o desenvolvimento global das pessoas com deficiência visual acaba sendo prejudicado, tendo em vista que implica a limitação da capacidade de interagir com o gênero humano. Com isso, suas condições de humanização são empobrecidas, pois são ampliadas as dificuldades de se apropriar e objetivar na genericidade humana produzida e acumulada historicamente.

Partindo do pressuposto de que a humanização do homem resulta do processo de apropriação e objetivação, no qual há uma íntima relação entre o biológico e o social, Vigotski e seus colaboradores construíram um referencial teórico que se propõe a explicar o desenvolvimento do psiquismo humano pelas relações entre as funções mentais e a atividade humana. Suas pesquisas

levam-nos a compreender que a formação das funções psicológicas superiores só pode ocorrer por meio da apropriação da cultura, a qual exige uma ampla participação social do indivíduo, pois é nas vivências ou processos sociais que as conquistas históricas do gênero humano podem ser internalizadas, isto é, apropriadas pelo indivíduo por meio de funções mentais.

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VIGOTSKI, 1991b, p. 33).

Uma das ideias básicas nessa teoria psicológica é a do caráter histórico e social dos processos psicológicos superiores (únicos nos seres humanos), ou seja, a ideia de que esses processos, que têm a característica de alto grau de universalização e descontextualização da realidade empírica imediata, como é o caso do desenvolvimento da escrita, originam-se na vida social. A importância da vida social no processo de desenvolvimento do ser humano é indispensável, pois “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica)” (VIGOTSKI, 1991b, p. 64).

Tendo em vista que as funções mentais superiores do homem se desenvolvem em sua relação com o meio sociocultural, relação essa que é mediada por signos, o pensamento, o desenvolvimento mental, a capacidade de conhecer o mundo e de nele atuar é uma construção social que depende das relações que o homem estabelece com o meio. Como, nesse processo de desenvolvimento das funções mentais superiores, são indispensáveis os planos interpsíquico, interpessoal e social, é necessário que o processo de apropriação e objetivação das pessoas com deficiência visual seja o mais amplo e rico possível, permitindo-lhe interagir e vivenciar as mais significativas realidades naturais e culturais.

Como apontado anteriormente, o entendimento predominante a respeito das pessoas com deficiência visual é o de que elas só podem alcançar um desenvolvimento extremamente limitado. Uma das causas que têm contribuído para reforçar essa ideia reside no fato de a grande maioria delas possuir uma

extrema dependência para se orientar e locomover, principalmente nos espaços fora de sua residência. A maioria das pessoas cegas e de baixa visão, quando sai de casa, faz isso acompanhada de familiares, amigos e/ou vizinhos, necessitando de cuidados intensos por parte de seus acompanhantes. Devido ao estereótipo de pessoas cegas estarem constantemente acompanhadas, os videntes, quando têm necessidade de se relacionar com elas, fazem-no pelo contato com seus acompanhantes.

Um bom exemplo disso ocorre quando o cego chega acompanhado por uma pessoa vidente na loja, no consultório médico, no restaurante etc. e o diálogo se estabelece sempre entre o atendente e o acompanhante, que é tido pelo atendente como quem deve tomar as decisões. Mesmo quando se reconhece que é a pessoa com deficiência visual que deve responder por si, geralmente o diálogo se mantém somente com o acompanhante. Entre as inúmeras situações em que tal prática acontece, encontra-se a que ocorre quando uma pessoa cega chega acompanhada por um vidente em uma lanchonete e o garçom faz aquela tradicional pergunta ao acompanhante: “O que ele vai querer comer?”. Além disso, se é a pessoa cega quem paga a conta, geralmente o caixa devolve o troco para o vidente. Há, ainda, pessoas que não percebem que a cegueira não ocorre somente com crianças e tratam a todos que possuem essa deficiência como se fossem “eternas criancinhas”. Dessa forma, a pessoa com deficiência visual, devido à falta de uma boa capacidade de se orientar e se mover e, conseqüentemente, à necessidade de ter sempre um acompanhante para dar conta dessas atividades, mesmo quando está presente nos diferentes espaços de uso público, continua excluída, pois acaba sendo tomada como alguém incapaz de, entre muitas outras habilidades, expressar suas vontades, controlar seu próprio dinheiro e se relacionar em sua condição de jovem ou adulto.

A constante dependência de acompanhante para a orientação e mobilidade dos cegos favorece sua exclusão social e prejudica seu processo de humanização. Entre os diversos fatores que contribuem para seu isolamento, cabe destacar a impossibilidade da existência de acompanhantes para dar conta de todas suas necessidades de participação social, como brincar com seus colegas, frequentar as atividades escolares, exercer uma atividade laboral, praticar lazer, frequentar atividades culturais e atuar politicamente na sociedade como agente. Além disso, a presença do acompanhante, guiando, falando, respondendo, pensando, tomando decisões pela pessoa cega empobrece seu desenvolvimento, na

medida em que a pessoa cega não é instigada a interagir socialmente e a reagir à atual forma da sociedade valorá-la.

Ao contrário da dependência constante para se orientar e se mover, que contribui para a segregação das pessoas com deficiência visual, limitando seu processo de desenvolvimento, a mobilidade independente, mediante o uso de bengala, que é um instrumento simples, permite a elas romper seu isolamento e se locomover e frequentar quase todos os espaços sociais, sem ou com pouco auxílio de terceiros.

O aprendizado da orientação e mobilidade independentes auxilia no desenvolvimento intelectual, motor e na postura corporal. Segundo Castro (1993), a orientação e a mobilidade são de importância vital para o cego, pelos benefícios de ordem psicológica, física, social e econômica que apresentam:

De ordem psicológica, porque contribuem de uma maneira positiva para melhorar o conceito de si mesmo. Só a ideia de poder vir a deslocar-se sozinho em vários locais dá ao cego uma intimidade e um bem-estar pessoal, que de outra forma dificilmente consegue (CASTRO, 1993, p. 32).

O significado da orientação e mobilidade independentes no processo de desenvolvimento psicológico das pessoas com deficiência visual fica mais explícito quando se parte do princípio de que o homem é um ser sócio-histórico. Segundo Leontiev (1978), os seres humanos não nascem com órgãos aptos a realizarem de repente as funções que são produto do desenvolvimento histórico dos homens, mas os desenvolvem no decurso da vida pela aquisição da experiência histórica. Isso ocorre pelo processo de apropriação e objetivação, o qual exige e desenvolve na pessoa um conjunto de esquemas intelectuais e habilidades sociais que elevam o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. Como esse mesmo princípio se aplica às pessoas com deficiência visual, estas, ao interagirem e necessitarem dar conta da complexidade presente na realidade, reorganizam-se, do ponto de vista psicológico, e adquirem a capacidade de responder às exigências que lhes são impostas socialmente, inclusive a de se orientar e se mover de forma independente.

Além da questão intelectual, a orientação e a mobilidade são fundamentais para que a pessoa com deficiência visual possa alcançar um desenvolvimento físico adequado às necessidades humanas, entre as quais se encontram a acomodação corporal (sentado ou em pé), a resistência física para empreender

caminhadas e a forma correta de movimentar os pés, tanto para caminhar quanto para correr.

Segundo Castro (1993), no aspecto físico, o aprendizado de Orientação e Mobilidade permite a exercitação corporal, que vai desenvolver a capacidade motora assim como a motricidade fina, tão importante para o bem-estar geral. Também é importante destacar que a utilização da bengala e o uso adequado de suas técnicas podem ajudar as pessoas cegas a ter uma postura mais correta.

Quanto mais cedo se iniciar e mais rico for esse processo, melhores serão as condições de desenvolvimento do indivíduo. Porém, retardá-lo e/ou empobrecê-lo significa dificultar e, até mesmo, minimizar o processo de humanização. Segundo Hoffmann e Seewald (2003, [s.p.]), “todos os pais e profissionais ficam muito preocupados em dar à criança condições para engatinhar, dar os primeiros passos e se movimentar em seu quarto”. Mas, conforme os autores,

[...] quando chega o momento em que esta criança quer conhecer por si mesma, como as outras crianças, outros ambientes e outras atividades, surge o medo, a proteção, [...] a criança com deficiência visual aprende a ter medo do mundo porque os adultos lhe ensinam este medo e, sem perceber, as prejudicam porque incutem nelas o receio, a passividade e a falta de iniciativa, que certamente vão lhe dificultar seu pleno desenvolvimento (HOFFMANN; SEEWALD, 2003, [s.p.]).

Quando se está falando em propiciar orientação e mobilidade às pessoas com deficiência visual, desde sua tenra idade, é claro que não se trata de colocar uma bengala na mão da criança e exigir que ela comece a circular por todos os espaços possíveis utilizando as técnicas corretas de seu uso. O que se deve buscar é evitar o cultivo do medo e da insegurança, o isolamento e a dependência constantes. Nessa direção, a criança cega ou de baixa visão necessita ser instigada a querer conhecer, a explorar e se apropriar do mundo que a rodeia. Para tanto, ela pode ser instigada a utilizar, para se orientar e se mover, diferentes tipos de instrumentos, como as pré-bengalas, tais como cadeiras, carrinhos de bebê e de bonecas e bastões. Também a utilização da bengala, devidamente articulada às condições da criança, já pode se fazer presente em seus primeiros anos de vida, e, ao findar a pré-escola, o aluno já deve possuir uma boa capacidade de manuseá-la corretamente.

No transcorrer desse processo, tanto a pessoa com deficiência visual quanto seus familiares e aqueles que com ela se relacionam vão aprendendo a conviver com a cegueira e a superar os estigmas a ela referentes. Além disso, a

pessoa cega ou de baixa visão vai sendo desafiada a vencer os obstáculos que resultam da relação entre seu defeito e as necessidades sociais impostas por seu meio, e, dessa forma, realiza-se o processo de supercompensação.

Orientação e mobilidade independentes contribuem para retirar a pessoa com deficiência do isolamento e ampliam sua participação na vida social, mutuamente transformando-a e propiciando que se transforme. A utilização correta da bengala contribui para a validade social da pessoa com deficiência visual na medida em que ela adquire mais segurança e confiança para se locomover de forma independente, melhorando sua autoestima. Além disso, auxilia no combate ao estigma, muito recorrente no senso comum, de que a pessoa com deficiência visual não é capaz de se orientar e se mover de forma independente. Nesse sentido, Castro (1993) afirma que uma boa orientação e mobilidade por parte das pessoas com deficiência visual não só amplia seu processo de interação social “autônoma”, como também sensibiliza e conscientiza os outros de suas reais capacidades: “[...] vários autores concluem que as condutas de crianças normais que tenham convivido com crianças cegas são positivas e não negativas como as da maioria da população” (CASTRO, 1993, p. 32). Por meio desse processo, os cegos auxiliam a inculcar na cultura uma nova representação social sobre si e elevam suas funções psicológicas superiores, como a atenção, a percepção, a memória, a imaginação, o pensamento e a linguagem.

Procedimentos pedagógicos básicos para o ensino de Orientação e Mobilidade às pessoas com deficiência visual

Apesar da relevância da orientação e mobilidade independentes para o desenvolvimento das pessoas com deficiência visual, uma parte considerável dos professores que atuam junto a esse segmento social, quando indagada a respeito do ensino desse conhecimento a seus alunos, afirma, sem demonstrar muita preocupação, que não está fazendo grandes progressos na instrução de tal habilidade. Para tais profissionais, o professor não consegue ensinar Orientação e Mobilidade porque não existe interesse das pessoas cegas e de baixa visão, nem de seus familiares, na aquisição dessa habilidade. A veracidade dessa afirmação pode ser facilmente constatada quando se entra em contato com as pessoas com deficiência visual ou seus familiares e se pergunta a eles sobre a aquisição de uma orientação e mobilidade independentes. Mas a existência dessa reali-

dade não pode levar o educador a se resignar diante dela; pelo contrário, ele necessita intervir pedagogicamente para transformá-la. Para tanto, uma de suas primeiras tarefas deve ser a de formar no educando a disposição para aprender essa habilidade.

Nesse sentido, o ponto de partida deve ser o pressuposto de que toda pessoa só se dedica voluntariamente a empregar esforços, sejam eles físicos ou intelectuais, quando a atividade a ser desenvolvida for significativa para si ou para o grupo ou comunidade a que pertence. Essa premissa, porém, nem sempre está presente na práxis de muitos educadores. Ocorre, contudo, que ela é fundamental para o processo educativo, pois, para haver educação, é necessário que existam ensino e aprendizagem, ou seja, alguém que possua determinado conhecimento e o transmita a outro que necessite, esteja disposto a aprender e o aprenda. Dessa forma, para ocorrer o processo educativo, não basta somente que alguém queira ensinar: também se faz necessário que o aprendiz queira aprender. Esse pressuposto não nega que o pleno domínio do conteúdo a ser ensinado seja uma condição básica para que o professor possa contribuir com o processo de desenvolvimento de seu aluno. No entanto, para que o processo de ensino-aprendizagem possa melhor satisfazer as necessidades do educando, não é suficiente que o professor tenha o pleno domínio do conteúdo a ser ensinado; faz-se necessário também que ele conheça quem é seu aluno e qual é sua concreticidade.

Vigotski (1997, p. 104), partindo do pressuposto de que um bom médico é aquele que não só sabe qual doença apresenta seu paciente, mas também quem é aquela pessoa que tem uma doença, afirma, em relação às pessoas que possuem algum defeito físico ou sensorial:

Para nós é importante conhecer com exatidão não somente qual defeito apresenta uma determinada criança, como também que criança tem um determinado defeito, isto quer dizer, que lugar ocupa a deficiência no sistema da personalidade, que tipo de reorganização tem lugar, como a criança domina sua deficiência (VIGOTSKI, 1997, p. 104).

Para trabalhar com o ensino de Orientação e Mobilidade, é indispensável conhecer, entre outros aspectos da vida do aluno: as condições econômicas em que ele vive; sua relação familiar; sua relação fora da família; suas expectativas de vida; as pessoas com quem interage, bem como a qualidade dessas intera-

ções; e as situações de aprendizagem que já vivenciou. Também é indispensável conhecer a causa do defeito e trajetória de sua deficiência, o atual grau e acuidade de sua visão e como ela contribui em seu atual processo de orientação e mobilidade. Neste último caso, é necessária a avaliação funcional da visão, pois, como demonstrado anteriormente, a grande maioria das pessoas com deficiência visual, aqui incluídas as cegas, possui resíduos visuais que, quando conhecidos pelo professor e devidamente utilizados pelo indivíduo, podem ser um grande auxílio em seu processo de orientação e mobilidade.

Esse é apenas o primeiro passo para que o educador possa conhecer a concreticidade de seu aluno. No entanto, não basta conhecer quem é o aluno para definir sua concreticidade, pois “[...] conhecer a concreticidade do indivíduo não se limita, para o caso da atividade educativa, ao conhecimento do que ele é, mas também ao conhecimento do que pode vir a ser” (DUARTE, 1992, p. 10).

Como já afirmado, a maioria das pessoas com deficiência visual e seus familiares apresentam grande resistência ao ensino-aprendizagem da Orientação e Mobilidade. Essa resistência não é inerente à cegueira, mas resulta das relações sociais e culturais nas quais se encontram inseridos a pessoa com deficiência visual e seus familiares. Como, para o senso comum, a cegueira é praticamente sinônimo de invalidez, incapacidade, insuficiência e doença, o que atribui aos pais sempre grande parte de responsabilidade pela existência da pessoa cega ou de baixa visão, uma das primeiras atitudes da família é se proteger e dar “proteção” a esse indivíduo. Isso se dá muitas vezes pela ocultação do defeito ou até mesmo do próprio indivíduo que o possui. Essa prática tem interferido diretamente no ensino de Orientação e Mobilidade independentes às pessoas com deficiência visual, reduzindo as possibilidades de elas adquirirem capacidade de se orientar e se mover com independência pela utilização da bengala longa.

Nessa direção, aponta Castro (1993), a bengala branca é considerada, ainda, muitas vezes, como um símbolo de enfermidade e sinal de inferioridade. Por isso, pais e pessoas com deficiência visual rejeitam-na e, conseqüentemente, rejeitam o ensino de Orientação e Mobilidade. No que se refere à resistência da família, pode-se acrescentar seu despreparo para conviver com a cegueira, a superproteção, a insegurança para enfrentar a exposição pública do familiar com deficiência visual, seu desconhecimento a respeito das perspectivas para a existência da pessoa cega e de baixa visão e a importância que a orientação e a mobilidade podem ter em seu processo de valoração social. Já da parte das

pessoas com deficiência visual, a resistência relativa à aquisição de orientação e mobilidade adequadas pode se dar devido à insegurança para enfrentar o desconhecido; ao medo de explicitar publicamente sua deficiência visual; à existência de pessoas próximas que lhe prestam algum tipo de auxílio quando ela tem extrema necessidade de se deslocar. Além disso, ocorre que a pessoa com deficiência visual, em razão da vida que lhe é oportunizada e projetada para o futuro, não vislumbra a necessidade de orientação e mobilidade independentes.

Diante desse quadro, centrar a instrução de Orientação e Mobilidade apenas no ensino das técnicas de manuseio de bengala, enquadramento e postura corporal, reconhecimento de ambientes por meio dos sentidos remanescentes, sem que o aluno esteja disposto a aprender, o que vem sendo feito pela maioria dos poucos professores que tem se preocupado em ministrar tal disciplina, é uma prática tão equivocada quanto a de ensinar conceitos diretos às crianças sem as devidas mediações. Sobre este último ponto, afirma Vigotski (1991b) que o professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, a não ser o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante à de um papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que, na realidade, oculta um vácuo. De nada adianta à pessoa cega conhecer as técnicas corretas para orientação e mobilidade independentes se ela continua reclusa em sua casa, não projetando para o futuro nenhuma perspectiva de transformação de sua atual condição de existência, e se, quando necessita sair de sua residência, só o faz com o auxílio de terceiros.

Se a primeira tarefa do educador é conhecer seu educando, a segunda é buscar fazer o aluno e aqueles com quem ele convive compreenderem a importância do conteúdo a ser ensinado, o que, no caso das pessoas com deficiência visual, e relacionado ao ensino de Orientação e Mobilidade, exige o rompimento com as tradicionais formas de conceber e se relacionar com aqueles que pertencem a esse segmento social. Para tanto, o educador deve, entre outras atividades: demonstrar, a partir de exemplos existentes na comunidade ou na região, as diferentes perspectivas que existem para o futuro de uma pessoa com deficiência visual; propiciar elementos para que a pessoa com deficiência visual e seus familiares possam vislumbrar, no futuro, que ela pode vir a ser alguém de plena validade social; salientar a importância de orientação e mobilidade independentes para o convívio social, estudo e trabalho de uma pessoa com deficiência visual; e apontar as principais diferenças para o processo de validade

social de uma pessoa com deficiência visual, com e sem orientação e mobilidade independentes.

É por meio dessa intervenção inicial junto à família e à pessoa com deficiência visual que se pode tornar o ensino significativo para o educando, criando nele a necessidade do conhecimento e, como consequência, a disposição para aprender. Para se atingir esse objetivo, é indispensável que a pessoa com deficiência visual adquira consciência de sua condição de menos-valia social e se disponha a lutar para se tornar alguém valorado socialmente de forma positiva. Por meio dessa luta, o indivíduo busca estabelecer o conflito entre sua condição de menos-valia social e a necessidade de superar tal forma de valorá-la, potencializando seu processo de supercompensação.

À guisa de conclusão, embora as principais considerações já tenham sido efetuadas ao longo do desenvolvimento deste capítulo, é interessante retomar algumas delas para colocar uma questão que ainda não se encontra devidamente problematizada e respondida por aqueles que têm se preocupado em estudar o ensino de Orientação e Mobilidade, isto é: de quem deve ser a competência para atuar nessa disciplina?

Em primeiro lugar, é importante ressaltar: que as pessoas com deficiência visual, a despeito de seu defeito, possuem plenas condições de adquirir capacidades de se orientar e se mover, que é, a um só tempo, causa e consequência de seu desenvolvimento; que a atual situação enfrentada pela maioria dessas pessoas, no que se refere à aquisição dessas habilidades, tem sido o resultado de uma práxis pueril que não encontra respaldo na verdadeira ciência humana; que o processo de superação dessa situação exige o rompimento com as concepções mística e biológica ou ingênuas e a incorporação de um arcabouço teórico que realmente dê conta de compreender as amplas possibilidades de existência para as pessoas com deficiência visual. Nesse sentido, evidencia-se a concepção histórico-cultural, com seu princípio de supercompensação, resultante do conflito entre o defeito e as exigências impostas pelo meio social.

A compreensão do princípio da supercompensação, por parte do educador, exige dele uma atitude mais engajada na educação da pessoa com deficiência visual, pois o “fracasso” educacional de seu aluno cego ou de baixa visão não poderá mais ser atribuído a este em razão do defeito, já que, ao contrário do que afirmam as concepções tradicionais, a presença da cegueira poderá constituir elemento favorável para o desenvolvimento do educando. Para tanto, como foi

demonstrado, a pessoa necessita ser educada em sociedade e para a sociedade, pois é nela que desenvolve e reorganiza suas funções psicológicas superiores e motoras com vistas a dar conta de suas necessidades sociais, entre as quais se encontra a capacidade de se orientar e se mover.

Em segundo lugar, é importante retomar a problematização da ideia muito difundida de que cegueira é sinônimo de escuridão, a qual tem levado muitos professores formadores de profissionais que irão atuar com as pessoas com deficiência visual a vendiar os olhos de videntes objetivando permitir-lhes assimilar na prática o que é ser cego. Essa iniciativa parte de uma premissa verdadeira para o ensino de qualquer conteúdo escolar, ou seja, a de que não se pode ensinar aquilo que não se sabe. Assim como, para que o alfabetizador possa alfabetizar alguém analfabeto, a pré-condição indispensável é a de que ele necessita ser alfabetizado, só se pode ensinar Orientação e Mobilidade àquele que possui pleno domínio dessa habilidade. A questão que aqui se coloca é: tal prática tem contribuído para responder às necessidades educativas das pessoas com deficiência visual, entre as quais às relativas ao ensino de Orientação e Mobilidade independentes?

Como demonstrado, a condição imposta pela cegueira à pessoa cega não é semelhante àquela em que se encontra um vidente ao colocar uma venda em seus olhos. Tal procedimento, ao contrário de facilitar a compreensão do que é ser cego, acaba reforçando o entendimento do senso comum sobre a falta da visão, que a tem associado, principalmente, às trevas, à incapacidade, à insuficiência, à infelicidade e à tragédia. Isso amplia o falso entendimento sobre as consequências da cegueira para a vida do ser humano. No caso do verdadeiro cego, por mais limitado que tenha sido seu processo de supercompensação da deficiência, ele se encontra situado na realidade que o envolve em uma condição muito diferente daquele que coloca uma venda. Não possui, entre outros problemas que caracterizam esses momentos, o medo da escuridão, o sentimento de impotência, a ansiedade por voltar a enxergar imediatamente, a percepção de se estar extremamente vulnerável e o desespero. Diante disso, pode-se asseverar que, por mais estudioso que possa ser um professor vidente especializado em deficiência visual, ele não poderá verdadeiramente ser um cego e possuir locomoção independente com o uso de bengala, visto que seu processo de supercompensação não pode se desenvolver em razão de sua estrutura psíquica não ter necessitado se reorganizar, bem como seus sentidos auditivo, tátil, olfativo,

cinestésico, com vistas a dar conta de uma condição de existência sem ou com pouco uso da visão.

Tomando como verdade o entendimento de que a cegueira não é idêntica à escuridão, de que, por mais que o vidente fique de olhos fechados, ele não pode experimentar o que é ser cego e de que o educador só pode ensinar aquilo que sabe, cabe indagar: então, de quem deve ser a atribuição de formar o profissional para atuar no ensino de Orientação e Mobilidade, bem como a de instruir às pessoas cegas e de baixa visão na aquisição dessa habilidade? A resposta a essa questão parece ser óbvia; no entanto, por mais capacitada que possa ser uma pessoa cega, ela necessita de apoio de um vidente para observar a postura corporal do aprendiz, o ambiente onde o aprendizado ocorre, a relação entre ambos e as correções que se fazem necessárias. Diante disso, parece ser correto afirmar, mesmo que seja de forma não conclusiva, que o ensino de Orientação e Mobilidade deva ser tarefa de um profissional cego com o apoio de um assistente vidente: o primeiro, por possuir o domínio do conhecimento a ser ensinado, ministra o conteúdo, enquanto o segundo fornece as informações visuais necessárias para que possa ocorrer um satisfatório aprendizado dessa habilidade indispensável para o desenvolvimento humano.

Por fim, para romper com as práticas hegemônicas que, como demonstrado ao longo deste trabalho, vêm sendo desenvolvidas sem fundamentos na ciência, mas com base no entendimento do senso comum sobre a cegueira, e para avançar no ensino de Orientação e Mobilidade às pessoas com deficiência visual, faz-se necessário que essa disciplina seja compreendida e tratada, no âmbito do atendimento educacional especializado, como a que aborda uma área do conhecimento cientificamente estabelecida. Para tanto, os gestores e os profissionais que atuam na Educação Especial, em particular no atendimento educacional especializado na área da deficiência visual, necessitam estimular e se envolver em pesquisas que aprofundem o conhecimento a respeito do processo de aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com deficiência visual e sua relação com o aprendizado da orientação e mobilidade. Por meio dessas pesquisas, a Orientação e Mobilidade poderá se firmar como área do conhecimento e figurar como disciplina, com uma proposta curricular capaz de direcionar, do ponto de vista teórico-prático, o trabalho do professor no sentido de satisfazer as necessidades de orientação e mobilidade independentes das pessoas com deficiência visual na perspectiva de sua “plena” validade social.

Referências

AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes. **Compreendendo o cego**: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto Federal n. 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, Brasília, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 29 nov. 2011.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto Federal n. 5296**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br>. Acesso em: 29 nov. 2011.

CAIADO, Katia Regina Moreno. **Aluno deficiente visual na escola**: lembranças e depoimentos. Campinas: Autores Associados, 2003.

CASTRO, José Alberto Barbosa de Moura e. **Estudo da influência da capacidade de resistência aeróbia na orientação e mobilidade do cego**. 1993. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto) – Universidade do Porto, Portugal, 1993.

CARVALHO, Alfredo Roberto de. **Inclusão social e as pessoas com deficiência**: uma análise na perspectiva crítica. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2009.

DUARTE, Newton. **A formação do indivíduo e a objetivação do gênero humano**: categorias iniciais de uma reflexão sobre o processo de formação do indivíduo numa perspectiva histórico-social. 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

HOFFMANN, Sonia; SEEWALD, Ricardo. **Caminhar sem medo e sem mito**: Orientação e mobilidade. 2003. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/index.php>. Acesso em: 23 dez. 2010.

LEONTIEV, Aléxis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1984.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

NUNES, Sylvia; LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt. O aluno cego: preconceitos e potencialidades. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 55-64, jan./jun. de 2010.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Fundamentos de defectologia. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras completas**. Tomo cinco. Havana: Pueblo y Educación, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. O defeito e a compensação. *In*: PEE – PROGRAMA INSTITUCIONAL DE AÇÕES RELATIVAS ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS. **Pessoa com deficiência na sociedade contemporânea**: problematizando o debate. Cascavel: Edunioeste, 2006.

7

O Instituto Paranaense de Cegos: novos desafios e novas perspectivas

*Ana Luiza Valente Oliveira
Enio Rodrigues da Rosa*

Introdução

Neste ensaio, oferecemos alguns subsídios preliminares que podem contribuir para a formação de um quadro provisório sobre o modelo institucional segregativo, criado especificamente com a intencionalidade de garantir educação e trabalho para as pessoas cegas. Na busca desse propósito, o ensaio está organizado em cinco tópicos, relacionado aos seguintes objetivos: 1) demonstrar o surgimento desse modelo institucional na França, sua chegada ao Brasil e ao Estado do Paraná, com a criação do Instituto Paranaense de Cegos (IPC); 2) examinar alguns elementos sociais que marcaram a história recente dessa instituição, mais precisamente a partir de meados da década de noventa do século passado; 3) explorar alguns aspectos que levaram as pessoas cegas a fracassarem no controle administrativo da entidade, após as lutas políticas e sociais empreendidas por um grupo que ficou conhecido como os “barraqueiros” da Visconde; 4) evidenciar alguns elementos que marcaram as polêmicas e as contradições do atual processo de intervenção; e 5) destacar as principais mudanças conceituais presentes no novo Estatuto da entidade, com o propósito de criar um modelo de gestão baseado no fortalecimento das instâncias coletivas.

A origem do modelo institucional segregativo

As raízes do modelo de instituição criada para atender às necessidades específicas das pessoas cegas estão fincadas na França do final do século XVIII, quando o “pedagogo” Valentin Haüy, em 1784, fundou o Instituto Nacional dos Jovens Cegos de Paris. Naquele contexto, contagiado pelas ideias iluministas que ganhavam cada vez mais espaço nas camadas sociais que contestavam o velho

regime, Haüy estava preocupado com a educação das pessoas cegas pobres que viviam vagando e enfiando as ruas e praças da nascente sociedade burguesa.

Valentin Haüy (1745 a 1822), o homem que mais tarde seria reconhecido como “Pai e Apóstolo dos Cegos”, teve sua atenção atraída para as questões ligadas à educação dos deficientes visuais não só graças ao estudo das ideias de Diderot. Um momento decisivo surgiu em sua vida quando, levado pelas circunstâncias, fez uma comparação entre apresentações musicais da pianista e grande concertista e compositora Maria Tereza Von Paradis, de um lado, e, de outro, os entristecedores e grotescos espetáculos dados por alguns cegos, muito inadequados em seu modo de trajar ou se comportar, tentando executar música na rua para chamar a atenção dos transeuntes e com isso angariar esmolas (SILVA, 1986, p. 254).

Entretanto, não obstante os esforços de Haüy no intento de oferecer a esses cegos educação escolar, o fato é que logo a educação acabou sendo relegada a segundo plano dentro da instituição. Pouco tempo depois de sua fundação, o Instituto dos Jovens Cegos de Paris transformou-se em um lugar segregado, onde as pessoas cegas executavam trabalhos manuais em troca de um prato de comida e de uma cama para dormir.

Nem mesmo Louis Braille, o criador do sistema de escrita e leitura em relevo para cegos, um homem que poderia ser considerado gênio para seu tempo, conseguiu escapar das garras da instituição, onde viveu até poucos meses antes de sair para morrer praticamente abandonado em um quatinho da periferia de Paris, como é referido:

Apesar de não poder deixar de reconhecer que Braille realizou a maior parte de seus estudos no Instituto, que foi aí que aprendeu música, tornando-se músico famoso, é imperioso verificar que, sob a capa de uma instituição cuja ação deveria reverter na integração social dos cegos, o Instituto Nacional dos Jovens Cegos de Paris tornou dependente um homem notável (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 75).

Posteriormente, foi esse modelo de instituição que chegou a nosso país, em 1854, quando Dom Pedro II criou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos do Brasil. A aliança de José Álvares de Azevedo e do Dr. José Francisco Sigaud, médico da Corte, ocorreu por intermédio da filha do Dr. Sigaud, menina cega da qual Álvares de Azevedo foi professor. Admirado com os progressos da aprendizagem de sua filha pelo sistema Braille, Sigaud levou até “a presença

do imperador o jovem professor [Álvares], cuja eloquência resultou no Decreto Imperial n. 1429, de 12 de setembro de 1854, que cria o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, inaugurado solenemente em 17 de setembro do mesmo ano, no Morro da Saúde” (LOBO, 1997, p. 558).

Com o fim do Império e a Proclamação da República, o Instituto sofreu mudança de nome por duas vezes: na primeira, foi denominado Instituto Nacional dos Meninos Cegos; na segunda, em homenagem ao homem que havia sido diretor da instituição por mais de vinte anos, seu nome foi alterado para Instituto Benjamin Constant (IBC). Lobo (1997) sistematizou algumas informações sobre o Instituto que merecem destaque nesta exposição:

O limite inicial de vagas era de 30 alunos, dos dois sexos, sendo 20 gratuitas para pobres e 10 para abastados que pagariam taxas anuais de 400 mil réis de pensão e 200 mil réis de joia. Contudo, data do início de seu funcionamento a história de sua subocupação: nas 30 vagas somente 10 alunos foram matriculados (LOBO, 1997, p. 559).

Ainda conforme Lobo, em 1872, um relatório de atividades confirma:

Desde a instalação do Instituto até a presente data tem-se matriculado 64 alunos de ambos os sexos [...], situação que, guardando as proporções do aumento do número de vagas e do crescimento das instalações, não se alterará até 1937, quando será fechado para reformas. Em 59 anos de funcionamento contínuo, ou seja, até 1913, o Instituto só havia matriculado 313 alunos. Tratava-se, na grande maioria, de alunos pobres, que jamais terminavam o curso (inicialmente de 6 anos e depois de 8 anos) e lá permaneciam por mais de 20 anos (LOBO, 1997, p. 559).

Entretanto, não obstante a constatação dessa realidade, foi também esse modelo institucional que acabou sendo propagado até outras regiões do país. A chegada desse modelo até as principais capitais brasileiras ocorreu por meio da aliança entre algumas pessoas cegas que haviam estudado no IBC e alguns filantropos dos estados onde os institutos foram sendo criados.

Essa aliança aconteceu porque, na medida em que as pessoas cegas foram sendo formadas professores no Instituto do Rio de Janeiro, elas foram sendo absorvidas no próprio local de formação. Contudo, com o passar dos anos, o número de formados passou a ser maior do que a necessidade da instituição. Como se tratava de pessoas cegas de famílias pobres que estavam buscando

formação para trabalhar, era preciso abrir novos espaços. Então, como não havia outro lugar onde professores cegos pudessem exercer a função a não ser numa instituição com as mesmas características do IBC, não restava alternativa a não ser procurar aliados em outras regiões, argumentando a necessidade de levar educação a seus “irmãos de infortúnio” como a única maneira de tirá-los das “trevas” provocadas pela cegueira.

Na realidade, abnegados na defesa da educação para os demais seus “irmãos” brasileiros, o que aqueles professores cegos buscavam mesmo era uma possibilidade de trabalho como fonte de sobrevivência material. Foi com este intuito que diversos professores formados pelo Instituto Benjamin Constant, com o apoio da Maçonaria, dos Rotarys e de homens e mulheres de “boa vontade” da alta e média sociedade, vão contribuir para o surgimento de outros institutos pelo país afora (DUTRA; ROSA, 2006, p. 8).

Como parece evidente, a educação e o trabalho para as pessoas cegas, desde a fundação do Instituto dos Jovens Cegos de Paris, sempre esteve colocada como preocupação, não obstante essa educação sempre tenha sido relegada a um segundo plano e o trabalho visto em suas formas filantrópicas: “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’” (VIGOTSKI, 1997, p. 77).

Essa mesma perspectiva também esteve colocada na criação da primeira instituição de atendimento às pessoas cegas no Estado do Paraná. De acordo com os primeiros registros, a entidade chegou a Curitiba no dia 1 de fevereiro de 1939, com o nome de Instituto Paranaense para Cegos.

O abaixo-assinado requer a inscrição dos estatutos do Instituto Paranaense para Cegos nos livros desse cartório, sendo o citado Instituto sucessor do Instituto para Cegos “Benjamim Constant”, que tem seus estatutos registrados nesse Ofício sob o n.º 185 do Lº 2 de Sociedades, requer, além da inscrição pré-citada, referente aos novos estatutos reformados, o cancelamento da inscrição anterior (IPC, 1940, [s.p.]).

As principais finalidades do Instituto Paranaense para Cegos, de acordo com o artigo 2º do Estatuto aprovado no dia 6 de junho de 1940, eram:

- a) Proporcionar aos cegos os meios de subsistência, habitação e vestuário, quando os mesmos não o possam fazer com recursos dos seus próprios traba-

lhos; b) Proporcionar aos cegos o conforto moral, a instituição que os habilite ao trabalho e à alfabetização, de modo que possam viver com os seus próprios recursos e sem precisarem recorrer à caridade pública (IPC, 1940, [s.p.]).

Como fica evidente, a preocupação com a habilitação para o trabalho por meio da educação aparece logo no início do segundo Estatuto do IPC. Também aparece claramente a ideia de que as pessoas cegas não deveriam viver da caridade pública ou privada. No entanto, não obstante a intencionalidade, o fato é que as ações da instituição, ao longo desses mais de setenta anos de existência, sempre estiveram mais orientadas para conservar as pessoas cegas como dependentes da caridade alheia do que propriamente habilitá-las ou reabilitá-las para o trabalho e a vida em sociedade.

No dia 1º de setembro de 1946, identificamos outra reforma estatutária, dessa vez dando origem a um Estatuto bem mais completo. O aspecto mais importante desse estatuto, que merece destaque neste momento, é o que trata “dos cegos e suas famílias”. Conforme se depreende do artigo 35 do referido Estatuto, “só será admitido como interno do Instituto o cego que, depois de ser feita a seu respeito uma rigorosa sindicância, for julgado em boas condições de saúde e precisar, realmente, da assistência solicitada” (IPC, 1946, [s.p.]). Lendo o parágrafo único do artigo anterior, constatamos que, “se, ao contrário, o cego internado possui recursos próprios e isso ficar posteriormente provado em outra sindicância, ele será desligado e obrigado a indenizar, se tanto puder fazer as despesas com a estadia no Instituto” (IPC, 1946, [s.p.]).

Também de acordo com o artigo 36 do mesmo Estatuto, “o Instituto poderá conceder aos cegos que têm família e reside com elas, uma pensão, a juízo da Diretoria, como auxílio de subsistência, desde que, em sindicância procedida, fique provada a necessidade dessa assistência” (IPC, 1946, [s.p.]). Além do mais, pela redação do artigo 37:

Em princípio, todos os cegos assistidos pelo Instituto deverão ser matriculados nos cursos de alfabetização e outros instituídos especialmente para desenvolvê-los intelectual e industrialmente, salvo aqueles que forem julgados absolutamente inaptos para essas modalidades da vida (IPC, 1946, [s.p.]).

Por sua vez, o artigo 38 desse Estatuto revela um dado interessante, que merece ser colocado em relevo: “Os cegos internados, quando falecerem, terão direito ao funeral a expensas do Instituto e aqueles que são apenas assistidos e

residirem fora terão direito a um auxílio para o funeral, tudo de acordo com a deliberação da Diretoria” (IPC, 1946, [s.p.]).

Fazendo um paralelo com as políticas sociais existentes nos dias de hoje, podemos constatar o quão inexistente era o Estado, não somente no amparo às pessoas cegas, de tal sorte que não restou alternativa para esse segmento social historicamente marginalizado a não ser contar com o apoio e a benemerência de alguns cidadãos curitibanos que encabeçaram a criação de uma instituição que, ao longo dos tempos, acabou arcando com as obrigações do próprio Poder Público.

Por isso, como herança daqueles tempos, ainda hoje o Instituto mantém sob seus domínios doze gavetas num cemitério da Capital, onde as pessoas cegas internadas, quando morrem, são enterradas. Ao longo desses mais de setenta anos, muitas pessoas cegas entraram e saíram da instituição, por diversos motivos que não temos como analisar neste momento. Entre aquelas que não conseguiram escapar do domínio da instituição, verifica-se, com pesar, que duas dessas pessoas cegas já estão na entidade há mais de meio século: uma entrou no dia 30 de outubro de 1950, e a outra, no dia 21 de setembro de 1959. Já ouvimos, igualmente com pesar, alguém dizer que muitas pessoas só conseguem sair desse modelo institucional, seja de cegos ou não, depois de mortas.

Os “barraqueiros”

Depois de quase 60 anos de história do IPC, período cuja direção sempre foi exercida por algum filantropo com visão, em março de 1996, teve início um movimento que ficou conhecido como “barraqueiros”. No cerne das propostas dos “barraqueiros” estava a reivindicação de que as próprias pessoas cegas comandassem a instituição. Em um “panfleto” intitulado “Reflexões de um barraqueiro”, escrito pelo professor cego Luís Cesar Trevisan, encontramos explicações que nos ajudam a compreender melhor as motivações que deram origem ao movimento.

Em março de 1996 montamos uma barraca de lona preta, no canteiro central da Visconde de Guarapuava, em frente ao INSTITUTO PARANAENSE DE CEGOS – IPC, acampamento que permaneceu até setembro. O movimento havia começado anos antes. Na eleição de 1995, nós havíamos destruído urnas, furtado os livros atas, brigado com a Polícia Militar... Queríamos o nosso espaço, queríamos decidir as nossas vidas, queríamos exercer a cidadania. Estávamos cansados de ser tratados como coitados... Permanecemos acampados 171 dias e, neste período, realizamos passeatas de protesto: À Gazeta do Povo, ao

Tribunal de Justiça, ao Palácio Iguazu, à Santa Casa de Misericórdia, à Cúria Metropolitana (TREVISAN, 2001, [s.p.]).

Tratando dos reflexos sociais desse movimento, em uma ata da reunião extraordinária do Conselho Deliberativo, Fiscal e Diretoria Executiva do IPC, realizada no dia 30 de abril de 1996, encontramos a fala do Dr. Ary Cristan, Presidente do Conselho da instituição:

Não é, pois, novidade e, certamente, não será a última vez que os descontentes se amotinam com o objetivo de destituir a Diretoria, voltam-se contra os seus benfeitores da mesma forma como os ingratos, a fim de desvencilhar-se do sentimento de gratidão... Sob a alegação de que a direção não presta contas das verbas que recebe, tenta denegri-la, como fizeram com outros dirigentes e se vangloria de que possuem tradição em “derrubar” diretorias.

Quatro dias antes dessa reunião, demonstrando a dimensão e a gravidade do fato, o Dr. Ary Cristan, publicou no Jornal Gazeta do Povo do dia 26 de abril de 1996 uma nota denominada “Informações necessárias à sociedade”. Segundo a nota,

Há quase dois meses pequeno grupo de deficientes visuais, em sua maioria externo, ocupa o canteiro central da Avenida Visconde de Guarapuava, em frente ao instituto. O acampamento não difere dos movimentos que já constituem tradição na história do instituto. Foi assim em 1948, quando o extinto jornal Diário da Tarde, conforme está registrado em ata da sessão extraordinária do conselho deliberativo do Instituto Paranaense de Cegos, do dia 6 de outubro de 1948, aconselhando denúncias inverídicas, publicou uma série de inverdades acerca de pretensos maus tratos aos cegos, pela administração, bem como da falta de assistência médica aos cegos (GAZETA DO POVO, 1996, [s.p.]).

Entretanto, a nota reconhece que a situação de então era um pouco mais grave do que ocorrera antes. “Entre os elementos contestadores que exigem a saída da presidente, há os que falsificam notas fiscais à instituição para ludibriar a boa-fé e a sensibilidade da população, a fim de extorqui-la”.

Em 1975, conforme ata de 13 de abril, o então presidente, Dr. Daniel Borges dos Reis, registra sua indignação face à publicação por um vespertino da cidade que difamava a direção do instituto, com base em denúncias caluniosas. “Na ata n.º 13, refere-se a manifesto dos cegos exigindo a renúncia do presidente” (GAZETA DO POVO, 1996, [s.p.]). Ainda, de acordo com a mesma nota, na Ata n. 16, de 5 de agosto de 1985, está registrado:

O senhor presidente, entendendo que seu assessor, o deficiente visual Sr. Juarez não estava colaborando com a presidência, vindo a dificultar a filosofia de trabalho desta casa, o qual elemento de conturbação, enxovalhando o bom nome da diretoria perante a opinião pública; em consequência o presidente encaminhou carta ao citado assessor, dando-lhe ciência que está exonerado das funções que ocupava no instituto (GAZETA DO POVO, 1996, [s.p.]).

O Sr. Juarez é o mentor das denúncias caluniosas contra a professora Therezinha Prestes, causa de todo o processo que se arrasta desde o final de 1993, apesar das sucessivas derrotas sofridas nas diversas instâncias da Justiça: “Se houver alguém capaz de realizar algo melhor que a atual direção, que se apresente, mas que o faça com um plano objetivo e não pelo solapamento, pela falácia, muito menos pela mentira e pela calúnia” (GAZETA DO POVO, 1996, [s.p.]).

Ante das pressões dos “barraqueiros”, o fato é que a diretoria do IPC não aguentou as denúncias e acabou renunciando. Com isso, uma comissão de quatro pessoas, duas do IPC, uma da Associação dos Deficientes Visuais do Paraná (Adevipar) e outra do Ministério Público, assumiram a direção da entidade. No entanto, antes de deixar o cargo, Therezinha Prestes declarou:

Não renunciei, apenas entreguei a administração para a Adevipar. Depois de oito anos no instituto, tenho a consciência tranqüila de que fiz o melhor. Demorei a tomar a decisão por causa dos internos, os que estão acampados são minoria (GAZETA DO POVO, 1996, [s.p.]).

Para Juarez Martins, presidente da Adevipar, “agora o IPC será administrado apenas por cegos” (GAZETA DO POVO, 1996, [s.p.]). De fato, por meio da luta coletiva organizada, da resistência e da persistência, as pessoas cegas conquistaram o direito de dirigir a entidade que elas julgavam pertencer à “comunidade dos cegos”. Inteirando-se da história contada pelos poucos escritos deixados pelos próprios “barraqueiros”, hoje, ouvindo-se os relatos de pessoas cegas que participaram do movimento e mesmo daquelas que não estiveram diretamente engajadas, chegamos à conclusão de que o objetivo dos “barraqueiros” era retirar do comando da entidade as pessoas que não eram cegas e que, além disso, estavam envolvidas em atos de “corrupção”. Na festa da vitória, quando foi confirmada a queda da diretoria, era comum ouvir a expressão “queda da Bastilha”, para demonstrar o tamanho e a importância do feito.

Todavia, não obstante o reconhecimento do quanto essa vitória foi significativa em termos de repercussão social e de unidade das pessoas cegas em torno de um objetivo comum, a verdade é que a falta de um projeto estratégico de transformação estrutural e conceitual a ser implementado na instituição acabou por reduzir a luta a uma briga de pessoas cegas contra pessoas não cegas, como se isso fosse a única questão fundamental em jogo naquele momento.

Hoje, analisando alguns documentos e registros daquele período, fica evidente que tão logo as pessoas cegas assumiram o comando da instituição, teve início uma disputa de poder entre as próprias pessoas cegas que antes estavam unidas em torno do mesmo objetivo. A primeira ruptura ocorreu entre o grupo ligado à Adevipar e as pessoas cegas com vínculo diretamente ao IPC. O arranjo analisado pelo Ministério Público não se sustentou e, pressionado, o próprio Presidente da Adevipar, Juarez Martins, também não resistiu às “armações” e afastou-se, juntamente com seus seguidores. Com a retirada da Adevipar e a intensificação da disputa do comando da entidade entre as pessoas cegas do instituto, a situação se complicou ainda mais. A instituição entrou em uma crise de direção, em período marcado por inúmeras denúncias ao Ministério Público, que não teve alternativa a não ser mais uma vez entrar com um processo de investigação objetivando apurar irregularidades supostamente cometidas pela direção, dessa vez exercida pelas próprias pessoas cegas.

Verificando os documentos e ouvindo as histórias contadas pelas pessoas cegas internas e externas que frequentam a instituição, depois de quase quatro anos de intervenção judicial, período em que administração foi exercida por uma pessoa que enxerga, novamente um grupo de pessoas cegas iniciou uma “rebelião”, que culminou com a retirada da Administradora Judicial, que também não aguentou a pressão e abandonou o posto. Diante da estratégia utilizada por algumas pessoas cegas, o comando da entidade retornava, mais uma vez, às próprias mãos das pessoas cegas. Passado certo tempo de calmaria, no entanto, outra vez as pessoas cegas, do mesmo grupo, descontentes com as medidas do presidente cego eleito majoritariamente pelo próprio grupo dos cegos ligados ao IPC, iniciam outro “motim” e provocam a renúncia do então presidente, que deixa o caminho aberto para o último presidente cego, deposto juntamente com a diretoria por decisão judicial, por ocasião da intervenção de 2009.

Dessa vez, estamos diante da terceira intervenção judicial no Instituto nos últimos quinze anos. As motivações dessa intervenção, guardadas as devidas

proporções e alguns fatos diferentes, são basicamente as mesmas que levaram o Ministério Público a pedir as intervenções anteriores. Neste momento, é interessante observar como a história se repetiu. Vamos recordar: anteriormente, para pedir a retirada da diretoria encabeçada pela professora Terezinha Prestes – pessoa que enxergava –, as pessoas cegas “motinadas” e o Ministério Público alegavam maus tratos às pessoas cegas internadas na instituição e suposta corrupção cometida pela diretoria. Coincidentemente, em 2009, é basicamente nesses mesmos argumentos que o Ministério Público se baseou para fundamentar o pedido de retirada judicial da diretoria encabeçada por uma pessoa cega.

Por isso, parafraseando Marx (1997), podemos dizer que as pessoas cegas fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não fazem sob circunstâncias de sua escolha, mas com aquelas com as quais se defrontam e foram transmitidas pelo passado. Assim, legitimamente, as pessoas cegas lutaram para derrubar uma diretoria constituída por pessoas que enxergavam e que, ainda por cima, era acusada de maus tratos às pessoas cegas e de corrupção administrativa. Pelo que foi possível extrair com a análise de uma pequena amostra dos documentos da instituição, essas questões são marcantes na história da entidade, desde sua origem.

As pessoas cegas que assumiram o comando se esqueceram de que o problema principal não estava necessariamente no fato de a diretoria ser constituída por pessoas que enxergavam, não obstante a reivindicação de dirigir a entidade tenha sido uma luta justa. Faltou às pessoas cegas um plano estratégico que tivesse em perspectiva produzir, pelo menos, algumas reformas estruturais e conceituais na “velha” instituição, uma vez que determinadas práticas, vícios e costumes foram institucionalizados ao longo dos tempos por tal modelo institucional. Portanto, só poderiam ser relativamente modificados com certas mudanças de rumos na estrutura responsável pela reprodução dessas práticas culturais.

A intervenção e o embate de projetos políticos divergentes entre os cegos

A Constituição Federal de 1988 garante a liberdade de associação para fins lícitos e veda a interferência estatal em sua organização. De acordo com os seguintes incisos de seu artigo 5º,

XVIII – a criação de associações e, na forma da lei, a de cooperativas independentes de autorização, sendo vedada a interferência estatal em seu funcionamento; XIX – as associações só poderão ser compulsoriamente dissolvidas ou ter suas atividades suspensas por decisão judicial, exigindo-se, no primeiro caso, o trânsito em julgado (BRASIL, 1988).

Diante dessas garantias, a intervenção judicial em qualquer entidade de direito privado, por constituir uma medida drástica, só pode ser adotada em situações excepcionais, após investigação que reúna elementos e indícios consistentes que justifiquem a interferência estatal por meio das instituições responsáveis. Uma dessas instituições com poderes legais para fazer investigações e pedir intervenção judicial é o Ministério Público Estadual. A Ação Civil Pública que resultou no pedido de intervenção no IPC, após um processo de investigação e levantamento de inúmeras irregularidades devidamente comprovadas, foi proposta, conjuntamente, por três Ministérios: o responsável pela garantia dos direitos das pessoas com deficiência, o responsável pela garantia dos direitos dos idosos e o Ministério do terceiro setor e fundações.

Tramitando na 22ª Vara da Comarca de Curitiba, o Processo n. 1630/2009, cuja parte inicial da Ação Civil Pública e mais os documentos comprobatórios contam com mais de 1.500 páginas, apresenta uma farta e consistente documentação que não temos como reproduzir neste momento. No entanto, conforme foi possível apurar dos autos, depois de expor e examinar os dados obtidos com a investigação, na fase do pedido ao Juiz, o Ministério Público alegou: “Pelo que se observa dos fatos acima transcritos são demonstradas diversas irregularidades nas atividades do Instituto Paranaense dos Cegos, sob a Presidência da atual diretoria”. Sem dúvida alguma, a administração da instituição está sendo feita sem qualquer critério, com a utilização do patrimônio da entidade como se fosse patrimônio de particulares, em total prejuízo ao atendimento das pessoas portadoras de deficiência visual, que tanto precisam de apoio e auxílio. Embora o IPC seja entidade reconhecida no Município de Curitiba, seu patrimônio está sendo dilapidado, e sua imagem, maculada pela má gestão da atual diretoria, o que acarreta a violação dos direitos à habilitação e à reabilitação dos portadores de deficiência atendidos pela entidade.

Desse modo, demonstrado o *fumus boni juris* como requisito para o pedido liminar, já que fartamente comprovadas documentalmente não só a má gestão da entidade como a não oferta de atendimento adequado às pessoas por-

tadoras de deficiência, há total desrespeito aos objetivos estatutários da entidade. Diante de tudo isso, não resta outra medida ao Ministério Público, agindo em defesa das pessoas portadoras de deficiência visual atendidas pela entidade, a não ser “solicitar a esse juízo o afastamento liminar de toda a atual diretoria da entidade, com fulcro no que dispõe os artigos 4.º, 5.º e 12 da Lei n. 7.347/85 e artigo 55 da Lei n. 10.741/03” (AÇÃO CIVIL PÚBLICA, 2009, [s.p.]).

Diante da argumentação do Ministério Público, na medida em que o Juiz acatou, entre outros pedidos feitos pelo Ministério Público, também o pedido do afastamento imediato da diretoria do Instituto, caberia exclusivamente ao Juiz do processo escolher e nomear interventor de sua confiança. Mas, como a Ação é do Ministério Público e cabe a ele acompanhar o processo até o trânsito em julgado da ação, a escolha do interventor acabou sendo uma decisão conjunta entre a Promotora de Justiça do Ministério Público e o Juiz responsável pelo processo.

Entretanto, considerando que o nome indicado para exercer a função de administrador da instituição não pertencia ao grupo das pessoas cegas da capital, acostumadas a colocar e retirar os administradores, mesmo sendo o interventor uma pessoa cega, houve imediatamente uma reação negativa a seu nome. Para contestar o nome indicado, sintetizamos três argumentos apresentados pelos opositores. Primeiro: se era para ser um cego, por que não um cego de Curitiba? Segundo: além de ser nome “carimbado”, ou seja, indicado pelo Ministério Público, também pertencia a um grupo político de pessoas cegas do interior do estado. Terceiro: apelando para um discurso rasteiro, os descontentes ainda afirmavam que o administrador escolhido era despreparado, mesmo sendo ele professor concursado da Rede Estadual de Ensino e Mestre em Educação. No pedido de retirada do interventor, o Presidente destituído do Conselho Fiscal, o Sr. Jair Alves, por meio de seu advogado, escreveu: “O juízo escolheu o perito, Dr. Roberto Cesar de Ramos, o MP [Ministério Público] exigiu a volta de seu ‘preposto’ sem qualquer experiência administrativa, contábil e jurídica, fazer experiência com um ‘aprendiz’, em total prejuízo à instituição” (AÇÃO CIVIL PÚBLICA, 2009, [s.p.]).

Analisando o passado do Instituto, o que ficava evidente com mais essa “guerra” era, mais uma vez, uma clara tentativa de interferir junto ao juiz: se não conseguisse bancar o nome de uma pessoa cega ligada ao grupo de Curitiba, pelo menos afastasse definitivamente o nome do administrador indicado pelo

juiz, já que esse oferecia mais riscos aos interesses de algumas pessoas cegas que sempre trataram o Instituto como propriedade privada para atender A duas ou três famílias que sempre tiraram proveito da situação. No entanto, como o grupo das pessoas cegas de Curitiba já não reunia mais força política e capacidade de mobilização como outrora, não obstante tenha havido alguma forma de manifestação na imprensa e alguma mobilização de bastidores, o fato é que as pessoas cegas descontentes, inclusive o presidente destituído do Conselho Fiscal do IPC, preferiram arriscar uma ação judicial pedindo a destituição do interventor indicado pelo juiz.

Em um primeiro momento, a estratégia funcionou e o propósito foi alcançado, tanto que o juiz, em uma iniciativa inesperada, destituiu o interventor indicado por ele mesmo e nomeou um técnico de sua confiança, que contava também com o apoio de algumas pessoas cegas de Curitiba. Diante dessa decisão surpreendente do juiz, se, por um lado, mais uma vez o grupo das pessoas cegas de Curitiba comemorava a “derrubada” de mais um interventor, por outro, desencadeou-se um processo de reação que resultou em uma mobilização com manifestações de apoio ao nome do interventor inicialmente indicado. Todas as manifestações, por escrito, por telefone e mesmo pessoalmente, procuravam convencer o Juiz para que retornasse à primeira nomeação.

Pressionado pelos dois lados, o juiz tomou outra decisão inesperada por todos: em menos de quinze dias, ele nomeou um interventor, destituiu-o em seguida e nomeou outro, destituiu o último e retornou com o interventor inicial. No despacho do dia 13 de outubro de 2009, ele escreveu:

I - Os presentes autos já estão dando mais trabalho do que todos os outros em trâmite nesta Vara. Ressalte-se, contudo, que estes autos não estão incluídos no rol dos feitos que devem tramitar em regime prioritário. II - Não é possível que uma simples nomeação de interventor tenha causado tanta celeuma. III - Entretanto, defiro o pedido de reconsideração, para restituir ao encargo o interventor inicialmente nomeado, deixando claro que, doravante, não mais admitirei a substituição de interventor, salvo determinação em grau de recurso (AÇÃO CIVIL PÚBLICA, 2009, [s.p.]).

Mesmo assim, a petição pedindo a retirada do interventor, assinada pelo presidente destituído do Conselho Fiscal do IPC, por meio de seu advogado, Luís Cesar Trevisan, continuou tramitando na Justiça. Para justificar a retirada do interventor, os interessados escreveram:

O interventor pertence a outro grupo político, grupo político de Cascavel, rival do grupo político de Curitiba [...] Ao indicar um representante do grupo político de Cascavel como interventor, o MP, ao invés de resolver os problemas administrativos, contábeis e jurídicos da entidade, deu início a uma “guerra política”, em total prejuízo à instituição (AÇÃO CIVIL PÚBLICA, 2009, [s.p.]).

Manifestando-se no recurso que subiu ao Tribunal de Justiça do Estado, o Desembargador, o Dr. Rosene Arão de Cristo Pereira, demonstrando que a alegação do interesse político não tem base consistente, afirmou, de forma irônica, que até mesmo a escolha do Santo Papa é eivada de interesse político. No mesmo tom, também no sentido de negar provimento ao pleito, a Dra. Daniele Cristina Cavali, Promotora de Justiça, argumentou:

Diante do exposto, requer o Ministério Público o reconhecimento das preliminares acima expostas, determinando-se, por conseqüência, a extinção do processo sem julgamento do mérito, com fulcro no artigo 267, VI do Código de Processo Civil e, no mérito, a total improcedência da ação (AÇÃO CIVIL PÚBLICA, 2009, [s.p.]).

Paralelamente, outro processo corria na Justiça, também representado pelo mesmo advogado, Luís Cesar Trevisan, dessa vez procurando impedir a desativação da Escola Especial de 1ª a 4ª séries, mantida pelo IPC. Além da ação na Justiça, esse fato foi igualmente bastante explorado na imprensa, que, em tom apelativo, como geralmente acontece, sempre explora os aspectos de comoção social. No Mandado de Segurança fundamentado na Lei n. 12.016, de 7 de agosto de 2009, os impetrantes escreveram:

Trata-se da única Escola Especial para deficientes visuais do Paraná, ensinando os alunos a ler com as mãos, calcular com o soroban, escrever com a reglete, além do que as crianças convivem com outras também deficientes, o que é fundamental para seu desenvolvimento emocional, começa aprender vida independente, andar sozinhos com bengala, etc., tendo o professor cego como referência, que, além do conhecimento científico transmite suas experiências de vida, fundamentais para o desenvolvimento dos alunos. Os professores e os pais das crianças deficientes visuais, conforme destacado na supracitada reportagem da Gazeta do Povo, evidentemente são contra o fechamento da única Escola Especial para deficientes visuais do Paraná diante do evidente prejuízo que isso causará. Uma das crianças da Escola, a terceira impetrante, chegou até mesmo a escrever uma carta em Braille à autoridade judiciária rogando pela sua manutenção (MANDADO DE SEGURANÇA, 2009, [s.p.]).

Por sua vez, quando negou o provimento da ação e sentenciou que não havia nenhuma ilegalidade no fechamento da Escola Especial, o Juiz que analisou o caso escreveu: “Da atenta leitura das razões lançadas na petição inicial, lamentavelmente, não há como se deferir o pedido de liminar ventilado, por faltar aos impetrantes o requisito da fumaça do bom direito” (MANDADO DE SEGURANÇA, 2009, [s.p.]).

Diante da falta de justificativa jurídica e argumento pedagógico convincente sobre o fechamento da Escola Especial, mesmo com a contrariedade de algumas pessoas cegas e de certos professores especializados que trabalhavam no local, o fechamento da única Escola Especial existente para cegos no estado parece ser definitivamente coisa do passado. Ao contrário do que pensam certos professores especializados, certas pessoas cegas e alguns pais e mães de alunos cegos, não existe mais como sustentar que crianças, jovens e adultos estudem segregados numa “escolinha” somente para elas.

Na mesma direção, outro assunto relativamente “espinhoso” que a intervenção precisou enfrentar consistiu na decisão de desativar o Programa de Abrigamento de Longa Permanência. Em um documento postado nos Autos 1630/2009, elaborado pela administração provisória do IPC, encontramos, logo no início, a seguinte redação:

O documento que ora apresentamos à apreciação e posicionamento deste Juízo e do Ministério Público objetiva fazer alguns apontamentos preliminares sobre o processo de desativação do Programa de Abrigamento de longa permanência do Instituto Paranaense de Cegos (IPC). O início da desativação deste programa institucional para pessoas cegas, mantido pelo IPC, desde sua criação em 1939, é uma providência que necessariamente a intervenção precisa enfrentar, se quisermos rever e implantar novo processo de reformulação conceitual e estrutural da instituição (AÇÃO CIVIL PÚBLICA, 2009, [s.p.]).

De fato, desde que essa Administração Judicial assumiu a instituição no dia 25 de setembro de 2009, nenhuma pessoa cega foi aceita na condição de interna. Essa decisão contou com o apoio do Ministério Público e do próprio Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Coede). Nesse Conselho, depois de discussões e deliberações, foi tornada pública uma nota demonstrando que esse modelo institucional segregado já não fazia mais sentido na sociedade contemporânea.

De outro trecho do documento antes citado, extraímos a arguição de que,

[...] apesar da resistência manifesta por algumas pessoas cegas com as mudanças que são necessárias fazer na instituição, o futuro do instituto, com outras características e preocupações sociais, passa necessariamente pelo desprendimento e a vontade política de sentar e discutir coletivamente. Muitas vezes presas nos seus dogmas e conservadorismos (não raro, em interesses individuais, ou econômicos corporativos), muitas pessoas com ou sem deficiência não compreendem o movimento da história e ficam teimosamente ruminando o passado, reclamando da sorte enquanto a sociedade, com as suas contradições, segue adiante (AÇÃO CIVIL PÚBLICA, 2009, [s.p.]).

O fechamento da Escola Especial e a desativação do sistema de abrigamento segregado de longa permanência eram dois desafios que precisavam ser enfrentados no processo de transformação da instituição. Evidentemente, a desativação não pôde ser feita atabalhoadamente, pois um número considerável de pessoas cegas que ainda morava na entidade já havia perdido totalmente o vínculo familiar e não teria outro lugar onde morar caso isso fosse feito apressadamente. No entanto, é necessário reconhecer que mais dois fortes pilares de sustentação desse modelo institucional estão sendo definitivamente desativados. A Escola Especial e o Programa de Abrigamento de Longa Permanência, juntamente com a fábrica de vassouras, idealizada como possibilidade de geração de trabalho e renda, ao lado da concepção que não vê na cegueira outra coisa a não ser uma grande desgraça, sempre foram os grandes alicerces da Instituição e condizem como o modelo institucional de segregação, considerando sua origem na França, em 1784.

O novo Estatuto e a reconfiguração dos objetivos e princípios da entidade

Neste item, vamos destacar alguns elementos que devem fazer parte do novo Estatuto do IPC. Além das previsões legais que regem a criação e o funcionamento das entidades de direito privado, contidas na legislação brasileira que trata do assunto, é no Estatuto que devem estar presentes os objetivos, os princípios e as demais normas que estabelecem a forma de organização das instâncias deliberativas, o modo de eleição dos dirigentes e o funcionamento da associação representativa de qualquer segmento social organizado. Muitas instituições, além do Estatuto, também contam com um Regimento Interno para detalhar normativas sobre diversos aspectos que envolvem a vida da entidade.

Partindo dessas explicações preliminares, evidenciamos duas mudanças interessantes que foram marcantes em uma das reformas estatutárias da Associação Cascavelense das Pessoas com Deficiência Visual (Acadevi). Nos últimos quinze anos, essa entidade representativa, organizada e dirigida pelas próprias pessoas cegas, tem acumulado importantes experiências e obtido conquistas sociais significativas no Município de Cascavel, como demonstra o trabalho de Carvalho, Rosa e Tureck (2008). Em texto dos mencionados autores, em que são relatados alguns dos avanços da Acadevi, lemos o seguinte: “a reforma estatutária superou o modelo hierarquizado e criou um modelo horizontalizado onde não existem mais as funções de presidente, vice-presidente, etc.” (CARVALHO; ROSA; TURECK, 2008, p. 137). O novo modelo criou a figura das coordenações, que são ocupadas por quatro Coordenadores: de Organização, de Eventos, de Finanças e de Imprensa e Divulgação, todos colocados em pé de igualdade. Esses coordenadores são eleitos entre os membros do Conselho Deliberativo e podem ser destituídos do cargo a qualquer momento sem que se tenha que realizar uma Assembleia Geral para esse fim. Com esse procedimento, o cargo executivo não pertence ao eleito, mas ao coletivo dos conselheiros.

O critério da proporcionalidade também foi outra conquista verificada nesta reforma estatutária, sendo que, em caso de duas concorrentes, os cargos do Conselho e das Coordenações serão ocupados de acordo com a proporcionalidade obtida por cada uma das chapas na Assembleia Eleitoral (CARVALHO; ROSA; TURECK, 2008, p. 137).

Nessa perspectiva, entendemos que repensar o papel do Instituto, em toda sua dimensão e complexidade, passa necessariamente pela adoção de medidas que representem o rompimento definitivo com o modelo hierarquizado baseado no presidencialismo, cujo poder normalmente fica concentrado nas mãos de uma ou duas pessoas, que tomam as decisões em nome do coletivo. Criar uma entidade representativa cujas decisões não sejam tomadas de cima para baixo, e na qual o culto ao personalismo dos dirigentes não seja enfatizado, é um dos principais desafios que o novo Estatuto precisa definitivamente enfrentar e superar.

Entretanto, entendemos que a única maneira apropriada de fazer essa intencionalidade tornar-se realidade passa pela construção e fortalecimento das instâncias deliberativas que devem estar contempladas no novo Estatuto. Além

da Assembleia Geral soberana e do Conselho Deliberativo, que são instâncias colegiadas previstas no Estatuto, outros espaços coletivos também precisam ser priorizados e colocados em marcha dentro do plano estratégico que busca fazer do IPC uma entidade capaz não apenas de prestar serviços na área da deficiência visual, mas também de se constituir como legítima representante dos interesses coletivos das pessoas cegas do Estado.

Além disso, o critério da proporcionalidade, no caso de duas ou mais chapas inscritas, parece ser outro dispositivo interessante que também pode contribuir para o processo de democratização da entidade. Por um lado, esse dispositivo pode complicar as tomadas de decisões em razão de que, com a presença de representantes de duas ou mais chapas no Conselho Deliberativo, a aprovação de propostas mais polêmicas ou que ferem os interesses deste ou daquele agrupamento se torna mais difícil, por depender de negociações, composições e convencimentos argumentativos. Por outro, impede que um único grupo controle e decida sozinho o destino da entidade, sem prestar contas de suas ações.

Como em uma associação representativa de um segmento específico, o exercício da democracia direta nas tomadas de decisões torna-se algo praticamente impossível de operacionalização. Então, a democracia representativa, com todos seus vícios e distorções, ainda parece ser a melhor alternativa disponível como critério de escolha dos dirigentes do IPC. Para uma instituição que, desde sua gênese, foi marcada por práticas autoritárias, centralizadoras e tuteladoras, isso não deixa de ser um avanço significativo neste momento de mudanças estruturais e conceituais oportunizadas pela Administração Judicial Provisória, por mais contraditório que isso possa parecer.

Vigotski (1997), em um texto que discute justamente a importância do coletivo na formação da personalidade dos indivíduos, afirma que a pedagogia comunista é a pedagogia do coletivo. Se a pedagogia comunista enfatiza o papel do coletivo, por sua vez, a pedagogia burguesa enfatiza o individualismo. Por isso, o culto ao personalismo, como vemos nos dias de hoje de modo muito mais exacerbado em todas as esferas sociais, nasceu justamente da ideia do indivíduo egoísta cuja essência é a preocupação com ele antes da preocupação com o grupo, com o coletivo a que pertence, mas não reconhece.

Portanto, como forma de romper com essa visão individualista, que só reforça o personalismo, entendemos que o primeiro e principal desafio para que

as propostas antes assinaladas possam se tornar realidade no IPC passa pela criação e fortalecimento das instâncias coletivas deliberativas, juntamente com a criação de espaços de grupos, em que discussões e reflexões sobre diversos temas sejam abordados a partir de uma perspectiva crítica e emancipatória.

Contudo, para que a criação desses espaços coletivos e os mecanismos garantidos no novo Estatuto possam surtir efeitos nos médio e longo prazos, será necessário um longo e persistente trabalho educativo, cuja base da proposta pedagógica seja sempre a perspectiva de contribuir para a formação de pessoas cegas e de baixa visão, com preparo teórico para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea. No caso da Acadevi,

[...] transformações foram ocorrendo na medida em que os cegos, enquanto movimento organizado, incorporavam experiências de outras organizações do campo popular e, ao mesmo tempo, construíam uma práxis preocupada, não somente com os problemas imediatos desse segmento, mas sim com as grandes questões que envolvem a vida em sociedade. Para que uma entidade de pessoas cegas e com visão reduzida possa atuar no sentido de contribuir na transformação de indivíduos objetos da caridade em sujeitos sociais ativos, com condições de dirigirem as lutas coletivas, é preciso criar espaços onde eles se apropriem dos legados teóricos e práticos produzidos pela humanidade (CARVALHO; ROSA; TURECK, 2008, p. 137-138).

Diante disso, se, por um lado, temos plena consciência de que as experiências produzidas e vividas por agrupamentos humanos em determinada realidade não podem ser simplesmente transpostas para outra sem que se considerem as mais variadas mediações e relações sociais próprias das realidades onde os sujeitos concretos vivem e agem, por outro, também não podemos deixar de reconhecer que as experiências coletivas que atingiram bons resultados podem servir de referência na organização de outros coletivos que vivem e agem em realidades diferentes.

Apesar das mais variadas dificuldades que temos enfrentado nesse processo de intervenção, experiência nunca vivida antes, entendemos que passos importantes já foram dados, quando comparamos a situação da entidade de setembro de 2009 com a do final de novembro de 2010, no momento de fecharmos este ensaio. Temos convicção de que os poucos avanços conseguidos até o momento e uma reforma estatutária, por si só, não são suficientes para mudar de modo significativo o rumo de uma instituição com mais de setenta anos. Sabemos que a nova proposta de Estatuto do IPC garante os dispositivos

necessários para que uma nova entidade possa emergir dos escombros que foram sendo acumulados ao longo da existência desse modelo institucional secular. No entanto, se isso vai efetivamente acontecer, somente o saberemos com o tempo.

Considerações finais

Neste capítulo, pontuamos o surgimento, a chegada ao Brasil e ao Estado do Paraná do modelo institucional segregativo criado especificamente para pessoas cegas. Demonstramos que a expansão desse modelo para diversas regiões do país ocorreu, em vários lugares, por iniciativa das próprias pessoas cegas, com a colaboração das ordens filantrópicas.

Destacamos, ainda, as lutas das pessoas cegas para assumirem o controle do IPC, que era, desde sua origem, em 1939, administrado somente por pessoas que enxergavam. Nesse processo, assinalamos que as mesmas práticas criticadas pelas pessoas cegas quando a instituição era administrada por pessoas que enxergavam, ou seja, centralização de poder, maus tratos e corrupção, acabaram sendo também cometidas pelas pessoas cegas, após 1996, quando elas assumiram o controle administrativo da instituição.

Demonstramos, também, alguns dos motivos que fizeram com que o Ministério Público pedisse a intervenção da instituição. Também explicitamos algumas polêmicas sobre a nomeação do interventor e o fechamento da Escola Especial mantida pelo IPC.

Por último, destacamos alguns aspectos mais conceituais que constam da nova proposta de Estatuto do Instituto. De acordo com a proposta, um novo modelo de gestão administrativa, baseado no fortalecimento das instâncias colegiadas, deve ser adotado na entidade.

Nesta exposição, diversos outros aspectos igualmente relevantes foram deixados de lado por falta de espaço. Mesmo assim, entendemos que o exercício desenvolvido conseguiu captar e demonstrar, em linhas gerais, um pouco das polêmicas que permearam os setenta anos dessa instituição.

Quando criticamos esse modelo institucional e afirmamos que ele já cumpriu com sua finalidade, não estamos de modo algum deixando de reconhecer que, durante décadas, para muitas pessoas cegas, o Instituto foi a única possibilidade de educação e trabalho. Se pretendemos que isso continue acontecendo, doravante, em outro patamar de discussão e ação, a alternativa

disponível é colocar a entidade em sintonia com as demandas e as exigências sociais do novo momento histórico.

Referências

AÇÃO CIVIL PÚBLICA. 22ª Vara do Fórum Central da Comarca de Curitiba. **Autos**. 1630. 2009.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br>. Acesso em: 15 out. 2006.

CARVALHO, Alfredo Roberto de; ROSA, Enio Rodrigues da; TURECK, Lucia Terezinha Zanatto. As contribuições da Acadevi para a educação das pessoas cegas e de visão reduzida no Município de Cascavel. *In*: ORSO, Paulino José; CASTANHA, André Paulo; SILVA, João Carlos da; CARVALHO, Marco Antonio Batista; PERES, Claudio Afonso (Org.). **Educação e história regional: os desafios de sua reconstrução**. Coleção História, Sociedade e Educação. Cascavel: Coluna do Saber, 2008.

DUTRA, Martinha Clarete; ROSA, Enio Rodrigues da. Pessoas cegas: trabalho, história, educação e organização no Brasil. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDB, 1., 2006, Campinas. **Anais [...]** Campinas: Unicamp, 2006. p. 1-26.

[AUTOR da matéria, se houver. Título da matéria]. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 26 abr. 1996. p. [páginas]

IPC – INSTITUTO PARANAENSE DE CEGOS. **1º Estatuto Social**. Registro de Títulos e Documentos da Comarca da Capital, 1º Ofício. Curitiba, 1940.

IPC – INSTITUTO PARANAENSE DE CEGOS. **Alteração Estatutária**. Registro de Títulos e Documentos da Comarca da Capital, 1º Ofício. Curitiba, 1946.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da História: a instituição das deficiências no Brasil**. 1997. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

MANDADO DE SEGURANÇA. 4ª Vara da Fazenda Pública, Falência e Concordata, da Região Metropolitana de Curitiba. **Autos**. 54.921. 2009.

MARX, Karl. **O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

SILVA, Otto Marques da. **A epopéia ignorada**. São Paulo: Cedas, 1986.

SILVEIRA BUENO, José. Geraldo. **Educação Especial brasileira**: integração/ segregação do aluno diferente. São Paulo: Educ, 1993.

TREVISAN, Luís Cesar. **Reflexões de um barraqueiro**. Curitiba: IPC, 2000. [mimeo e arquivo digitalizado].

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Fundamentos de Defectologia. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras completas**. Tomo 5. Havana: Pueblo y Educación, 1997.

8

Trajetória escolar e terminalidade acadêmica para alunos com deficiência intelectual a partir da perspectiva histórico-cultural

Jane Peruzo Iacono

Este capítulo tem como objetivo discutir a trajetória escolar e a terminalidade acadêmica de alunos com deficiência intelectual, bem como evidenciar a importância da educação, da escolarização desses sujeitos, enfatizando-se, também, a importância que a apropriação do conhecimento científico tem para seu processo de desenvolvimento.

Estudos sobre a deficiência intelectual, a educação historicamente ofertada para alunos com essa deficiência e a situação daqueles que hoje se encontram com muitos anos de escolaridade, geralmente efetuada em ambientes segregados, como escolas e classes especiais – mas sem terem recebido certificação/terminalidade acadêmica e sem poderem vislumbrar qualquer possibilidade para tal –, levam à constatação de que as políticas de inclusão escolar para alunos com essa deficiência ainda estão muito distantes de permitir que eles avancem não só em sua escolaridade, como em sua vida de forma geral, ou seja, naquilo que a ideologia da sociedade capitalista denomina de cidadania. O que significa ser cidadão para um sujeito que um dia recebeu um rótulo de deficiência intelectual que poderá marcá-lo para sempre e comprometer seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento?

Essas reflexões iniciais nos remetem à constatação da necessidade de investimentos em pesquisas sobre a educação dessa população de alunos, lembrando, a esse respeito, que Vigotski, nas primeiras décadas do século XX, ao falar da necessidade de estudos sobre a criança retardada mental, dizia:

Não é o estudo pelo estudo, senão o estudo com o objetivo de encontrar as melhores formas das ações práticas, com o fim de solucionar a tarefa histórica do vencimento real do retardo intelectual, deste infortúnio social enorme que tem ficado da estrutura classista da sociedade (VIGOTSKI, 1997, p. 102, tradução nossa).

Já nos encontramos na segunda década do século XXI e ainda buscamos formas de realizar uma pedagogia com caráter “histórico-crítico” para alunos com deficiência intelectual, fundamentada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, de modo a possibilitar a apropriação do conhecimento científico trabalhado nas escolas.

Essas questões nos remetem a outras indagações: sob que pressupostos teóricos são realizadas as práticas pedagógicas com alunos com deficiência intelectual, hoje? O quanto se pode avançar ao realizar essas práticas pedagógicas sob pressupostos behavioristas ou construtivistas, aqueles que, historicamente, fundamentaram essas práticas? Que educação se deseja para eles ou, dito de outro modo, o que se espera deles a partir da educação que lhes é oferecida, nesta escola e nesta sociedade?

A resposta para tais indagações fundamenta-se nos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural ao demonstrar a importância das interações sociais contributivas e determinantes para o desenvolvimento de formas de pensamento mais elaboradas, especialmente para os sujeitos com deficiência intelectual, cujo “ponto fraco” é a própria debilidade intelectual, residindo aí sua necessidade maior, a ser impulsionada por meio da educação.

Essas reflexões indicam que é preciso repensar todo o trabalho escolar realizado com esses alunos, pois a escola que temos está pautada na homogeneidade e reproduz em seu interior a mesma lógica da sociedade capitalista competitiva, meritocrática, premiando os “melhores” alunos com “florezinhas e estrelinhas”. E essa lógica, certamente, não combina com alunos que, na maioria das vezes, serão os últimos a terminar as atividades escolares. Além disso, tais atividades, às vezes, estão muito aquém daquilo que se exige como desempenho nessa escola.

A indefinição quanto a uma legislação oficial sobre certificação escolar, sobre terminalidade acadêmica para os alunos com deficiência intelectual, vem causando grande insegurança a pais, professores e sistemas de ensino, que não sabem como agir diante das dificuldades que vão surgindo na trajetória escolar desses estudantes.

As questões fundamentais giram em torno dos componentes curriculares: objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação. Quanto aos objetivos e conteúdos, as questões foram e continuam sendo: qual é o conhecimento a ser ensinado a esses alunos e com que objetivos? E quanto às formas de ensiná-los,

à metodologia: são necessários métodos e recursos especiais para trabalhar com alunos com deficiência intelectual? E a avaliação, deve ser diferenciada? Por que muitos alunos com história de deficiência intelectual passam anos matriculados nas escolas e saem delas evadidos e, muitas vezes, frustrados e humilhados, sem receberem qualquer certificação?

A questão da certificação tem sido uma temática bastante polêmica e historicamente não resolvida quando se trata de alunos com essa deficiência. A complexidade da problemática evidencia-se quando se constata que a legislação brasileira já “procurou resolver” o problema da certificação/terminalidade escolar para esses alunos a partir do disposto no inciso II do artigo 59 da LDB n. 9394/06, com a “terminalidade específica” (IACONO, 2004; LIMA, 2009). No entanto, na prática, esse dispositivo legal parece não ter sido concretizado, e a referida terminalidade não vem se efetivando. Assim, se os alunos com deficiência intelectual estiverem matriculados nas escolas regulares – mesmo analfabetos, literalmente –, receberão certificação. Historicamente, os alunos com deficiência intelectual têm “passado” pela escola, mas dela têm saído sem uma certificação que lhes permita vislumbrar possibilidades de futuro, quer continuando seus estudos por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), quer em um nível ulterior de estudos. Igualmente, a não certificação, muitas vezes, impossibilita que esses indivíduos possam ingressar na Educação Profissional ou adentrar o mercado de trabalho.

A avaliação da aprendizagem e a conseqüente certificação são, ainda, passada mais de uma década da promulgação da LDB n. 9394/96, talvez o maior de todos os problemas em se tratando de alunos com deficiência intelectual. Independentemente da trajetória desses alunos pela escola, se realmente puderam aprender o que a escola ensinou, em muitos casos, essa passagem constitui uma experiência negativa. Muitos deles têm até adoecido por não poderem acompanhar os conteúdos do ano/nível de ensino no qual foram matriculados e, pela consciência que têm disso, muitas vezes se sentem menosprezados e frustrados. Por outro lado, outros desses alunos parecem não perceber as situações estigmatizadoras e até preconceituosas a que estão expostos no cotidiano das salas de aula e da escola. A questão da consciência ou não de si e de suas dificuldades, quando se trata de pessoas com deficiência intelectual, remete-nos aos estudos de Vigotski (1997) sobre a compensação, quando esse autor afirma que as pesquisas, nas primeiras décadas do século XX, estavam apontando que

[...] a base única e exclusiva dos processos de compensação é a reação subjetiva da personalidade da própria criança ante a situação que se cria em consequência do defeito. Esta teoria supõe que a única fonte necessária ao surgimento dos processos de compensação do desenvolvimento é a interiorização, pela própria criança, de sua deficiência, o surgimento do sentimento de sua própria menos-valia. A partir do surgimento desse sentimento e do conhecimento de sua própria deficiência, aparece a aspiração reativa a vencer este grave sentimento, a eliminar esta deficiência própria interiorizada e a elevar-se a um nível superior. Precisamente por essa razão, a escola de Adler na Áustria e a escola da Bélgica negam à criança retardada mental a possibilidade do desenvolvimento intensivo dos processos de compensação. O desenvolvimento da argumentação dos defectólogos é assim: para o surgimento da compensação, é necessário que a criança interiorize e sinta sua deficiência. Porém, no retardado mental, a dificuldade consiste em que ele assume uma atitude não crítica sobre si mesmo para interiorizar sua própria deficiência e chegar a uma conclusão eficaz para vencer seu atraso (VIGOTSKI, 1997, p. 105, tradução nossa).

Contraditoriamente, a questão da não consciência da criança com deficiência intelectual de sua condição e de suas consequências para o convívio no grupo social assume um caráter que dificulta ou mesmo impede completamente qualquer possibilidade de compensação, o que é explicitado por Vigotski ao afirmar que,

[...] nas crianças com retardo mental, observa-se um aumento da autovalorização. Se a essa criança se propõe que haja uma valorização comparativa de si mesma, de seus companheiros e do professor, resultará que a criança submetida à prova manifestará a tendência a considerar-se a mais inteligente. Ela não reconhecerá seu atraso; devido à autovalorização elevada, o desenvolvimento dos processos compensatórios se dificulta, senão se reduz a zero, porque a criança retardada mental está satisfeita consigo mesma, não nota sua deficiência e, portanto, não experimenta a vivência penosa do sentimento de inferioridade, o qual, em algumas crianças, constitui a base da formação de seus processos compensatórios (VIGOTSKI, 1997, p. 106, tradução nossa).

Assim, discutir educação de sujeitos com deficiência intelectual implica procurar compreender a complexidade de seu funcionamento intelectual para, então, compreender quais são suas necessidades educacionais diferenciadas, tanto nos aspectos da organização curricular, como nas políticas educacionais que devem ser implementadas para propiciar, minimamente, seu avanço na trajetória escolar.

O trabalho pedagógico realizado com alunos com deficiência intelectual vem sendo fundamentado, historicamente, em concepções behavioristas que

visam ao treino de habilidades e, mais recentemente, em concepções construtivistas que pressupõem um *a priori* desenvolvimentista do sujeito. Este estudo, no entanto, busca compreender esse sujeito em uma perspectiva histórico-cultural, segundo a qual ele é visto como alguém que atribui significados a cada uma de suas ações, mesmo as mais elementares (por exemplo, escovar os dentes). Trata-se de um processo mediado pelos signos linguísticos e pelos outros seres humanos, ou seja, de forma que sua educação se dê em um processo inter e intrapsicológico. Vigotski (1987) enfatiza as origens sociais dos processos psicológicos superiores, expressas na formulação da Lei Geral do Desenvolvimento Cultural:

Qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro como algo social, depois como algo psicológico; primeiro entre as pessoas, como uma categoria intersíquica, depois, dentro da criança, como uma categoria intrapsíquica (VIGOTSKI, 1987, p. 161).

A Psicologia Histórico-Cultural preconiza ser a linguagem – uma das funções mentais superiores – um instrumento fundamental no processo de apropriação do conhecimento do homem, haja vista que

A apropriação da linguagem constitui a condição mais importante do seu desenvolvimento mental, pois o conteúdo da experiência histórica dos homens, da sua prática sócio-histórica não se fixa apenas, é evidente, sob a forma de coisas materiais: está presente como conceito e reflexo na palavra, na linguagem. É sob esta forma que surge à criança a riqueza do saber acumulado pela humanidade: os conceitos sobre o mundo que a rodeia (LEONTIEV, 1978, p. 327).

Dessa forma, as possibilidades de os sujeitos com deficiência intelectual se apropriarem da linguagem em todas suas manifestações, desde a oral, gestual, linguagem das artes, até a linguagem escrita, são consideradas não apenas essenciais, imprescindíveis, mas determinantes para seu desenvolvimento intelectual. A linguagem, para esses sujeitos, é reflexo, é representação, é conceito que traduz toda a experiência histórica das gerações precedentes, e sua apropriação depende, sim, de suas condições individuais com relação à deficiência, mas depende também, e fundamentalmente, das condições que envolvem o trabalho pedagógico na ação de ensinar. Como já enfatizado neste capítulo, é a apropriação da linguagem escrita – uma das formas mais sofisticadas de linguagem produzida pelo homem – o grande desafio da escola no ato de ensinar o aluno com deficiência intelectual, e essa apropriação não deve ser secundarizada.

Nas sociedades alfabetizadas, no mundo letrado, a apropriação da linguagem escrita e da leitura é condição determinante para possibilitar não só a inclusão social do homem, mas, sobretudo, o desenvolvimento de capacidades de pensamento cada vez mais desenvolvidas.

Privar o homem da possibilidade de domínio da língua escrita, implica privá-lo de condições privilegiadas de interação sócio-cultural que o colocariam em contato com o acervo de experiências (conhecimento) codificadas em língua escrita e, portanto, de condições de possibilidades de desenvolver formas de pensamento mais elaboradas, compatíveis com o nível de desenvolvimento socioeconômico já produzido pela sociedade (KLEIN; SCHAFASCHEK, 1990, p. 36).

Dessa forma, não se pode pensar a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual apenas para “sua socialização”, compreendida por muitos professores não no sentido das interações sociais fundamentais para a hominização do homem, para sua constituição como ser humano. Socialização, para muitos profissionais da educação e também da área médica, tem sido compreendida no sentido de o aluno com deficiência intelectual frequentar a mesma escola, a mesma sala de aula que os demais alunos, mesmo sem um efetivo trabalho pedagógico que dê conta de concretizar um ensinar-aprender diferenciado para esses estudantes de forma a que realmente aprendam a ler e a escrever.

Conforme as autoras anteriormente citadas,

A alfabetização – tomada como processo de apropriação da língua escrita – assume, na escolarização, um papel fundamental: ao instrumentalizar o aluno para a inserção na cultura letrada, cria as condições de possibilidades de operação mental capaz da apreensão dos conceitos mais elaborados e complexos que vem resultando do desenvolvimento das formas sociais de produção. Assim, apreender a língua escrita, é mais do que apreender um instrumento de comunicação: é, sobretudo, construir estruturas de pensamento capaz de abstrações mais elaboradas (KLEIN; SCHAFASCHEK, 1990, p. 36).

Dessa maneira, compreende-se que matricular o aluno com deficiência intelectual na escola regular implica trabalhar para que ele se alfabetize, aproprie-se do conteúdo escolar trabalhado e não simplesmente esteja “de corpo presente” na sala de aula. Matriculá-lo apenas para que seja socializado é esperar muito pouco de suas possibilidades de aprender; é subestimar suas capacidades, e isso, em milhares de casos, foi o que historicamente aconteceu na educação desses alunos. Estar na escola junto com todos os outros alunos

e apropriando-se dos conteúdos científicos que são ensinados – no sentido de que as formas cada vez mais elaboradas dessa apropriação são condição determinante para o desenvolvimento de formas de pensamento também cada vez mais elaboradas – não foi, historicamente, preocupação na educação dos alunos com deficiência intelectual.

Com relação à importância da interação social na educação do homem, Carneiro afirma:

Defendendo que “todas” as crianças podem aprender nas interações com os demais, entendo que ter em sala de aula um grupo de alunos com diferentes possibilidades exige que pensemos a aprendizagem de forma coletiva, distinta do modelo de escola que temos hoje. A abordagem histórico-cultural aponta a heterogeneidade como característica de qualquer grupo humano, sendo um fator imprescindível para as interações em sala de aula. A diversidade de experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento de cada membro do grupo viabiliza no cotidiano escolar a possibilidade de trocas, confrontos, ajuda mútua e conseqüente ampliação das capacidades individuais e coletivas (CARNEIRO, 2007, p. 17).

Segundo Sirgado, também,

[...] a introdução das *relações sociais* como definidoras da natureza das funções mentais superiores, ou seja, da natureza humana do homem, constitui uma “subversão” do pensamento psicológico tradicional. Vigotski desloca definitivamente o foco da análise psicológica do campo biológico para o campo da cultura, ao mesmo tempo em que abre o caminho para uma discussão do que constitui a essência do *social* enquanto produção humana (SIRGADO, 2000, p. 61).

Ermakova e Ratnikov (1986, p. 8) afirmam que, “isolados durante muito tempo da sociedade, os homens perdem [...] ou não adquirem [...] pouco a pouco, suas qualidades humanas”. A esse respeito, a literatura científica traz a história do médico Itard, otorrinolaringologista, que, em 1801, elaborou um relatório, a pedido do Ministro do Interior da França, em que narrava o caso do menino Victor, de Aveyron. Victor havia permanecido desde os 3 ou 4 anos, não se sabe ao certo, no meio da floresta, convivendo apenas com animais, e seus hábitos eram os mesmos dos animais. Não sabia falar, era incapaz de usar racionalmente os instrumentos, não tinha as noções mais elementares sobre o mundo que o rodeava e, após diagnósticos desanimadores sobre as condições que apresentava, foi submetido por Itard a um processo de educação bastante

interessante, escrito naquele relatório e que deveria ser objeto de estudo por todos que se interessam pela educação de alunos com deficiência intelectual (PESSOTTI, 1984).

Aprender, em uma concepção histórico-cultural, é adquirir, é apropriar-se, é tomar para si a herança cultural que foi historicamente produzida pelo homem, e a principal característica do processo dessa apropriação ou aquisição é criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas, pois, de acordo com Leontiev,

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente “dadas” aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí “postas”. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles “as suas” aptidões, os “órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação (LEONTIEV, 1978, p. 272).

Assim, tem-se clareza de que a aprendizagem só acontece em um processo de troca entre pessoas, pois, segundo esse autor,

O processo de apropriação efectua-se no decurso do desenvolvimento de *relações* reais do sujeito com o mundo. Relações que não dependem nem do sujeito nem da sua consciência, mas são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais, nas quais ele vive, e pela maneira como a sua vida se forma nestas condições (LEONTIEV, 1978, p. 257).

Ainda, segundo Leontiev (1978) em seus estudos sobre a origem e o desenvolvimento dos homens, depois de passarem por algumas fases de desenvolvimento determinadas puramente pelas leis de evolução biológica, os homens finalmente constituem-se como seres históricos e sociais, libertando-se em definitivo da dependência das transferências hereditárias. Isso significa que, se os animais simplesmente adaptam-se à natureza, utilizando-se das experiências da espécie, transmitidas por herança biológica, e das condições possibilitadas pelo ambiente natural, com os homens, isso ocorre de forma totalmente diferente, pois eles não se adaptam à natureza no sentido biológico; ao contrário, são os únicos seres vivos do planeta com capacidade de dispor do trabalho como força motriz transformadora da natureza. Pela ação do trabalho, os homens convertem

os produtos da natureza em bens necessários à subsistência, mas, ao transformar a natureza inscrevendo sua marca nos produtos (em forma de trabalho em repouso), os homens transformam-se simultaneamente, sempre em escalas qualitativamente superiores.

Quando nasce,

O indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inumeráveis gerações de homens, os únicos seres no planeta que são *criadores*. As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta, as riquezas que lhes foram transmitidas e “passam o testemunho” do desenvolvimento da humanidade (LEONTIEV, 1978, p 267).

Sobre a essencial diferença entre os homens – os únicos seres do planeta com a capacidade singular de criar, de preconceber, de planejar o que vão fazer, ou seja, que têm a consciência humana – e os animais, Marx e Engels afirmam:

Pressupomos o trabalho sob a forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes à do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade (MARX; ENGELS, 1987, p. 202).

É importante lembrar que, independentemente de condições socioeconômicas, de etnia, de condições físicas, mentais, sensoriais ou de região geográfica, quando nascem, as crianças não trazem por herança biológica as experiências culturais de seus pais. As experiências sócio-históricas produzidas e acumuladas nos instrumentos, nos objetos, nos signos, nos fenômenos e nas diversas formas de linguagem somente poderão ser adquiridas por meio de sua inserção no meio social, sempre mediatizadas pela ação de outras pessoas mais experientes. É nesse sentido que “podemos dizer que cada indivíduo *aprende a ser um homem*” (LEONTIEV, 1978, p. 267).

Dessa forma, é impossível imaginar que, sem receber uma estimulação adequada, uma educação de qualidade, sem estabelecer relações sociais no processo de aprendizagem, uma criança possa desenvolver as conexões neuronais necessárias à formação de suas estruturas psicológicas superiores, como a emoção, a imaginação, o pensamento, a consciência, a memória, a linguagem etc. A aquisição de tais capacidades não surge espontaneamente: o desenvolvimento da

fala e do pensamento lógico, por exemplo, só serão possíveis para as crianças que estabelecerem relações sociais com uma comunidade de falantes, que possuam em sua cultura o domínio do pensamento lógico.

Ainda segundo Leontiev (1978, p. 266), formam-se nas crianças “[...] colocadas muito cedo em condições culturais elevadas [...] todas as aptidões necessárias para a sua plena integração nesta cultura”, demonstrando a importância de uma educação qualitativamente diferenciada para crianças que apresentam *déficits* cognitivos.

Aqui, vale ressaltar o significado dessa educação diferenciada para a população de alunos com deficiência intelectual. Ao contrário do que historicamente se efetivou como prática pedagógica, faz-se necessário que esse aluno tenha acesso aos bens culturais mais elevados, mais sofisticados, como a melhor música, as obras de arte, o teatro, as diferentes linguagens, enfim, todo o conjunto de conhecimento historicamente produzido pelo homem. Só assim ele poderá desenvolver formas de pensamento cada vez mais elaboradas, já que sua debilidade é a fragilidade das formas como compreende e expressa seu “saber”, ou seja, como desenvolve sua linguagem receptiva e expressiva.

Embora as deficiências de qualquer natureza, físicas, mentais ou sensoriais produzam, inevitavelmente, consequências mais ou menos intensas, em termos de comprometimentos, não se pode ignorar que o grau e a extensão dessas consequências também são determinados pelas condições econômicas, sociais e culturais da família e do meio no qual a criança está inserida. No entanto, aqui é fundamental lembrar, também, o que afirma Vigotski (1997, p. 106, tradução nossa) ao explicitar outra questão quanto à compensação na deficiência intelectual: “com o problema das fontes do desenvolvimento compensador está relacionado o problema dos fundos dessa compensação”. Nesse sentido, o autor questiona: “De onde se originam as forças que são a força motriz do desenvolvimento compensador?” (VIGOTSKI, 1997, p. 106, tradução nossa). Em seguida, o autor explica:

[...] nós apreciamos que a vida social coletiva da criança e o caráter coletivo de sua conduta, nos quais ela encontra o material para a formação das funções internas que surgem no processo do desenvolvimento compensador, constituem-se no fundo da compensação, em grande medida. Sem nenhuma dúvida, a riqueza ou a pobreza interna do fundo interno da criança, digamos o grau do retardo mental, é o momento essencial e primário que determina até que ponto a criança é capaz de utilizar esse material. E, sem nenhuma dúvida, os destinos do retardado mental

débil e do idiota se diferenciam essencialmente devido ao seu fundo interno ser muito diferente. Isso, porém, ademais, não é determinante nos graus superiores e é eliminado reiteradamente no processo do desenvolvimento sucessivo da criança (VIGOTSKI, 1997, p. 106, tradução nossa).

Vigotski explicita, assim, a relativa influência ou, a maior ou menor influência que a “vida social e o caráter coletivo da conduta da criança” – no qual ela encontra o “material” para a formação de suas funções internas que surgem no processo de compensação – constituem a base, o substrato da compensação ou, dito de outro modo, constituem a possibilidade maior ou menor de fazer surgirem os processos de compensação. O autor comenta, também, que o grau do retardo mental determina até que ponto a criança é capaz de utilizar aquele material, e que os destinos da criança retardada mental débil e da idiota se diferenciam essencialmente, mas que isso não é determinante nos graus superiores.

A despeito de os termos “retardado”, “débil” e “idiota” serem considerados pejorativos nos dias atuais e não mais serem utilizados, nem mesmo para classificar os diferentes graus de deficiência intelectual, é absolutamente importante essa afirmação de Vigotski, tendo em vista demonstrar que o comprometimento mental mais grave é considerado empecilho para a “reação subjetiva da personalidade da criança” (VIGOTSKI, 1997, p. 105, tradução nossa), como fonte que faz surgir os processos de compensação.

À guisa de conclusão, um dos desafios para a concretização da educação de alunos com deficiência intelectual no Brasil, hoje – em que há uma polarização no debate quanto ao lócus onde ela deve se realizar, se nas escolas especiais como historicamente aconteceu, se nas escolas regulares –, é a melhoria da escola. Para tal, faz-se necessária não apenas a busca de conhecimentos sobre quem são esses sujeitos, mas também, em especial, a busca de uma pedagogia que se fundamente na perspectiva histórica de compreensão de mundo, de homem e de sociedade.

Os professores de alunos com deficiência intelectual talvez devessem sempre se perguntar: qual é o futuro, para um aluno que um dia recebeu um “diagnóstico” de deficiência intelectual, na sociedade capitalista excludente? Essa e muitas outras questões relativas a esses sujeitos parecem continuar sem respostas na área da deficiência intelectual, contrastando com o avanço tecnológico e a frenética aceleração da própria sociedade, o que, muitas vezes, tem produzido quadros de abandono, impotência e frustração tão evidentes naqueles que convivem e trabalham com essa população de alunos.

Referências

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. **Deficiência mental como produção social**: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

ERMAKOVA, A. F.; RATNIKOV, B. V. **Que são classes e a luta de classes?** Moscovo: Edições Progresso, 1986.

IACONO, Jane Peruzo. **Deficiência mental e terminalidade específica**: novas possibilidades de inclusão ou exclusão velada? 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.

KLEIN, Lígia Regina; SCHAFASCHEK, Rosicler. Alfabetização. *In*: PARANÁ. **Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná**. Curitiba: Seed, 1990.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIMA, Solange Rodvalho. **Escolarização da pessoa com deficiência intelectual**: terminalidade específica e expectativas familiares. 2009. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz; Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 45-78, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Fundamentos de Defectologia. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Completas**. Tomo 5. Havana: Pueblo y Educación, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Ciudad de La Habana: Científico-Técnica, 1987.

9

Uma análise sociológica da garantia e do acesso de adolescentes autores de ato infracional à rede escolar formal de Cascavel (PR)

*José Roberto de Carvalho
Conrado Pereda Minucelli
Márcia Salete Engel Silva*

Introdução

Este capítulo nasce da necessidade de avaliações mais aprofundadas da relação entre a rede escolar formal e o acesso de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade no Município de Cascavel, no Paraná. Consideramos, nesse sentido, o bojo de transformações pertinentes na área da garantia jurídica desse acesso e a constante necessidade de discussão acerca da práxis educativa especial.

Todo o arcabouço teórico e metodológico criado para a área da aplicação de medidas socioeducativas para adolescentes autores de ato infracional, advindo especialmente do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e do Sistema Nacional de Socioeducação (Sinase), prevê a educação e a garantia do acesso à rede escolar como um dos eixos norteadores da ação socioeducativa. Consideramos essa perspectiva como uma conclusiva de acerto neste estudo, como uma premissa desde o começo, a necessidade de especial atenção da rede escolar formal a esse público, pelo alto grau de vulnerabilidade social que imprime na vida social escolar dificuldades latentes na continuação da jornada educacional e na apreensão dos conhecimentos curriculares.

A realidade vivenciada na experiência profissional em um Serviço de Proteção Social a esse público também impulsionou a criação deste estudo, colocadas as situações de dado grau de dificuldade na inserção dos adolescentes na rede escolar. Isso se dá seja pelo preconceito existente e falta de crença da sociedade quanto à readaptação do adolescente à vida social, seja pelo desconhecimento da legislação vigente, guiada pelo Direito à Educação e pela prioridade

na execução de políticas públicas de quaisquer características (educacionais, assistenciais, de saúde). A mais dificultosa situação, nesse sentido, é a permanência desse adolescente no sistema educacional.

De maneira sistemática, a junção de conhecimentos da área assistencial e de proteção aos adolescentes – ligada à área sociológica e filosófica de entendimento da totalidade condicionante presente na vida desse público – à área da Educação Especial permite uma melhor definição de planos do trabalho socioeducativo, de entendimentos da realidade social e de superação dos desafios de evasão, repetência e dificuldade de aprendizagem escolar e, em grande medida, de sua relação com o cometimento de ato infracional e sua reincidência.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e uma nova concepção para atenção das crianças e adolescentes no Brasil

Com a Constituição Federal de 1988 (doravante CF/88), os direitos sociais da criança e do adolescente no Brasil passam a ser prioridade absoluta da família, da sociedade e do Estado, conforme estabelecido no artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Esse artigo é regulamentado pela Lei n. 8.069/90, de 13 de julho de 1990, que criou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o qual trouxe uma nova concepção das políticas direcionadas à infância e adolescência no Brasil, substituindo o antigo Código de Menores¹⁵.

O ECA está dividido em dois livros: o Livro I compreende a parte geral, que vai do artigo 1 ao 85, e declara os direitos da criança e do adolescente; e o

¹⁵ “O termo *menor* foi incorporado pela sociedade e consagrado pelas ciências sociais e jurídicas com a significação de menino pobre, desarranjado da família, desviado e potencialmente bandido. Para eles o melhor remédio seria uma escola que os reformasse, inculcasse o gosto pelo trabalho e disciplina moral, ou seja, um lugar para uma terapêutica recuperadora antes que se tornassem um adulto incorrigível. A diferença entre adolescente infrator e adolescente pobre ou abandonado passou a ser considerada no Brasil somente a partir da segunda metade do século XX, quando se deixou de confundir e tratar pobre como infrator. Isso se dará na medida da ampliação histórica da adolescência, na descoberta da singularidade jurídica do infrator e da importância com que será tratado pela estrutura estatal” (COLOMBO, 2006, p. 77).

Livro II, ou parte especial, que vai do artigo 86 ao 258, dispõe sobre a garantia dos direitos elencados no Livro I, bem como sobre a política de atendimento, as medidas de proteção, a prática do ato infracional, o conselho tutelar, o acesso à justiça e os crimes e infrações administrativas.

A doutrina de proteção integral tem fundamento no princípio de que “[...] toda criança e todo adolescente são merecedores de direitos próprios e especiais que, em razão de sua condição específica de pessoa em desenvolvimento, estão a necessitar de uma proteção especializada, diferenciada e íntegra” (JESUS, 2006, p. 65).

O ECA vem ao encontro do entendimento social daqueles que consideram essa fase da vida como uma condição peculiar de pessoa em desenvolvimento e compreendem que a criança e o adolescente devem ser reconhecidos conforme sua idade, tendo garantia do direito à sobrevivência, ao desenvolvimento e à integridade, sem distinção.

As políticas sociais de proteção à criança e ao adolescente são deliberadas e fiscalizadas pelos Conselhos de Direitos e Conselhos de Políticas Setoriais dos três entes federados, órgãos que foram criados a partir do advento do ECA e que têm o dever de atuar na promoção, defesa e controle das políticas para esse segmento populacional.

Aos Conselhos Nacional, Estaduais e Municipais, respectivamente Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda)¹⁶, Conselho Estadual de Direitos da Criança e do Adolescente (CEDCA) e Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), compete elaborar as normas gerais da política nacional, estadual e municipal de atendimento dos direitos das crianças e dos adolescentes, além de zelar por sua aplicação no âmbito de sua jurisdição.

Os Conselhos de Direito são órgãos deliberativos responsáveis por assegurar na União, nos Estados e nos Municípios, prioridade para a infância e a adolescência. O ECA regulou ainda a criação de Conselhos Tutelares (artigo 131), órgãos permanentes, autônomos, não jurisdicionais e de competência municipal, igualmente encarregados de zelar pelo cumprimento dos direitos das crianças e dos adolescentes.

¹⁶ Por meio da Lei n. 8.242, de 1991, foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), previsto pelo ECA – artigo 88, inciso II – como o principal órgão do Sistema de Garantia de Direitos. É responsável por deliberar sobre a política de atenção à infância e à adolescência. Baseado no princípio da democracia participativa, busca cumprir seu papel normatizador e articulador, ampliando os debates e sua agenda para envolver efetiva e diretamente os demais atores do Sistema de Garantia dos Direitos.

O Sistema de Garantia de Direitos (SGD) está composto também pelo Poder Judiciário (função do Estado/jurisdicional) e pelo Ministério Público, que, conforme o artigo 127 da CF/88, “é instituição permanente, essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis”. Cabe a essa instituição, ainda, a missão de fiscalizar o cumprimento da CF/88 e das leis, bem como a defesa da própria democracia e também dos interesses sociais e individuais indisponíveis, perante os poderes públicos.

Quando o SGD não cumpre seu papel de promoção, proteção e defesa, ocorrem violações dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes. Além disso, a ausência e/ou precariedade das políticas sociais causam um desequilíbrio nas relações sociais, deixando famílias, crianças e adolescentes mais vulneráveis a fatores de risco e, inclusive, expondo-os à criminalidade.

Segundo o artigo 228 da CF/88, “são penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial”. Conforme o ECA, no artigo 103, “considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal”. Assim, entende-se que o adolescente não possui maturidade para entendimento do caráter ilícito do ato praticado em virtude de sua condição de pessoa em desenvolvimento. Para tanto, é necessário submeter o autor de ato infracional às normas de legislação especial nas quais estão estabelecidas as medidas socioeducativas. Essas medidas são aplicadas aos adolescentes autores de ato infracional com idade entre 12 e 18 anos, por autoridade competente (Juiz da Vara da Infância e Juventude), levando em consideração a gravidade e o potencial de agressividade do ato, segundo o Estatuto.

Há uma diferenciação no tratamento a ser dado às crianças e adolescentes que cometem atos infracionais, segundo o ECA, pois, às crianças, são aplicadas medidas de proteção, e aos adolescentes, são aplicadas medidas socioeducativas – podendo estas últimas ser aplicadas simultaneamente às medidas de proteção.

No que se refere às medidas socioeducativas, há que se destacar que estão subdivididas em dois grupos: as medidas em meio aberto, isto é, advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida; e as medidas restritivas ou privativas de direito, isto é, semiliberdade e internação.

Para o enfrentamento de situações de violência em que estão envolvidos adolescentes como autores de ato infracional ou vítimas de violação de direitos no cumprimento de medidas socioeducativas, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH) e o Conanda, em comemoração aos 16 anos do ECA, apresentam o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), tomado como

[...] fruto de uma construção coletiva que envolveu nos últimos anos diversas áreas do governo, representantes de entidades e especialistas na área, além de uma série de debates protagonizados por operadores do Sistema de Garantia de Direitos em encontros regionais que cobriram todo o País (BRASIL, 2009, p. 13).

A construção do Sinase busca dar efetividade ao ECA por meio da garantia de proteção integral à infância e adolescência, reafirmando as responsabilidades do Estado, da família e da sociedade na promoção e proteção dos direitos, respeitando sua condição de pessoa em desenvolvimento. O Estado, nesse caso, cumpre seu papel de promotor de políticas públicas e guardião dos direitos das crianças e dos adolescentes.

O Sinase, Projeto de Lei n. 1.627/2007, enviado à Câmara dos Deputados pelo Poder Executivo Federal, depois de discutido pela Comissão Especial, foi aprovado em 2 de julho de 2009 e promulgado como Lei n. 12.594, em 18 de janeiro de 2012. Traz regras para a melhora da qualidade de atendimento do adolescente que cumpre medida socioeducativa e é resultado de um debate de mais de dez anos entre os profissionais que atuam na área. Trata-se de uma resolução do Conanda que dispõe sobre um conjunto de princípios, regras e critérios que envolvem a execução de medidas socioeducativas de atendimento ao adolescente autor de ato infracional, que compreendem o Sistema Educacional, o Sistema Único de Saúde (SUS), o Sistema Único de Assistência Social (Suas) e o Sistema de Justiça e Segurança Pública.

Nesse sentido, o Sinase é entendido como um conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, com caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo. Envolve o processo que vai desde a apuração do ato infracional até a execução da medida socioeducativa, e inclui os sistemas estaduais, distrital e municipal, assim como todas as políticas, planos e programas específicos de atenção a esse público. O Sinase reforça o caráter pedagógico em detrimento do caráter punitivo, estabelece prioridade às medidas socioeducativas em meio

aberto, acentuando que as medidas privativas de liberdade devem ter sua aplicação restrita, em caráter de brevidade e excepcionalidade.

Considerado como um subsistema do sistema de “proteção geral de direitos” de crianças e adolescentes com o objetivo de implementação da Doutrina de Proteção Integral, o SGD é composto por três grandes eixos: Promoção, Defesa e Controle Social. No interior do SGD, existem diversos subsistemas, entre os quais os que regem as políticas sociais básicas de assistência social, de proteção especial e de justiça voltados ao atendimento de crianças e adolescentes.

Assim, o Sinase demanda e se relaciona com iniciativas dos diferentes campos das políticas públicas e sociais. Seus órgãos deliberativos e gestores são os articuladores da atuação das várias áreas da política social. Nesse papel de articulador, a incompletude institucional é um princípio norteador de todo o direito da adolescência que deve permear a prática dos programas socioeducativos e da rede de serviços. Demanda a participação efetiva dos sistemas e políticas de educação, saúde, trabalho, previdência social, assistência social, cultura, esporte, lazer, segurança pública, entre outras, para a efetivação da proteção integral destinada aos adolescentes.

Nesse bojo, o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (Creas) integra o Suas e é responsável pela orientação e apoio especializado e continuado de assistência social aos indivíduos e famílias com direitos violados com ou sem rompimento de vínculos. Isso ocorre por meio do atendimento às situações de risco e violação de direitos de crianças e adolescentes, entre os quais adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto de Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviços à Comunidade (PSC), direcionando o foco das ações para a família, comunidade e rede de serviços públicos.

Quando ocorre o envolvimento de crianças e adolescentes na prática de atos infracionais, tanto a política de proteção básica quanto a política de proteção especial devem ser acionadas. Porém, compete ao Creas o papel de acompanhamento dos casos. Faz-se fundamentalmente importante, também, o atendimento inicial integrado ao adolescente autor de ato infracional a ser realizado entre o Judiciário, Ministério Público, Vara da Infância e Juventude, Defensoria Pública, Segurança Pública e Assistência Social.

A prática de um ato infracional é entendida como uma situação de risco para as crianças e adolescentes envolvidos, e toda a estrutura política, econômica e social é questionada. Na perspectiva dos direitos, essa prática implica

várias intervenções das políticas públicas reconhecendo a situação, mapeando os fatores de risco e movimentando a rede socioassistencial com vistas a definir estratégias para o enfrentamento da situação e para prevenção. Entre as medidas socioeducativas descritas no artigo 112 do ECA, destacam-se:

- I) advertência;
- II) obrigação de reparar o dano;
- III) prestação de serviços à comunidade;
- IV) liberdade assistida;
- V) inserção em regime de semiliberdade;
- VI) internação em estabelecimento educacional (BRASIL, 1990).

As medidas socioeducativas em meio aberto de LA e PSC devem estar embasadas em uma ação educativa, entendendo o adolescente como sujeito de direitos e pessoa em situação peculiar de desenvolvimento que precisa de referência, apoio e segurança. A aplicação dessas medidas deve levar em consideração as necessidades pedagógicas e que visem ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários. Nesse sentido, na sequência deste capítulo, de forma mais específica, será realizada reflexão acerca das medidas socioeducativas em meio aberto de prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida.

A PSC é entendida como a realização de tarefas gratuitas de interesse geral junto a entidades públicas e ou sem fins lucrativos, hospitais, escolas ou estabelecimentos congêneres, programas comunitários ou governamentais, levando em consideração a aptidão do adolescente. Essa medida deve ser aplicada em, no máximo, oito horas semanais, de modo a não prejudicar a frequência à escola ou ao trabalho. O período de cumprimento não pode exceder seis meses e possui um caráter pedagógico, socializante e de complexa responsabilização do adolescente em um largo processo de aprendizagem e não culpabilidade.

A LA, prevista nos artigos 118 e 119 do ECA, é uma medida com restrição de liberdade – isto é, o adolescente é mantido em seu meio familiar e comunitário – e consiste no acompanhamento, auxílio e orientação ao adolescente por um serviço de acompanhamento social oferecido pela política de assistência social. Essa medida é fixada por, no mínimo, seis meses, e pode ser prorrogada, revogada ou substituída por outra medida. Ele tem por objetivo promover socialmente o adolescente e sua família, por meio de orientação e, caso seja necessário, inserção em programa comunitário assistencial social ou oficial. Nesse sentido, deve pugnar pelo direito à matrícula escolar, supervisionar

a frequência e o aproveitamento escolar e diligenciar para sua profissionalização e inserção no mercado de trabalho. É aplicada como medida inicial ou, também, nos casos de egressos das medidas de internação e de semiliberdade, como etapa mediadora final do processo socioeducativo. A medida não é uma opção do adolescente, e sua ausência nas atividades do programa socioeducativo implica a substituição por outra medida mais severa (semiliberdade ou internação). O adolescente deve estar ciente dessa condição e responsabilizar-se por seu cumprimento, assim como é preciso que os pais e/ou responsáveis também sejam orientados no sentido de acompanhá-lo e apoiá-lo, envolvendo-se concreta e ativamente no processo.

Para o desenvolvimento das medidas socioeducativas, faz-se necessária a elaboração de um plano de trabalho, com a participação do adolescente e da família. Esse plano deve conter os objetivos e metas que o adolescente pretende alcançar e as perspectivas futuras, entre outros aspectos, de acordo com a necessidade do adolescente, sejam elas espontâneas e ou identificadas e orientadas por profissional capacitado. Para tanto, há a necessidade de acompanhamento do adolescente por uma equipe técnica de forma sistemática, com frequência mínima semanal.

Para a intensificação e eficácia das ações desse serviço, requer-se a articulação com as demais políticas públicas, assegurando a intersectorialidade na execução das medidas socioeducativas, bem como a articulação com a Vara da Infância e da Juventude, com a Promotoria da Infância e da Juventude, com a Defensoria Pública, com outros órgãos de defesa de direitos e, ainda, com uma ampla rede prestadora de serviços que possam ser acionados para atender às necessidades e demandas dos adolescentes e de suas famílias.

Contextualização histórica do Centro de Referência Especializado de Assistência Social II (Creas II) do Município de Cascavel (PR)

Com a implementação do Sistema Único de Assistência Social (Suas), o Município de Cascavel foi habilitado, em agosto de 2005, para a Gestão Plena, reorganizando a Assistência Social por níveis de complexidade: Proteção Social Básica e Proteção Social Especial.

Os Creas passam a ser responsáveis pelo Serviço de Proteção Social Especial de Média Complexidade por meio do atendimento às famílias e indi-

víduos com seus direitos violados, mas cujos vínculos familiares e comunitários não foram rompidos. Requerem maior estruturação técnico-operacional e atenção especializada e individualizada, e/ou de acompanhamento sistemático e monitorado. Possuem coordenações próprias e estão vinculados à Gerência de Proteção Social Especial da Secretaria Municipal de Assistência Social. Operam a referência e a contrarreferência com a rede de serviços socioassistenciais da Proteção Social Básica e Especial e, também, com as demais políticas públicas e instituições que compõem o Sistema de Garantia de Direitos.

Nesse sentido, no Município de Cascavel, os Serviços que compõem a rede dos Creas foram distribuídos em espaços físicos distintos e assim estruturados:

- a) Creas I: Serviço de Proteção e Atendimento Especializado às Famílias e Indivíduos (Paefi) e Serviço Especializado de Abordagem Social de Crianças e Adolescentes.
- b) Creas II: Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida (LA) e de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC).
- c) Creas III: Serviço de Proteção Social e Atendimento Especializado às Famílias e Indivíduos (Paefi – Adultos) e Serviço Especializado de Abordagem Social – Adultos e Pessoas em Situação de Rua.
- d) Creas POP: Serviço Especializado de Atendimento à População em Situação de Rua.
- e) RBC: Serviço de Proteção Social Especial a Pessoas com Deficiência, Idosos(as) e suas famílias.

No que se refere à execução da medida socioeducativa de LA, em Cascavel, esse trabalho se iniciou em maio de 2001, tendo sido implantada pela equipe do Serviço Auxiliar da Infância (SAI) no Fórum municipal. No entanto, em decorrência da falta de estrutura física e de pessoal e considerando o princípio da municipalização, foi proposta a execução direta desse serviço pelo município. Assim, as medidas socioeducativas em meio aberto passam a ser executadas sob a coordenação da Secretaria de Ação Social, atualmente Secretaria Municipal de Assistência Social (Seaso). O acompanhamento é efetuado pelo Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) e pelo Conselho Tutelar.

No mês de maio de 2002, foi criado o Centro de Cumprimento de Medidas Socioeducativas (CCMSE), responsável apenas pela medida de LA.

Nesse mesmo ano, no mês de julho, foi solicitada a municipalização da Medida de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC), além do acompanhamento das famílias de adolescentes residentes em Cascavel, em cumprimento de medida socioeducativa de internação nos Educandários Joana Richa e São Francisco, em Curitiba (hoje denominados Centros de Socioeducação), encaminhados pelo Juiz da Vara da Infância e da Juventude da Comarca de Cascavel. A partir do reordenamento dos Serviços, na perspectiva do Suas, o CCMSE passou a se denominar Centro de Referência Especializado de Assistência Social II (Creas II), executando o Serviço de Orientação e Acompanhamento a Adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de LA e PSC.

O Serviço funcionou em instalação física alugada até a construção de sua sede própria, inaugurada em 28 de agosto de 2007. Foi construída com recursos do Município de Cascavel, Secretaria de Estado da Criança e da Juventude (SECJ), Juizado Especial Criminal da Comarca de Cascavel e CMDCA. A partir da Resolução n. 109/2009, do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), referente à Tipificação dos Serviços Socioassistenciais, esse serviço passou a ser denominado “Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviços à Comunidade (PSC)”. Portanto, o Creas II é um equipamento público estatal da Secretaria Municipal de Assistência Social, cofinanciado pelo Município (FMAS e FIA¹⁷), Estado (SECJ-FIA) e União (MDS-FNAS), que presta serviços especializados e continuados de Proteção Social Especial de média complexidade e integra o Suas.

O público-alvo são adolescentes de 12 a 18 anos incompletos, ou jovens de 18 a 21 anos, encaminhados pelo Juiz da Vara da Infância e Juventude do Município de Cascavel para cumprimento de Medida Socioeducativa em meio aberto de LA e PSC, conforme o artigo 112 do ECA, sem qualquer discriminação de sua condição social, cultural, política, etnia, credo ou orientação sexual. As atividades são desenvolvidas na área da socioeducação, conforme preconizam o ECA, o Sinase e o Suas. Nesse sentido, o Creas II direciona o foco das ações aos adolescentes e suas famílias, efetuando a interface entre as políticas sociais e o Sistema de Garantia de Direitos, visando a potencializar estrategicamente a promoção dos direitos sociais.

¹⁷ Fundo para a Infância e Adolescência.

A equipe do Creas II atua no sentido de verificar as demandas e viabilizar a participação dos usuários na rede de serviços das políticas públicas disponíveis no município, buscando garantir a integralidade dos direitos sociais, no intuito de oportunizar ao adolescente condição de construir um projeto de vida e, assim, romper com a prática de ato infracional, considerando sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

O trabalho é desenvolvido mediante atendimento, orientação e acompanhamento aos adolescentes e suas famílias, oficinas socioeducativas, atividades em grupo com adolescentes e com as famílias, atendimento técnico individual e/ou interdisciplinar (assistente social, psicólogo, pedagogo e advogado), visitas domiciliares e visitas às instituições. Assim, a equipe do Creas II busca contribuir para estabelecer a autoconfiança e a capacidade de reflexão sobre as possibilidades de construção de autonomia, o acesso e a oportunidade para ampliação do universo informacional e cultural, o desenvolvimento de habilidades e competências e, principalmente, o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários.

O atendimento do Creas II é realizado com expediente de segunda a sexta-feira no horário das 8h às 12h e das 13h às 17h, e alguns atendimentos ocorrem no horário das 12h às 13h aos adolescentes que exercem atividade laborativa em horário comercial. Além disso, para efetuar um trabalho com as famílias, são realizadas, duas vezes ao mês, reuniões em período noturno.

A equipe do Creas II é composta conforme o Quadro 1:

Quadro 1 – Equipe do Creas II de Cascavel (PR)

Profissional	Número	Carga horária
Assistente Social/Coordenadora	01	40 horas
Assistente Social	03	30 horas
Psicólogo	02	30 horas
Pedagogo	01	40 horas
Advogada	01	04 horas
Zeladora/Cozinheira	01	40 horas
Zelador	01	40 horas
Agente Administrativo	01	40 horas
Educador Social	03	40 horas

Motorista	01	40 horas
Guarda Patrimonial	02	40 horas
Estagiário de Serviço Social	01	30 horas
Estagiário de Música	01	30 horas
Estagiário de Ciências Sociais	01	30 horas
Estagiário de Letras	01	30 horas
Estagiário de Serviço Social	02	20 horas

Fonte: Elaborado pelos autores

Tendo por base a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, as principais atividades desenvolvidas pela equipe do Creas II estão assim estruturadas:

- a) Atendimentos técnicos individuais e coletivos com profissionais das áreas de Serviço Social, Psicologia, Pedagogia e Direito aos adolescentes e seus familiares e/ou responsáveis;
- b) Oficinas socioeducativas de: preparação para o mundo do trabalho, direitos e deveres, autoestima, artes, cinema, música, literatura, informática, jogos de mesa, esportes, artes marciais, capoeira, meio ambiente, entre outros que sejam do interesse dos adolescentes;
- c) Projeto Jornal Informativo “CREAS Atividades”;
- d) Reuniões com famílias;
- e) Visitas domiciliares;
- f) Visitas institucionais;
- g) Estudos de caso interdisciplinar e intersetorial;
- h) Interação entre as unidades de privação de liberdade e o serviço de atendimento em meio aberto;
- i) Articulação com a rede de serviços, realizando referência e contrarreferência;
- j) Contrato com instituições governamentais e não governamentais para estabelecimento de parcerias, repassando informação e orientação sobre o desenvolvimento e execução da medida socioeducativa de PSC;
- k) Acompanhamento às instituições parceiras que recebem adolescentes em cumprimento de PSC;
- l) Divulgação e apresentação do Creas II;

- m) Realização de atividades de prevenção, em parceria com os Serviços da Proteção Social Básica;
- n) Capacitação continuada dos trabalhadores;
- o) Elaboração de pesquisas, artigos científicos e relatos de experiência;
- p) Realização de eventos referentes à área de medidas socioeducativas.

Nesse sentido, a equipe do Creas II desenvolve suas atividades objetivando atender aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto de LA e PSC, direcionando o foco das ações para os adolescentes e suas famílias.

Acesso e permanência na rede escolar formal e o quadro socioeconômico dos adolescentes

Com o ECA, o direito à educação de crianças e adolescentes se tornou objeto de ação jurídica quando violado, uma obrigação de garantia do Estado e um dever da família. Iniciativas essas que se confundem com o fluxo de cumprimento de medidas socioeducativas para adolescentes autores de ato infracional: uma obrigação do Estado, de promover, por meio da municipalização do atendimento; um dever da família, de executar o acompanhamento dos adolescentes; e um objeto de ação jurídica quando qualquer direito seja violado.

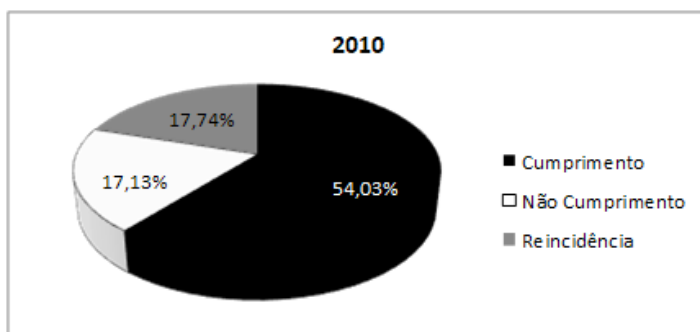
Todas as legislações descritas, que superam as visões prisionista, marginalizante, correccional e repressiva existentes desde 1927 com o surgimento do Código de Menores, são modificadas a partir de 1990 com uma ressignificação do ato educativo presente nos casos de cometimentos de atos infracionais por adolescentes. Nesse quadro, a garantia do acesso à educação daqueles adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa passa a fazer parte da própria medida, uma responsabilidade da família e mais um ato de reflexão do adolescente para o redirecionamento de sua vida social.

Usaremos como pano de fundo para uma análise mais minuciosa a cidade de Cascavel e o quadro de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de LA e PSC concomitantes no Creas II, ou seja, aqueles adolescentes que, em virtude da vulnerabilidade dos grupos familiares, dos círculos de convivência, da falta de identificação com as instituições sociais e do grau ascendente de fixação na repetição de atos infracionais, levaram o Juízo a entender necessário também um grau ascendente de responsabilização judicial.

Tendo como base o Relatório Anual de Atendimentos do Creas II, no ano de 2010, passaram pelo Creas II, em cumprimento de medida socioeducativa, 136 adolescentes somente em Liberdade Assistida, 351 em Prestação de Serviços à Comunidade e 9 concomitantes, totalizando-se 496 atendimentos. Esses números revelam que o cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto tem sido cada vez mais utilizado pelos juízes da área da infância e juventude por enxergarem, na ação socioeducativa desenvolvida nos sistemas de proteção social, uma alternativa à desvinculação social e desumanização desses adolescentes.

Conforme pode ser observado na Figura 1, do número total, a taxa de reincidentes no ato infracional após a entrada no Serviço é de 17,74% (88 adolescentes), a de não cumprimento, de 17,13% (85 adolescentes), ao passo que a taxa de cumprimento integral da medida é de 54,03% (268 adolescentes). O restante das estatísticas se divide entre transferências de comarca, extinção de medidas e falecimentos.

Figura 1 – Taxas de cumprimento, não cumprimento e reincidência de adolescentes em cumprimento de Medida Socioeducativa no Creas II de Cascavel (PR) – 2010 (PSC, LA e PSC/LA)



Fonte: Relatório de Atendimentos Anual de 2010 (CASCAVEL, 2010)

Percebemos que as taxas de não cumprimento e de reincidência possuem valores não discrepantes, o que nos leva a entender que há uma constância de fatores no cometimento de ato infracional e na realidade social do crime entre a reincidência e a evasão do cumprimento. Alguns deles, veremos, podem ser a evasão escolar, a falta de vínculos familiares, a insuficiência de políticas públi-

cas de lazer, a exigência do comprometimento do adolescente na lógica do ato infracional devido a influências dos círculos de convivência.

Com relação ao aspecto escolar, desse total de adolescentes no ano de 2010, 40,13% (199 adolescentes) não estavam matriculados em nenhuma instituição de ensino, o que se mostra um fator preocupante e que demonstra a carência de políticas de prevenção e garantia de acesso escolar a adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Com o acompanhamento realizado pelo Creas II, foi possível constatar também que mesmo os matriculados não frequentavam os estabelecimentos e, dentro da porcentagem de matriculados (59,87%), 49 adolescentes (19,76%) estavam matriculados no Ensino de Jovens e Adultos.

Desse modo, coloca-se, de um lado, um desafio às instituições de ensino regular, pois a crescente entrada desse público no Ensino de Jovens e Adultos demonstra, em grande medida, um aumento no grau de estigmatização do adolescente autor de ato infracional por parte do ensino regular. De acordo com as pré-concepções desenvolvidas nesse meio, esse adolescente teria um perfil inadequado ao dessa modalidade de ensino por estar envolvido em situações infracionais que poderiam prejudicar e incentivar a prática em outros educandos com histórico escolar considerado normal, além de constituírem grande parte do alunado não comprometido fidedignamente com a situação escolar. De outro lado, o acesso cada vez mais recorrente desses adolescentes ao Ensino de Jovens e Adultos coloca mais desafios a essa modalidade de ensino, que cada vez mais necessitaria aperfeiçoar os mecanismos e metodologias de ensino no sentido de proporcionar uma reflexão da vida social, visando à superação do ato infracional como condicionante para a vida social e à sociabilidade do adolescente. Ou seja, deve assumir uma característica socioeducacional e um aspecto de Educação Especial; do contrário, resta a chance do desenvolvimento de mais estigmas ao autor de ato infracional no tocante à concentração desse público nessas instituições.

Como havíamos priorizado, passaremos à atenção aos adolescentes em cumprimentos concomitantes de medida. Os nove adolescentes nessa situação são do sexo masculino e possuem uma média de idade de 15,8 anos, tendo o mais novo 13 e o mais velho 19. Declaram-se brancos quatro desses adolescentes, pardos, outros quatro, e um se declara negro.

No tocante aos atos infracionais cometidos, as incidências estão no assalto, furto, homicídio, tentativa de homicídio e tráfico. O fato de 55,55%

dos adolescentes terem sido apreendidos pelo tráfico mostra que, além de uma questão social premente, as drogas são uma questão de saúde pública. De maneira marcante, o tráfico cumpre, na sociedade contemporânea, a função de um mercado de trabalho informal. Os adolescentes ininputáveis são alvo fácil do narcotráfico no tocante à responsabilização por porte de drogas muitas vezes pertencentes a adultos, considerando-se, ainda, o comércio de fácil circulação e rendimentos financeiros garantidos.

Tanto o tráfico quanto os outros atos infracionais relatados, de alta complexidade e de significado alarmante no senso comum societal, fazem-se presentes na vida social de adolescentes em cumprimento de medidas concomitantes por haver, nesse tecido, indubitavelmente, alguma característica na organização social em que esses adolescentes estão inseridos.

Percebemos que a distribuição geográfica, quando nos referimos às regiões de moradia desses adolescentes em Cascavel, é a seguinte: um mora na região Oeste, um, na região Sul, três, na região Leste e quatro, na região Norte. A predominância de moradia na região Norte de Cascavel nos indica, em certa medida, o alto grau de vulnerabilidade ao ato infracional e violação de direitos dos adolescentes que há nessa zona da cidade. Por ser uma região de consideráveis índices de cometimento de atos infracionais e/ou crimes, há a inserção cada vez maior de adolescentes na lógica de atos infracionais. De maneira geral, a distribuição desses adolescentes em outras regiões da cidade ocorre em bairros como Jardim Colmeia e Morumbi, que também apresentam casos de vulnerabilidade social e, em determinados casos, de graus elevados de pobreza ou miséria.

Um estudo recente acerca da incidência de homicídios na cidade de Cascavel de 2000 a 2006 comprovou esse ambiente vulnerável e violento com o qual os adolescentes citados convivem. Pesquisa mostra “que as regiões mais violentas da cidade foram unidades administrativas do Interlagos e do Brazmadeira, com taxas superiores a 84,83/100.000 habitantes, seguidas do bairro Morumbi com uma taxa entre 58,37 e 84,83/100.000 habitantes” (RAMÃO; WADI, 2010).

Se formos mais a fundo, constataremos, por exemplo, que mais de 44% desses adolescentes e suas famílias sobrevivem com um valor abaixo de um salário mínimo, apenas um possui algum curso profissionalizante, três fazem uso de alguma substância entorpecente e mais de 33% têm algum histórico infracional em sua família. Quanto ao círculo familiar, a estrutura dessa instituição na vida

social de tais adolescentes se mostra frágil. Mais de 44% das famílias é formado por outros membros que não as mães ou pais, sejam biológicos ou adotivos, o que também se reflete na baixa presença dessas famílias no acompanhamento da medida socioeducativa dos adolescentes (somente 16 responsáveis se fizeram presentes em reuniões realizadas pelo Creas II no ano de 2010) e também no acompanhamento e inserção escolar.

No que se refere à situação escolar, todos estavam, no ano de 2010, entre a 5ª e a 8ª séries. Havia adolescentes com idades superiores a 16 anos que, pela organização seriada, poderiam estar no 2º ano do Ensino Médio. A alta taxa de evasão no Ensino Fundamental auxilia na compreensão de que as condições materiais e de perda de vínculos imprimem, na vida escolar do adolescente autor de ato infracional, uma dinâmica de pouca instigação pela ascendência no grau de apreensão de conhecimentos, pela apreensão de tecnologias que possibilitem uma melhor compreensão do mundo ou pela resignificação consciente desse próprio mundo após a prática do ato infracional.

Merece também atenção o índice de não matriculados e não frequentadores. Dos nove usuários com medidas socioeducativas concomitantes, sete (77,78%) não estavam matriculados nem frequentando a escola, o que se assevera ao analisarmos o total de atendimentos no ano de 2010, quando se constata uma taxa de evasão escolar de 40,13%, como já dito anteriormente.

Esses dados mostram que a relação entre cumprimento de medida socioeducativa e acesso e permanência na instituição escolar é frágil e necessita de ajustes. As vivências profissionais demonstram que a rede escolar formal, ainda depois da consolidação dos direitos sociais de adolescentes autores de ato infracional e da consolidação da concepção socioeducacional na legislação para esses casos, apresenta restrições práticas ao referido público, o que acaba por dificultar, em determinadas situações, o acesso a seu direito. Essa estigmatização, presente não só na rede escolar, mas que advém, em grande medida, do senso comum da sociedade, acaba se refletindo em atitudes marginalizadoras e estigmatizantes no cotidiano dos educandos nas escolas que frequentam, frequentavam ou nem chegaram a frequentar.

No imaginário desses adolescentes, o que era para ser uma instituição que lhes proporcionaria apreensões necessárias à condução e recondução de suas vidas sociais passa a ser-lhes inimiga, uma instituição que, por vezes, segrega-os e os recebe, em certos casos, apenas por obrigação legal. Parece-nos, então, que

as taxas de evasão se justificam nesses três pilares: a insuficiente formação da rede escolar formal de educação no tocante à socioeducação e à compreensão dos fenômenos que envolvem adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa; as baixas condições de acesso e permanência no ambiente escolar; e a presença de um quadro socioeconômico adverso.

Dessa maneira, a socioeducação, no tocante à Educação Especial, deve sair dos Centros de Socioeducação e dos serviços de proteção social e penetrar nas escolas, que proporcionam acesso a um vasto arcabouço de conhecimentos históricos e científicos aos adolescentes em questão. Isso significa conscientizar os educadores da necessidade de atenção especial aos fatores de evasão, buscando elementos teórico-metodológicos que lhes permitam realizar reflexões em sala de aula que não estigmatizem os adolescentes autores de ato infracional. É necessário que relativizem e problematizem as realidades sociais determinantes e, ainda, que sejam capazes de inter-relacionar os diversos desejos e capacidades individuais e coletivas para construir um novo modo de viver que permitam a esses adolescentes o exercício de sua liberdade com responsabilidade. Ou seja, deve-se promover uma readequação de projetos de vida, os quais precisam ser plenos de possibilidades de construir um sólido processo formativo.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 22 jul. 2006.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA. **Diretrizes Nacionais para a Política de Atenção Integral à Infância e à Adolescência**. Brasília: Conanda, 2001.

BRASIL. Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS. **Guia de orientação n.º 1**. 1º Versão. Brasília: [s.n.], 2007.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE**. Brasília: Conanda, 2009.

CASCAVEL. Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS II. **Relatório anual avaliativo 2010**. Cascavel: Creas II, 2010.

COLOMBO, Irineu. **Adolescência Infratora Paranaense**: história, perfil e prática discursiva. 2006. Tese (Doutorado em História) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

JESUS, Maurício Neves. **Adolescente em conflito com a lei**: prevenção e proteção integral. Campinas: Servanda, 2006.

RAMÃO, Fernanda Pamplona; WADI, Yonissa Marmit. Espaço urbano e criminalidade violenta: análise da distribuição espacial dos homicídios no Município de Cascavel/PR. **Revista de Sociologia e Política**, v. 18, n. 35, p. 207-230, 2010.

Sobre os Autores

Ana Luiza Valente Oliveira é graduada em Psicologia pela Universidade Tuiuti de Curitiba e em Filosofia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Fez pós-graduação em Psicologia Familiar Sistêmica e de Casal; Psicodrama Clínico; e Terapia Comunitária. Atua como psicóloga do Instituto Paranaense de Cegos.

Alfredo Roberto de Carvalho (*in memoriam*) foi especialista em Educação Especial pela Faculdade Assis Gurgacz (FAG) e em Fundamentos da Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) e Mestre em Educação pela mesma instituição. Foi membro do Grupos de Pesquisa HistedoPR – Subgrupo de Educação da Pessoa com Deficiência, e Estudos Marxistas em Educação. Foi conselheiro da Associação Cascavelense de Pessoas com Deficiência Visual (Acadevi) e membro do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE) da Unioeste. Atuou como professor pedagogo da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Seed/PR).

Clarice Filipin de Castro é pedagoga e mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Integra o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial (Gepee), da Unioeste. Atua como professora da rede pública municipal de ensino de Cascavel (PR).

Conrado Pereda Minucelli é graduando em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Exerce função na área de Ciências Sociais no Centro de Referência Especializado de Assistência Social II (Creas II) de Cascavel (PR).

Dorisvaldo Rodrigues da Silva doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM). É graduado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) e mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É membro do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) e atua como coordenador do Centro de Reabilitação Física dessa instituição.

Eliane Brunetto Pertile é graduada em Pedagogia e mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial (Gepee), da Unioeste. Atua como professora da rede estadual de educação (Seed/PR).

Elisabeth Rossetto é graduada em Psicologia e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial (Gepee), da Unioeste, e é membro do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar (Nepie), da UFRGS. É docente efetiva da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação.

Enio Rodrigues da Rosa é mestre em Educação, especialista em Fundamentos da Educação e pedagogo pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). É presidente do Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Atua como coordenador pedagógico do Centro de Atendimento Educacional Especializado do Instituto Paranaense de Cegos e Administrador Judicial Provisório da Unioeste.

Jane Peruzo Iacono é graduada em Letras Anglo Portuguesas pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e doutora em Letras pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). É membro do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE) e dos Grupos de Pesquisa Aprendizagem e Ação Docente (GPAAD) e Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial (Gepee), da Unioeste. Atua como docente do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste).

José Roberto de Carvalho doutorando do Programa de Pós-graduação em Filosofia (PPGFil). É graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) e mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). É membro do Grupo de Pesquisa Estudos Marxistas em Educação. Atua como pedagogo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS).

Luzia Alves da Silva é graduada em Pedagogia com Habilitação em Educação Especial pela Faculdade Assis Gurgacz (FAG) e mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial (Gepee) e do Grupo de Estudos Marxistas em Educação. Atua como professora da Rede Pública Estadual de Ensino e técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila).

Márcia Salete Engel Silva é especialista em Gestão de Centros de Socioeducação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Atua como assistente social do Centro de Referência de Assistência Social (Cras) volante em Cascavel (PR).

Patrícia da Silva Zanetti é graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), especialista em Educação de Pessoas com Necessidades Especiais na Educação Inclusiva pela Faculdade Assis Gurgacz (FAG) e mestre em Educação pela Unioeste. É membro do Grupo de Pesquisa HistedoPR – Subgrupo de Educação da Pessoa com Deficiência. Membro do Grupo de Pesquisa Estudos Marxistas em Educação. Conselheira da Associação Cascavelense de Pessoas com Deficiência Visual (Acadevi) e Membro do PEE/Unioeste. Professora da Educação Especial da rede estadual de ensino (Seed/PR).

Paulino José Orso é graduado em Filosofia pelo Centro Universitário La Salle e mestre e doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). É líder do Grupo de Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil – Grupo do Oeste do Paraná (HistedoPR). Atua como docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste).

Vandiana Borba Wilhelm é graduada em Pedagogia e mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). É membro do Grupo de Pesquisa em Políticas Sociais (GPPS) e do Grupo de Estudos Marxistas em Educação. Integrante do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Atua como professora da rede estadual de ensino (Seed/PR).

Vera Lucia Ruiz Rodrigues da Silva é graduada em Pedagogia e mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) e doutora em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). É membro dos Grupos de Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil – Grupo do Oeste do Paraná (HistedoPR) e Estudos Marxistas em Educação. Atua como coordenadora do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE) da Unioeste.