

Pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos¹

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

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), 2006

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

Revisão gramatical : Raquel Ribeiro Moreira

Capa: Alexandre Mendes dos Reis (Núcleo de Inovações Tecnológicas (NIT)/Unioeste

Tiragem:

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

Equipe:

Campus de Cascavel

Vera Lúcia Ruiz Rodrigues da Silva (Coordenadora do PEE)

Jane Peruzo Iacono (Coordenadora do Projeto do MEC)

Alfredo Roberto de Carvalho

Claudia Picolotto

Dorisvaldo Rodrigues da Silva

Enio Rodrigues da Rosa

Joice Maura Schwengber

Jomar Vieira da Rocha

José Roberto Carvalho

Luzia Alves da Silva

Maria Filomena Cardoso André

Patrícia da Silva Zanetti

Soelge Mendes da Silva

Vandiana Borba

Campus de Foz do Iguaçu

Cristiane Ferraro Gilabert da Silva

Ligia Angélica Radis Steinmetz

Campus de Toledo

Sandra Regina Belotto

Campus de Francisco Beltrão

Dejair Cardoso Baseggio

¹ no prelo – Gráfica UNIOESTE – 30/05/06

Adriana de Mello
Rosane de Arruda

Campus de Marechal Cândido Rondon
Zelina Berlatto Bonadiman

Sumário

Capítulo I - PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA HISTÓRIA: MODELOS DE TRATAMENTO E COMPREENSÃO

Capítulo II - ASPECTOS POLÍTICOS E JURÍDICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA

Capítulo III - PESSOA COM DEFICIÊNCIA: CARACTERIZAÇÃO E FORMAS DE RELACIONAMENTO

"Nada é impossível de mudar

Desconfiai do mais trivial,
na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente:
não aceiteis o que é de hábito
como coisa natural,
pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada,
de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural
nada deve parecer impossível de mudar."
(Antologia Poética de Bertolt Brecht)

Apresentação

É com imensa alegria que apresentamos este livro elaborado por integrantes do Programa de Educação Especial (PEE – *Campus* de Cascavel), dos grupos de pesquisa HISTEDOPR – História, Educação e Sociedade do Oeste do Paraná – sub-grupo Educação da Pessoa com Deficiência¹ - da Universidade Estadual do Oeste do Paraná e GPAAD – Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Ação Docente e a Assessoria de Políticas Públicas e Inclusão da Pessoa com Deficiência, da Prefeitura Municipal de Cascavel. Tem como colaboradores a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), o Centro de Educação, Comunicação e Artes (CECA) e o Colegiado do curso de Pedagogia desta universidade.

Sua realização deve-se ao projeto “Formação Continuada em Educação Especial e Tecnologias nas Áreas das Deficiências Física e Visual para Professores do Ensino Básico”, uma atividade de extensão proposta pelo Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE), financiado pelo MEC/SESU. Além disso, este projeto conta com o apoio do NIT – Núcleo de Inovações Tecnológicas/UNIOESTE e de órgãos municipais e estaduais que atuam na educação e educação especial no município de Cascavel. A realização deste projeto objetiva oportunizar a formação continuada de profissionais da educação que estão atuando no ensino básico.

O Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais, da Unioeste, resumidamente chamado de Programa de Educação Especial - PEE, criado em 1997, tem se caracterizado pela intensa relação com o movimento social de pessoas com deficiência, onde integra o Fórum Municipal em Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência, e pela implantação de serviços necessários ao ingresso e permanência dessas pessoas no meio acadêmico.

Iniciado no *campus* de Cascavel, estendeu-se aos outros quatro *campi* da Unioeste, primeiramente com as bancas especiais no vestibular e demais concursos, depois no apoio à permanência dos acadêmicos com deficiência, na realização de projetos de extensão e eventos, integrando-se às demais universidades paranaenses. A pesquisa e o ensino hoje integram as atividades do PEE e compõem a pauta do debate contínuo no interior do Programa. Institucionalmente é vinculado à Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) e ao Centro de Comunicação, Educação e Artes (CECA), do *campus* de Cascavel.

É neste contexto que o presente livro foi escrito, fruto da reflexão e do debate coletivo, dos inúmeros estudos que resultaram em monografias e dissertações dos integrantes do grupo, os quais apontam para a superação da naturalização das deficiências, imprimindo uma direção científica para as discussões e atuação do Programa. Sua produção foi um processo que envolveu a equipe do PEE e do HISTEDOPR – sub-grupo Educação da Pessoa com Deficiência: inicialmente os participantes definiram coletivamente as temáticas a serem desenvolvidas, bem como os responsáveis pela elaboração de uma primeira versão dos artigos; num segundo momento estes foram apreciados pelo coletivo, o qual buscou contribuir para o aprofundamento dos aspectos abordados.

Os estudos da obra de Vigotski e de autores da Psicologia Histórico-Cutural, de outros tantos pesquisadores brasileiros da área, alguns deles inclusive estiveram debatendo em seminários promovidos pelo PEE e por outras instituições de pessoas com deficiência de Cascavel, têm qualificado as pesquisas realizadas, associando-as à luta pela efetivação dos direitos sociais das pessoas com deficiência, destacando-se o trabalho e a educação. E, o que é especialmente importante, os conhecimentos produzidos estão intimamente relacionados e dirigidos para as práticas pedagógicas, seja na docência nos cursos de graduação e de pós-graduação, seja nas escolas onde vários dos integrantes do grupo atuam.

A presente obra traz contribuição significativa para a reflexão a respeito de quem são as pessoas com deficiência e o processo histórico de tratamento e compreensão, desmistificando a idéia de que pessoa com deficiência deve ser vista apenas como objeto da filantropia e reconhecendo o fenômeno das deficiências como produto histórico e social.

O texto sobre os aspectos políticos e jurídicos da Educação Especial brasileira é uma inédita análise

¹ Para efeito da elaboração desta obra toma-se como conceito de deficiência a definição do Decreto 3298/99.

histórica, pelos documentos utilizados e o fio condutor da reflexão, expondo as contradições existentes na nossa sociedade e nas políticas públicas atuais. Apresenta condições de provocar e subsidiar um debate aberto e aprofundado particularmente sobre a inclusão escolar e a luta nos movimentos sociais das minorias.

As orientações para o relacionamento com as pessoas com deficiência, destacando as diferentes áreas de deficiência e a acessibilidade, com ênfase para o espaço das relações em sala de aula, contribuirão como um instrumento importante para o processo de inclusão escolar.

Nestes textos está certamente explícito o compromisso político do PEE. É nele que temos nos alimentado e encontrado as razões para nos mantermos na luta!

Esperamos que sua leitura, de uma maneira ou de outra, seja uma contribuição para o aprofundamento da reflexão dos educadores.

Lucia Terezinha Zanato Tureck
Docente do Colegiado de Pedagogia da Unioeste – *campus* de Cascavel

CAPÍTULO I

PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA HISTÓRIA: MODELOS DE TRATAMENTO E COMPREENSÃO

Alfredo Roberto de Carvalho¹
Jomar Vieira da Rocha²
Vera Lúcia Ruiz Rodrigues da Silva³

Nos últimos tempos, como resultado da luta das próprias pessoas com deficiência, vem ganhando espaço na sociedade a proposta de romper com os tradicionais paradigmas segregativos e a adoção de procedimentos que possam contribuir para garantir a essas pessoas as condições necessárias à sua participação como sujeitos sociais. Este processo ganhou mais força com a Declaração de Salamanca (1994) que propôs o paradigma da inclusão social, afirmando a necessidade de todos se comprometerem com a eliminação das barreiras que vêm excluindo uma parcela considerável da população mundial, dentre a qual se encontram as pessoas com deficiência física, sensorial e mental.

Em relação a este segmento, o ponto de partida de seu processo de marginalização é a sua exclusão do processo produtivo, pois segundo PASTORE (2000, p.7), o Brasil é possuidor de um dos maiores contingentes de pessoas com deficiência (16 milhões) do mundo, sendo que destes, 60% encontram-se em idade de trabalhar, mas 98% dos mesmos estão desempregados. Este último dado revela que a imensa maioria dessas pessoas não está conseguindo se inserir nas atuais relações sociais de produção e, desta forma, sem condições de prover seus meios de vida e ainda ficando à margem do atual processo histórico.

Um outro aspecto que caracteriza as atuais condições de existência das pessoas com deficiência, e que tem relação direta com a sua exclusão do processo produtivo, reside no fato de as mesmas serem compreendidas e tratadas como se fossem completamente distintas dos demais seres humanos. No imaginário social, tais pessoas são consideradas como improdutivas, inúteis e incapazes, sendo tomadas como um fardo pesado ou uma cruz a ser carregada pela família e pela sociedade. Esta forma de tratamento desconsidera a possibilidade de se constituírem como sujeitos e transformam-nas em objetos da caridade e da filantropia. Nesta forma de tratamento, as pessoas com deficiência quase sempre são concebidas como doentes ou, enquanto seres, eternamente infantis. Ainda existem aqueles que procuram atribuir uma razão mística para a existência de pessoas com deficiência, prática esta recorrente dentre as diversas culturas.

Este modelo de se ver, compreender e tratar as pessoas com deficiência não é próprio de uma classe da sociedade e nem de seu setor menos esclarecido. Mesmo aqueles que dispõem de uma cultura erudita, que conseguem formular uma consciência crítica a respeito da realidade, reproduzem em sua práxis, geralmente as mesmas atitudes preconceituosas e discriminatórias em relação àqueles que pertencem a esse segmento social. Via de regra, não percebem que as pessoas com deficiência física, sensorial e mental também compõem a totalidade social e, desta forma, vivenciam as contradições que são produzidas historicamente.

¹ Professor colaborado do Curso de Pedagogia da UNIOESTE, Professor Pedagogo da SEED/PR, Membro do Grupo de Pesquisa HISTEDOPR – Subgrupo de Educação da Pessoa com Deficiência e Conselheiro da ACADEVI (Associação Cascavelense de Pessoas com Deficiência Visual).

² Professor da SEED/PR, Membro do Grupo de Pesquisa HISTEDOPR – Subgrupo de Educação da Pessoa com Deficiência e Coordenador da APPIS (Acessoria de Políticas Públicas e de Inclusão Social da Pessoa com Deficiência).

³ Coordenadora do Programa de Educação Especial da UNIOESTE, Membro do Grupo de Pesquisa HISTEDOPR – Subgrupo de Educação da Pessoa com Deficiência e Coordenadora Executiva da ACADEVI (Associação Cascavelense de Pessoas com Deficiência Visual), Conselheira Municipal da Assistência Social do Município de Cascavel..

Ainda, quase sempre, reduzem as causas das dificuldades enfrentadas por essas pessoas as suas características pessoais, desresponsabilizando as barreiras sociais e, com isto, naturalizam a segregação de que são vítimas, auxiliando a reforçar a consciência social para as práticas caritativas e filantrópicas.

O combate a essa situação exige um rompimento com paradigmas excludentes produzidos ao longo da história e que, ainda hoje, têm fundamentado a práxis do homem atual em relação a este segmento social. A história da humanidade sempre foi marcada pela segregação e exclusão econômica, política, social e cultural das pessoas com deficiência, afetando, principalmente, aquelas pertencentes às classes exploradas. Ao se buscar analisar as condições de existência das pessoas com deficiência ao longo da história, podem ser encontrados diferentes modelos de tratamento e compreensão destinados a este segmento social. As principais formas de tratamento podem ser resumidas nos modelos do extermínio ou abandono, da institucionalização, da integração e da inclusão. Os entendimentos explicativos a respeito das causas das deficiências, bem como das possibilidades de existência para aqueles que as possuem, podem ser agrupados nos modelos místico, biológico e sócio-psicológico.

Analisando as informações disponíveis a respeito das condições de existência dos homens nas sociedades primitivas, tanto as que se constituíram nos primórdios dos tempos, quanto as mais próximas do atual momento histórico, é possível verificar como estas concebiam e se relacionavam com as pessoas com deficiência. A característica principal das sociedades primitivas era o baixíssimo nível de desenvolvimento das forças produtivas, o que obrigava os homens a viverem no nomadismo, onde suas condições de existência estavam totalmente na dependência do que a natureza lhes proporcionava, ou seja, a coleta de frutos, a caça e a pesca, no que se refere à alimentação, e as cavernas no tocante a abrigos.

Neste período histórico, devido ao caráter cíclico da natureza, totalmente fora do controle dos homens, os deslocamentos do grupo eram constantes, sem que o mesmo pudesse auxiliar aqueles que não se encontrassem em condições de acompanhar o seu ritmo. "(...) em função desta prática, abandonavam aqueles que não pudessem mover-se com agilidade, ou que tivessem alguma diferença que impedisse sua mudança de um lugar para outro com rapidez" (BIANCHETTI, 1998, p.27). Dentre estes abandonados, encontravam-se pessoas com deficiência. Este procedimento não resultava de um sentimento de ódio ou de desprezo, mas decorria do processo de seleção natural, a que os homens ainda se encontravam submetidos.

Já nas sociedades escravistas, grega e romana, verificou-se a supervalorização do corpo perfeito, da beleza e da força física, pois estas dedicavam-se predominantemente à guerra, que tinha a finalidade de conquistar escravos e manter a ordem vigente. Nessas sociedades, amparados em leis e em costumes, se uma criança apresentasse, ao nascer, algum "defeito" que viesse a se contrapor de alguma forma ao ideal proposto era eliminada ou abandonada sem que isso fosse considerado crime.

Uma das práticas mais conhecidas do modo de produção escravista em relação às pessoas com deficiência foi a adotada em Esparta. Nesta Cidade-Estado, todo recém nascido que fosse filho da nobreza necessitava ser, em conformidade com as leis vigentes, examinada por uma espécie de comissão oficial formada por anciãos de reconhecida autoridade, que se reunia para tomar conhecimento do novo cidadão. Conforme estas leis, se a criança

(...) lhes parecia feia, disforme e franzina, como refere Plutarco, esses mesmos anciãos, em nome do Estado e da linhagem de famílias que representavam, ficavam com a criança. Tomavam-na logo a seguir e a levavam a um local chamado "Apothetai", que significa "depósitos". Tratava-se de um abismo situado na cadeia de montanhas Taygetos, perto de Esparta, onde a criança era lançada e encontraria

sua morte, "pois, tinham a opinião de que não era bom nem para a criança nem para a república que ela vivesse, visto como desde o nascimento não se mostrava bem constituída para ser forte, sã e rija durante toda a vida" (SILVA, 1986, p.122).

Sintonizados com estes procedimentos, alguns dos mais renomados filósofos da antigüidade emitiram suas opiniões a respeito do extermínio ou abandono de pessoas com deficiência:

Em Atenas, Platão (428-348 a.C.), ao procurar descrever sobre como deveria ser uma república perfeita, afirma: "... e no que concerne aos que receberam corpo mal organizado, deixa-os morrer (...). Quanto às crianças doentes e as que sofrerem qualquer deformidade, serão levadas, como convém, a paradeiro desconhecido e secreto" (PLATÃO *apud* SILVA, 1986, p.124).

Ainda nesta mesma Cidade-Estado, Aristóteles (384 - 322 a.C.) também manifestou sua opinião em relação às pessoas com deficiência: "quanto a saber quais as crianças que se deve abandonar ou educar, deve haver uma lei que proíba alimentar toda criança disforme" (ARISTÓTELES *apud* SILVA, 1986, p.124).

Assim como Platão e Aristóteles na Grécia, em Roma Cícero e Sêneca também emitiram suas opiniões a respeito das pessoas com deficiência e de como se deveria proceder em relação a elas.

Cícero, que viveu entre 106 a.C. - 43 a.C., comenta em sua obra "De Legibus", que nas Leis das Doze Tábuas havia uma determinação para o extermínio de crianças consideradas como anormais: "Tábua IV - Sobre o Direito do Pai e Direito do Casamento: Lei III - O pai imediatamente matará o filho monstruoso e contrário à forma do gênero humano que lhe tenha nascido há pouco" (CÍCERO *apud* SILVA, 1986, p.128). Este mesmo filósofo romano emitiu seu ponto de vista a respeito do como se deveria proceder em relação às pessoas com deficiências múltiplas:

reunamos agora todos esses males num só indivíduo. Que ele seja surdo e cego e que prove atrozes dores - ele será logo consumido por esses sofrimentos e, se por falta de sorte eles chegarem a se prolongar, por que suportá-los? A morte é um refúgio seguro onde esse indivíduo estará ao abrigo dessas horrendas misérias (CÍCERO *apud* SILVA, 1986, p.141).

Sêneca (4 a.C.- 65 d.C.), ao comentar a prática do assassinato de recém-nascidos com deformidades, procura demonstrar que na sua existência os homens necessitam tomar determinadas atitudes que devem ser encaradas com naturalidade. Ele cita exemplos de práticas que pareciam ser bastante aceitáveis naquele período histórico:

(...) Riscai, então, do número dos vivos a todo culpado que ultrapasse o limite dos demais, terminai com seus crimes do único modo viável, mas fazei-o sem ódio (...). Não se sente ira contra um membro gangrenado que se manda amputar; não o cortamos por ressentimento, pois, trata-se de um rigor salutar. Matam-se cães quando estão com raiva; exterminam-se touros bravios; cortam-se as cabeças das ovelhas enfermas para que as demais não sejam contaminadas; matamos os fetos e os recém-nascidos monstruosos; se nascerem defeituosos e monstruosos, afogamo-los; não devido ao ódio, mas à razão, para distinguirmos as coisas inúteis das saudáveis (SÊNECA *apud* SILVA, 1986, p.128-129).

Para que o *pater* família pudesse assassinar seu filho recém-nascido, bastaria que o mesmo apresentasse a

criança a um grupo de cinco pessoas, as quais deveriam atestar sua monstrosidade e, com isto, condená-la ao abandono ou à morte. A chamada monstrosidade não se referia tão somente às pessoas que nascessem com características muito diferentes das do ser humano, mas também, àquelas deficiências que poderiam resultar em dificuldades severas para que os mesmos conseguissem dar conta das tarefas que lhes seriam colocadas ao longo de suas vidas.

Na bibliografia disponível sobre a existência de pessoas com deficiência no modo de produção escravista, poucos registros são encontrados a respeito daqueles pertencentes aos setores sociais dominados e oprimidos, principalmente em relação aos escravos. Porém, atendo-se a alguns elementos constituintes deste modo de produção, é possível elaborar uma idéia de como deve ter sido a vida de uma pessoa com deficiência não pertencente a classe dominante.

Eram extremamente brutais as formas de exploração no regime escravagista. A duração da vida do escravo não tinha importância para o seu senhor. Por isso, procurava tirar dele o máximo proveito num prazo mais curto possível. A mortalidade entre os escravos era muito elevada. Frequentemente, a exploração impiedosa do escravo durante 7-8 anos causava a sua morte (ERMAKOVA e RÁTNIKOV, 1986, p. 43).

Plutarco, ao se referir à forma pelas quais um escravagista tratava os seus escravos, afirma que "Catão não só martirizava os seus escravos, como os instruía em certas artes, para vendê-los mais caro posteriormente; não só abandonava, como o 'ferro velho', os escravos inservíveis, como cobrava uma taxa dos que queriam se divertir com as suas escravas" (PLUTARCO *apud* PONCE, 1992, p. 65).

Embora não esteja explicitado que os "escravos inservíveis" fossem aqueles que possuísem alguma deficiência, certamente estavam enquadrados nesta categoria os que, ao longo de sua vida, viessem a adquirir graves problemas físicos, sensoriais e mentais.

Esta afirmação pode ser deduzida do fato de que os escravos só se tornavam rentáveis ao seu proprietário na medida em que obtinham, com o trabalho, uma produção acima daquilo que necessitavam consumir para continuarem vivos, ou seja, um excedente que fosse capaz de financiar toda a superestrutura necessária às relações de produção escravista. Este excedente certamente não poderia ser obtido por alguém com uma grave deficiência que lhe limitasse os movimentos, sua capacidade sensorial e a possibilidade de compreensão das tarefas que deveriam ser desenvolvidas, sem que o mesmo tivesse que ser habilitado ou reabilitado para as atividades produtivas, o que implicaria na utilização de tecnologias adaptadas, as quais ainda não existiam e, mesmo que já existissem, não interessaria aos detentores do poder – assim como não interessa hoje –, pois a adaptação tecnológica acarretaria no aumento dos custos de produção. Diante disso, deve ter sido muito mais vantajoso para o escravagista livrar-se do escravo que nascesse ou adquirisse alguma deficiência.

Algumas pessoas com deficiência, que sobreviviam no modo de produção escravista e que não encontravam condições para serem escravos nem amos, acabavam vivendo sobre a proteção de um poderoso patrício. Isto passou a ocorrer, principalmente, na Roma dos Césares, em tempos mais sofisticados, onde "deficientes mentais, em geral tratados como 'bobos', eram mantidos nas vilas ou nas propriedades das abastadas famílias patrícias, como protegidos do pater famílias" (SILVA, 1986, p. 130).

Ainda conforme este mesmo autor, em Roma

cegos, surdos, deficientes mentais, deficientes físicos e outros tipos de pessoas nascidas com malformações eram também de quando em quando ligados a casas comerciais, a tavernas, a bordéis, bem como a atividades dos circos romanos, para serviços simples e às vezes humilhantes, costume esse que foi adotado por muitos séculos na História da Humanidade (SILVA, 1986, p. 130).

Na antigüidade, em alguns lugares onde ocorria grande concentração humana, pessoas com deficiência passaram a ser utilizadas para mendigar ou enquanto objetos de espetáculos circenses. Quando estas, em razão de sua anormalidade, começaram a ser utilizadas economicamente como pedintes ou enquanto seres bizarros em espetáculos, neste momento elas passaram a ter algum valor mercantil. Este acontecimento pode ser observado nas palavras do historiador Durant, o qual afirma que "existia em Roma um mercado especial para compra e venda de homens sem pernas ou braços, de três olhos, gigantes, anões, hermafroditas" (DURANT apud SILVA, 1986, p. 130) .

Já o modelo da institucionalização foi uma outra forma de se tratar as pessoas com deficiência, o qual já havia sido iniciado no final da antigüidade, aprofundado na Idade Média e se tornou predominante na quase totalidade do modo de produção capitalista, principalmente em relação àquelas pertencentes às classes exploradas da sociedade.

No início, tratava-se de instituições (asilos, hospitais e hospícios) geralmente mantidas pela Igreja Católica – principal organização econômica e política da Idade Média - ou por ricos senhores, nas quais eram internadas uma parte das pessoas idosas e doentes que não dispunham de condições de proverem seus meios de vida. Estes lugares "serviram também de abrigo para pessoas impossibilitadas de prover seu próprio sustento, devido a sérias limitações físicas e sensoriais" (SILVA, 1986, p.204).

Com o estabelecimento desses asilos, hospitais e hospícios, as pessoas com deficiência eram retiradas do convívio social e enclausuradas, passando a viver junto aos doentes ou moribundos. A partir desse tratamento, principalmente o proposto pela Igreja Católica,

(...) o deficiente tem que ser mantido e cuidado. A rejeição se transforma na ambigüidade proteção-segregação ou, em nível teológico, no dilema caridade-castigo. A solução do dilema é curiosa: para uma parte do clero, vale dizer, da organização sócio-cultural, atenua-se o 'castigo' transformando-o em confinamento, isto é, segregação (com desconforto, algemas e promiscuidade), de modo tal que segregar é exercer a caridade, pois o asilo garante um teto e alimentação. Mas, enquanto o teto protege o cristão, as paredes escondem e isolam o incômodo ou inútil. Para outra parte da sócio-cultura medieval cristã, o castigo é caridade, pois é meio de salvar a alma do cristão das garras do demônio e livrar a sociedade das condutas indecorosas ou anti-sociais do deficiente (PESSOTTI, 1984, p.7).

Apesar da existência dessas instituições, é importante salientar que na Idade Média, a maioria das pessoas com deficiência não eram internadas. Isso ocorria porque a sociedade não dispunha de recursos suficientes para adotar tal procedimento, o que levava boa parte dessas pessoas a sobreviver da mendicância. Existiam também aqueles que eram aproveitados nas atividades laborais desenvolvidas no interior dos feudos, o que se tornava possível devido a maior parte da produção ocorrer no âmbito familiar, onde cada individuo poderia trabalhar segundo as suas condições físicas, sensoriais e mentais.

Até o final da Idade Média, a pessoa com deficiência era vista somente sob o aspecto místico. Nesta abordagem, ela poderia ser considerada como o resultado da ação de forças demoníacas, como um castigo para pagamento de pecados seus ou de ancestrais e ainda, como um instrumento para que se manifestassem as obras de Deus.

A vinculação entre deficiência e forças demoníacas ou maus espíritos, que se encontra presente nos principais pensamentos teológicos ocidentais teve origem na prática das comunidades primitivas, o que se pode constatar ao analisar alguns povos que viveram e ainda vivem neste modelo de sociedade. É o caso dos Xaggas, os quais habitam as fraldas do monte Kilimanjaro, ao norte da Tanzânia (leste da África).

Segundo Silva (1986), "no seio dessa tribo primitiva ninguém se atreve a prejudicar ou a matar crianças ou adultos com deficiências, pois segundo acreditam, os maus espíritos habitam nessas pessoas e nelas se aquietam e se deliciam, o que torna a normalidade possível a todos os demais" (p.42).

Uma das mais antigas religiões é o Judaísmo, que surgiu na antiguidade no seio do povo hebreu e apresentou como principal característica o monoteísmo. Suas origens remontam à existência do patriarca Abraão sendo que, com os escritos de Moisés, ganhou uma forma mais elaborada e definitiva. Esses escritos consistem num conjunto de normas e leis para orientar e disciplinar a vida daquele povo, as quais devem ser seguidas com a finalidade de alcançar a paz celestial. Para os seguidores desta cultura religiosa, "tanto a doença crônica quanto a deficiência física ou mental, e mesmo qualquer deformação por menor que fosse, indicava um certo grau de impureza ou de pecado" (SILVA, 1986, p.74). Um exemplo desta concepção a respeito das pessoas com deficiência encontra-se no livro de Moisés, chamado "Levítico" e que hoje compõe o Antigo Testamento da Bíblia Sagrada. Nesses escritos, esta importante personalidade da história judaica estabelece as leis e as orientações para os sacerdotes conforme "o Senhor havia lhe dito":

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

No que se refere ao cristianismo, que é o pensamento teológico predominante no ocidente, existem passagens bíblicas em que aparecem pessoas com deficiência sendo "curadas" por Jesus. Estas passagens encontram-se especialmente nas palavras dos evangelistas, onde "segundo seus relatos, Jesus fez mais de 40 milagres notórios. Deles todos, pelo menos 21 são relacionados a pessoas portadoras de deficiências físicas ou sensoriais (...)" (Silva, 1986, p. 88).

Analisando estas passagens, é possível perceber que no cristianismo, as causas das deficiências podem ser atribuídas a possessão de maus espíritos, castigos por pecados seus ou de ancestrais e ainda como instrumentos para realização de obras divinas. Para ilustrar esta afirmação, algumas passagens contidas no livro dos evangelistas merecem ser destacadas:

Dentre os milagres contidos nos Evangelhos que tratam a causa das deficiências enquanto a interferência dos maus espíritos, encontram-se as palavras de Marcos a respeito do surdo-mudo de Cesaréia. Segundo este evangelista:

(...) ele lhes perguntou: Que estais discutindo com eles? Respondeu um homem dentre a multidão: Mestre eu te trouxe meu filho, que tem um espírito mudo. Este, onde quer que o apanhe, lança-o por terra e ele espuma, range os dentes e fica endurecido. Roguei a seus discípulos que os expelissem, mas não o puderam. Respondeu-lhes Jesus: Ó geração incrédula, até quando estarei convosco? Até quando vos ei de aturar? Trazei-mo cá! Eles trouxeram. Assim que o menino avistou Jesus, o espírito agitou fortemente. Caiu por terra e revolvia-se espumando. Jesus perguntou ao pai: Há quanto tempo lhe aconteceu isto? Desde a infância, respondeu-lhe. E o tem lançado muitas vezes ao fogo e a água e ao fogo, para o matar. Se Tu, porém, podes alguma coisa, ajuda-nos, compadece-te de nós! Disse-lhe Jesus: Se podes alguma coisa! Tudo é possível ao que crê. Imediatamente exclamou o pai do menino: Creio! Vem em socorro a minha falta de fé! Vendo Jesus que o povo afluía, intimou o espírito imundo e disse-lhe: espírito mudo e surdo, eu te ordeno: Sai deste menino e não tornes a entrar nele. E, gritando e maltratando-o extremamente, saiu. O menino ficou como morto, de modo que muitos diziam: Morreu (BÍBLIA SAGRADA, 1995, Marcos, 9: 16-26).

Já em relação ao pecado, como gerador de deficiência, encontra-se nos evangelhos um milagre recebido pelo paralítico de Cafarnaum. O evangelista Mateus utiliza as seguintes palavras para se referir ao mesmo:

Jesus tomou de novo a barca, passou o lago e veio para sua cidade. Eis que lhe apresentaram um paralítico estendido numa padiola. Jesus, vendo a fé daquela gente, disse ao paralítico: Meu filho, coragem! Teus pecados te são perdoados. (...) Levanta-te - disse ele ao paralítico -, toma a tua maca e volta para tua casa. Levantou-se aquele homem e foi para sua casa. Vendo isto, a multidão encheu-se de medo e glorificou a Deus por ter dado tal poder aos homens (BÍBLIA SAGRADA, 1995, Mateus, 9: 1-8).

O entendimento da deficiência como instrumento para despertar no povo o sentimento de bondade e de caridade pode ser observado nas palavras de João, quando este fala a respeito de um diálogo entre Jesus e alguns de seus seguidores sobre as causas que teriam levado uma pessoa a ser cega desde o nascimento:

Caminhando, viu Jesus um cego de nascença. Os seus discípulos indagaram dele: Mestre, quem pecou, este homem ou seus pais, para que nascesse cego? Jesus respondeu: Nem este pecou nem seus pais, mas é necessário que nele se manifestem as obras de Deus. Enquanto for dia cumpre-me terminar as obras daquele que me enviou. Virá a noite, na qual ninguém mais pode trabalhar. Por isso, enquanto estou no mundo, sou a luz do mundo. Dito isso, cuspiu no chão, fez um pouco de lodo com a saliva e com o lodo ungiu os olhos do cego. Depois lhe disse: vai lava-te na piscina de Siloé [esta palavra significa emissário]. O cego foi, lavou-se e voltou vendo (BÍBLIA SAGRADA, 1995, João, 9: 1-7).

O modelo místico começa a ser contestado a partir de alguns acontecimentos que passaram a ocorrer ainda

no final da Idade Média. As descobertas geográficas do final da primeira metade do segundo milênio contribuíram para que nos séculos XVI e XVII ocorresse um gradativo aumento do mercado por produtos manufaturados, a possibilidade de maior acumulação de capitais e o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, ampliando as condições do homem na luta para dominar a natureza. Isso permitiu a ele figurar como ator principal, questionando o teocentrismo e inaugurando o antropocentrismo.

Essas transformações, que representaram o fim do feudalismo e o surgimento do modo de produção capitalista, fizeram com que, aos poucos, os tradicionais costumes medievais fossem perdendo força e, em seu lugar, nascesse a cultura da sociedade moderna. Para tanto, os novos donos do poder retiraram de cena a nobreza e o clero.

“Os burgueses compraram as suas terras; a pólvora derrubou os seus castelos. Os navios apontavam agora as rotas de um continente remoto, mais inacessível do que as princesas de Trípoli, que só poderia ser conquistado mediante a indústria e o comércio.” (PONCE, 1992, p.112).

Articulados a esses acontecimentos históricos processavam-se outros que iriam favorecer o desenvolvimento do modo de produção capitalista. Dentre esses, encontram-se

“A expansão do espírito e dos conteúdos do humanismo em toda Europa (...); a assunção das aristocráticas exigências humanísticas e a mediação entre estas e as exigências ascético-populares numa perspectiva de reformas religiosa e social que envolvam na cultura as classes subalternas; a reação contra todas estas tentativas de inovação, que abalam os fundamentos morais e políticos das velhas sociedades, isto é, o catolicismo e as cúpulas do papado e do império; a necessidade, na rejeição do mundo medieval no encontro com a civilização de outros continentes, de projetar uma sociedade totalmente nova e ainda inexistente; o rompimento definitivo dos velhos equilíbrios políticos determinados pelo advento ao poder, nos Países Baixos e na Inglaterra, da grande burguesia moderna, com as mudanças culturais que isso implica (MANACORDA, 1997, p.193).

Foi nesse contexto que algumas pessoas melhor ajustadas à realidade de seu tempo começaram a questionar a forma pela qual os homens eram obrigados a agir e pensar. Dentre estes questionamentos encontravam-se alguns dogmas da igreja católica, que condenavam o acúmulo de riqueza e eram empecilho para o desenvolvimento do novo modo de produção. Esse movimento, que ficou conhecido como Reforma, não entrava em contradição com o objetivo final da ação dos industriais, dos banqueiros e dos comerciantes, ou seja, o lucro, já que introduziu novos preceitos religiosos distintos daqueles predominantes na sociedade feudal, que era dominada pelos guerreiros e sacerdotes, onde o homem era ensinado a viver despreocupado das questões mundanas e a se dedicar às atividades que pudessem ajudá-lo na salvação de sua alma. A reforma "(...) dividiu-se em muitas seitas diferentes, mas em todas, e em graus variados, o capitalista interessado nos bens materiais podia encontrar consolo" (HUBERMAN, 1981, p.179).

Para exemplificar estas mudanças, podem ser lembrados os ensinamentos dos puritanos que, ao contrário da doutrina católica que condenava, na teoria, o acúmulo de riqueza, afirmavam que o homem rico era um bem-aventurado.

Se Deus vos mostra o caminho pelo qual podeis ganhar mais, legalmente, do que em qualquer outro (sem dano para a nossa alma ou para qualquer outra) e se

recusais, escolhendo o caminho menos lucrativo, estareis faltando a uma de vossas missões, e rejeitando a orientação divina, deixando de aceitar Seus dons para usá-los quando Ele o desejar; podeis trabalhar para serdes ricos para Deus, embora não para a carne e o pecado. (HUBERMAN, 1981, p.179-180).

Essa concepção também pode ser encontrada nas pregações dos metodistas, os quais afirmam por meio das palavras de um de seus principais expoentes que "não devemos impedir as pessoas de serem diligentes e frugais; devemos estimular todos os cristãos a ganhar tudo o que puderem, e a economizar tudo o que puderem; ou seja, na realidade, a enriquecer" (WESLEY *apud* HUBERMAN, 1981, p.180).

Ainda para demonstrar que a teologia cristã proposta pelos reformadores estava em conformidade com a nascente ordem social, pode-se destacar os calvinistas. Seu fundador, procurando dissociar o lucro do capitalista e o pecado, formulou as seguintes questões: "por que razão a renda com os negócios não deve ser maior do que a renda com a propriedade da terra? De onde vêm os lucros do comerciante, senão de sua diligência e indústria?" (CALVINO *apud* HUBERMAN, 1981, p.180).

As mudanças propostas pelos reformistas não ocorreram em todas as direções, mas pelo contrário, em alguns casos, os mesmos propuseram a adoção de velhos procedimentos que não entravam em contradição com o novo período histórico. Dentre estes, encontra-se a sua forma de ver, compreender e tratar as pessoas com deficiência.

Martinho Lutero (1483-1546) - que segundo PONCE (1992) era "(...) intérprete (...) da burguesia moderada e da pequena nobreza [e que] só pretendia acabar com o poderio do clero e instituir uma Igreja pouco dispendiosa" (p.119) - ao expressar seu pensamento a respeito das causas das deficiências e a sua opinião sobre o modo de se proceder em relação às pessoas que as possuíam, revela seu profundo desprezo por aqueles que pertenciam a este segmento social. Essa afirmação pode ser evidenciada através de suas próprias palavras, ao se referir à inconveniência da existência de uma pessoa com deficiência mental:

Há oito anos vivia em Dessau um ser que eu, Martinho Lutero, vi e contra o qual lutei. Há doze anos, possuía vista e todos os outros sentidos, de forma que se podia tomar por uma criança normal. Mas ele não fazia outra coisa senão comer, tanto como quatro camponeses na ceifa. Comia e defecava, babava-se, e quando se lhe tocava, gritava. Quando as coisas não corriam como queria, chorava. Então, eu disse ao príncipe de Anhalt: se eu fosse o príncipe, levaria essa criança ao Moldau que corre perto de Dessau e a afogaria. Mas o príncipe de Anhalt e o príncipe de Saxe, que se achava presente, recusaram seguir o meu conselho. Então eu disse: pois bem, os cristãos farão orações divinas na igreja, a fim de que Nosso Senhor expulse o demônio. Isso se fez diariamente em Dessau, e o ser sobrenatural morreu nesse mesmo ano (LUTERO *apud* PESSOTTI, 1984, p.13).

Ao analisar estas palavras pode-se afirmar que elas refletem concepções e práticas de diferentes períodos históricos em relação às pessoas com deficiência. Isto porque ao falar da inutilidade da criança e ao comparar "seu gasto" com a de "quatro camponeses na ceifa", explicita uma visão economicista da existência do ser humano, fato este que é levado às últimas conseqüências pelo modo de produção capitalista; na medida em que o mesmo define a causa da deficiência com base nos tradicionais dogmas do cristianismo, expressa uma abordagem mística, não contestada até o final do período feudal; e ao propor a morte do "inútil", enquanto a solução do "problema", regrediu até a sociedade escravista.

A abordagem mística, por atribuir a causa das deficiências às forças metafísicas, torna o indivíduo e a sociedade impotentes diante da situação e gera uma visão fatalista a respeito da existência das pessoas que as possui. Esse entendimento ainda hoje se encontra presente no imaginário social, principalmente devido às influências do pensamento religioso.

Ao contrário da nova religião – Protestantismo - que praticamente manteve as tradicionais concepções místicas a respeito das pessoas com deficiência, o progresso científico, impulsionador e impulsionado pelo desenvolvimento econômico, político, social e cultural, verificado na sociedade moderna, começou a refletir na forma de se ver, compreender e tratar aqueles que pertencem a este segmento. A primeira forma de compreensão da pessoa com deficiência, derivada da ciência moderna ainda fortemente presente no imaginário social, é classificada por VIGOTSKI (1997) como "Biológica Ingênua" (p.33). Segundo este mesmo autor, esta 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 há declinado, como o rim são, compensa o doente; o menos orgânico se cobre mecanicamente do mais orgânico (...)" (VIGOTSKI, 1997, p.33-34).

Esta teoria tem servido para fundamentar, dentre outros entendimentos, a idéia de que o tato e o ouvido dos cegos substitui a sua visão e que a audição dos surdos é substituída pela sua grande capacidade de ver.

"A prática e a ciência faz tempo desmascararam a falta de fundamento desta teoria. 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, senão que 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 ingênua foi importante na medida em que deu as primeiras contribuições para romper com o fatalismo da abordagem mística a respeito das possibilidades de existência das pessoas com deficiência e começou a colocar a questão no âmbito da ciência. Com este novo enfoque, "no lugar da mística foi posta a ciência, no lugar do preconceito, a experiência e o estudo" (VIGOTSKI, 1997, p.76). Tratou-se da entrada em cena do modelo biológico, o qual forneceu os primeiros pressupostos científicos para a educação das pessoas com deficiência.

Apesar desse avanço, que começa a ocorrer já nos dois primeiros séculos da sociedade moderna (sécs. XVI e XVII), o que se verificou, principalmente com aqueles que pertenciam aos setores explorados da população, foi a segregação através do internamento, o que ficou conhecido como processo de institucionalização das pessoas com deficiência.

Com o novo modo de produção, as relações humanas passaram a ser organizadas em função de um processo produtivo voltado para a acumulação de lucros. Nesse modelo, aqueles que não se ajustam à lógica do sistema de exploração, passam a ser considerados como perturbadores da ordem social; dentre estes, encontram-se as pessoas com deficiência, as quais, juntamente com outros "divergentes", passaram a ser internadas em asilos, manicômios, hospícios etc. "O que ocorreu, na verdade, foi o isolamento daqueles que interferiam e atrapalhavam o desenvolvimento da nova forma de organização social, baseada na homogeneização e na racionalização" (SILVEIRA BUENO, 1993, p.63). Segundo este mesmo autor,

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

A educação sistematizada das pessoas com deficiência, que passou a ocorrer nesse período, se restringiu basicamente aos filhos da nobreza e da nascente burguesia enriquecida, os quais puderam usufruir de sua condição de membros das elites. Os demais estavam largados à própria sorte.

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

Aos poucos, os pressupostos científicos para a educação das pessoas com deficiência passam a ser estendidos aqueles que pertenciam às camadas populares. Foi com base nesses pressupostos que foram organizadas na França, na segunda metade do século XVIII, as primeiras instituições voltadas para a educação de surdos (1760) e cegos (1784). O surgimento das primeiras instituições especializadas na educação de pessoas com deficiência quase sempre é apresentado pelos historiadores como sendo o resultado do esforço da moderna sociedade em oferecer educação escolar a este segmento.

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

Isso passou a ocorrer na medida em que essas instituições foram rapidamente perdendo o seu caráter educativo e se transformando em espaço de isolamento e exploração daquelas pessoas com deficiência pertencentes às classes exploradas, pois estes eram obrigados à internação e ao "(...) trabalho forçado, manual e tedioso, parcamente remunerado, quando não em troca de um lugar no maravilhoso espaço do asilo-escola-oficina" (SILVEIRA BUENO, 1993, p.69).

Com o tempo, este modelo se espalhou para praticamente todos os países do mundo, geralmente mantido por ações filantrópicas e tendo como função principal recolher e isolar do convívio social todas as pessoas que interferiam e atrapalhavam o desenvolvimento da nova forma de organização social, baseada na homogeneização e na racionalização, orientada por uma lógica voltada para a produção e o lucro.

Dados quantitativos afirmam que nos últimos dois séculos houve uma grande expansão da educação especial. Porém, é preciso considerar que isso ocorreu com a incorporação de alunos que, no seu surgimento, não faziam parte de suas preocupações, isto é: daqueles que apresentavam distúrbios de linguagem, distúrbios emocionais e os considerados com problemas de aprendizagem, os quais passaram a ser a imensa maioria dos freqüentadores do ensino especializado. Dessa forma,

"a ampliação da educação especial espelhou muito mais o seu caráter de avalizadora da escola regular que, por trás da igualdade de direitos, oculta a função

fundamental que tem exercido nas sociedades capitalistas modernas: o de instrumento de legitimação da seletividade social" (SILVEIRA BUENO, 1993, p.80).

Foi por volta da metade do século XX que o paradigma da Institucionalização começou a ser criticamente examinado e denunciado como sendo uma prática que violava os direitos do homem. Esta crítica estava inscrita dentro de um contexto marcado pelo crescimento da luta pelos direitos humanos de todas as minorias sociais. Esse movimento levou ao estabelecimento do modelo da integração.

Este modelo está alicerçado na oferta de serviços, com a finalidade de normalizar as pessoas com deficiência. Em conformidade com este modelo, o principal problema para a inserção social do indivíduo com deficiência sensorial, física e mental é o defeito que ele possui e, dessa forma, há a "(...) 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).

Os serviços para tentar normalizar cegos, surdos e pessoas com deficiência física ou mental se efetivou nas escolas especiais, nas entidades assistenciais e nos centros de reabilitação. Este paradigma logo começou a receber críticas, tanto de setores acadêmicos quanto das próprias pessoas com deficiência já organizadas em associações e outros órgãos de representação. Essas críticas assentam-se no pressuposto de que: "Diferenças, na realidade, não se 'apagam', mas sim, são administradas na convivência social" (BRASIL, 2000, p.17). Como resultado destas críticas vem sendo gestado, na atualidade, o paradigma da inclusão.

Para este modelo, não é a pessoa que deve se ajustar ao meio social, mas é a sociedade que deve garantir os suportes necessários para que todos possam usufruir da vida em comunidade. Na proposta de inclusão, não se nega que as pessoas com deficiência necessitam de serviços especializados, oferecidos no âmbito de suas comunidades, mas é necessário compreender que estas 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" (BRASIL, 2000, p.18).

Na atualidade, começam a ganhar espaço novos entendimentos a respeito da relação entre deficiência, aprendizado e desenvolvimento. Uma das principais contribuições neste sentido tem sido oferecida pela psicologia soviética ou histórico-cultural, a qual propõe a abordagem sócio-psicológica, afirmando que os princípios para o desenvolvimento das pessoas com deficiência são os mesmos aplicados aos demais seres humanos, ou seja: "A criança não nasce com órgãos aptos a realizar de repente as funções que são produto do desenvolvimento histórico dos homens e se desenvolvem no decurso da vida pela aquisição da experiência histórica" (LEONTIEV, 1978, p.327).

No que se refere ao processo de aprendizagem e desenvolvimento do ser humano, a abordagem histórico-cultural afirma que "o processo principal que caracteriza o desenvolvimento psíquico da criança é um processo específico de apropriação das aquisições do desenvolvimento das gerações humanas precedentes" (LEONTIEV, 1978, p.323). Mas estes conhecimentos não se fixam morfológicamente e não se transmitem por hereditariedade.

"Este processo realiza-se na atividade que a criança emprega relativamente aos objetos e fenômenos do mundo circundante, nos quais se concretizam estes legados da humanidade" (LEONTIEV, 1978, p.323). Sendo assim, o educando não deve ser analisado como um indivíduo isolado, mas como alguém que possui um desenvolvimento condicionado por múltiplos determinantes, os quais são estabelecidos por fatores econômicos, políticos, sociais e culturais, presentes em um determinado momento histórico.

Na psicologia histórico-cultural, a linguagem é um instrumento indispensável no processo de apropriação da experiência acumulada historicamente pela humanidade, sem o qual não pode ocorrer a atualização histórica do homem. Neste sentido,

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).

O ponto de partida na busca do entendimento a respeito da educação das pessoas com deficiência deve estar assentado no pressuposto de que "a criança com defeito não é indispensavelmente uma criança deficiente" (VIGOTSKI, 1997, p.84). Segundo este mesmo autor, isto ocorre porque "o defeito por si só não decide o destino da personalidade, senão as conseqüências sociais e sua realização sociopsicológica" (1997, p. 29).

Para a abordagem sócio-psicológica, a deficiência não é vista apenas como defeito e limitação, mas também como fonte geradora de energia motriz, a qual pode levar à constituição de uma superestrutura psíquica capaz de reorganizar toda a vida da pessoa, tornando-a alguém de plena 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).

O desenvolvimento deste processo só pode ocorrer com o conflito entre os limites impostos pelo defeito e as necessidades advindas do meio social. Para tanto, é indispensável a plena participação social da pessoa com deficiência, pois

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

A partir dos pressupostos da abordagem Sócio-Psicológica, a deficiência deixa de ser um empecilho para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da pessoa que a possui, para se tornar a sua força impulsionadora. Para tanto,

A educação da criança com diferentes defeitos deve basear-se no fato de que simultaneamente com o defeito estejam dadas as tendências psicológicas de uma

direção oposta; estejam dadas as possibilidades de compensação para vencer o defeito e de que precisamente essas possibilidades se apresentam em primeiro plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educacional como sua força motriz. (...) estruturar todo o processo educativo segundo a linha das tendências naturais à super compensação, significa não atenuar as dificuldades que surgem do defeito, senão que tencionar 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).

Em conformidade com esta abordagem, a manutenção de crianças com deficiência em ambientes segregados reforça o seu defeito e não gera a força motriz, impedindo o desenvolvimento do processo de supercompensação. Para evitar tal acontecimento, a criança com defeito deve ser educada em sociedade e para a sociedade.

Refletir e aprofundar a temática abordada neste texto é uma tarefa, não somente das pessoas com deficiência ou de quem possui uma relação direta com este segmento social, mas de todos aqueles que lutam para superar o processo de exploração e marginalização de que são vítima amplas parcelas da sociedade contemporânea. Isto se faz necessário para se romper com o senso comum a respeito das atuais condições de existência das pessoas com deficiência e, assim, elaborando uma visão crítica capaz de desmistificar e desnaturalizar a marginalização de que são vítimas. Desta forma, mesmo que não se supere as atuais condições de exclusão deste segmento social, pode se apontar a direção científica por onde esta discussão deve trilhar.

CAPÍTULO II

ASPECTOS POLÍTICOS E JURÍDICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA

Enio Rodrigues da Rosa¹
Maria Filomena Cardoso André²

A distância entre o dizer e o fazer vai cada vez mais sendo insuportável no Brasil, pois o povo está se conscientizando de que, se não se mobilizar, jamais poderá avançar no processo de conquistas políticas e sociais, de vez que nenhum Príncipe deseja perder suas regalias. A vitória do povo só será obtida por meio da luta. Neste sentido, é válido afirmar que 'a luta faz a lei'(SARAIVA, 1993, p. 141 - grifos do autor).

Pretende-se, neste estudo, pontuar alguns aspectos políticos e jurídicos da Educação Especial brasileira, assinalando como marco referencial histórico a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e do Imperial Instituto dos Meninos Surdos, em 1857, ambos na cidade do Rio de Janeiro, capital da corte. Este modelo institucional segregado iniciou-se na França - 1760, o Instituto de Surdos e 1784, o Instituto de Cegos - onde o capitalismo já havia alcançado um grau mais avançado de desenvolvimento das forças produtivas, possibilitando inclusive o aproveitamento da mão-de-obra dos cegos e surdos em alguns tipos de atividades econômicas. Transposto para uma realidade econômica baseada na monocultura para a exportação ainda movida por mão-de-obra escrava, a criação dos Institutos, além de refletir um certo espírito "cosmopolita", ocorreu mais "como resultado do interesse de figuras próximas ao poder constituído do que pela sua real necessidade" (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 85).

Existem informações desencontradas sobre o fato dos Institutos terem sido ou não as primeiras iniciativas educacionais para as pessoas com deficiência no Brasil. Alguns documentos oficiais dão conta de que a educação da pessoa com deficiência física teria iniciado bem antes, junto às Santas Casas de Misericórdias. Por exemplo, Jannuzzi (1985), com base em textos do Ministério da Educação, afirma que "o atendimento escolar começou com este **deficiente físico**, em instituição especializada (MEC-CENESP, 1974-5), particular, em São Paulo, junto à irmandade da Santa Casa de Misericórdia, em 1600, portanto ainda no Brasil-Colônia" (p. 21 - grifos da autora). Porém,

é muito pouco provável que uma tal 'instituição escolar especializada' tenha existido. Por várias razões. A não ser os jesuítas preocupados com os indígenas, um ou outro cristão-novo mestre de primeiras letras do seu povo, não havia nesta época nenhuma preocupação das organizações da caridade com a escolarização (LOBO, 1997, p. 389-390 - grifos da autora).

¹ Professor colaborado do Curso de Pedagogia da UNIOESTE, Professor Pedagogo da SEED/PR, Membro do Grupo de Pesquisa HISTEDOPR – Subgrupo de Educação da Pessoa com Deficiência e Conselheiro da ACADEVI (Associação Cascavelense de Pessoas com Deficiência Visual). Coordenador do Fórum Municipal em Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência.

² Advogada da Assessoria de Políticas Públicas e Inclusão Social da Pessoa com Deficiência (APPIS) da Prefeitura Municipal de Cascavel, Especialista em Processo Civil Contemporâneo e em História da Educação Brasileira e Membro do Conselho Fiscal do Centro de Vida Independente de Cascavel.

Na área da educação dos cegos há relatos dando conta de que mesmo antes da fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, já havia, no Brasil, cegos e cegas escolarizados. No ato de inauguração do Instituto,

o Dr. Sigaud aponta dois casos de sucesso quanto às meninas cegas: Olineina de Azevedo que vivia na província do Ceará e se casara com um fazendeiro local e que também estudara em Paris; Delfina da Cunha que vivia em Pelotas na província do Rio Grande do Sul e que publicara "*um livro de poesia no reinado do Sr. D. Pedro I*" (ZENI, 1997, p. 122 - grifos do autor).

Assim sendo, parece lícito supor que para alguém escrever um livro deveria ter passado por um processo de escolarização e se apropriado da escrita e da leitura. Porém, como a fonte não revela se a moça estudou e onde isso aconteceu, deixa margem para supor que, mesmo antes da criação do Instituto, provavelmente pessoas cegas de famílias abastadas eram instruídas com ajuda de professores preceptores. Neste caso, então, seria correto afirmar que a instituição especializada teria sido a primeira possibilidade de escolarização, principalmente para os filhos cegos das classes economicamente subalternas, com exceção dos filhos dos escravos, considerados "coisas".

Feitas estas considerações iniciais, registra-se que mesmo este trabalho não tendo como objetivo discutir somente a Educação Especial (EE), em toda sua extensão e complexidade, desde sua chegada no Brasil até os dias de hoje, tomá-la como ponto de partida para melhor compreensão histórica parece importante. Isso se faz necessário porque no período entre 1854 e 1960 ela se constituiu quase que exclusivamente na única forma de atendimento disponível às pessoas com deficiência. Neste período, podem ser destacadas duas fases da Educação Especial: "1º) de 1854 a 1956 - iniciativas oficiais e particulares isoladas e 2º) de 1957 a 1993 - iniciativas oficiais de âmbito nacional" (MAZZOTTA, 2001, p. 30).

É somente a partir do final da década de 1950, com a instituição de três Campanhas Nacionais de Educação - dos surdos (1957), dos cegos (1958) e das pessoas com deficiência mental (1960) - que se verificará um maior esforço do Estado Brasileiro na busca de configurar os primeiros passos na tentativa de articular políticas de alcance nacional voltadas para o atendimento das necessidades das pessoas com deficiência. Observa-se que o Estado contemporâneo não intervém na ordem social apenas como produtor do direito e provedor da segurança, mas desenvolve formas de atuação fazendo uso do direito como instrumento de implementação de políticas públicas. Assim, constata-se que o Estado social legitima-se, antes de tudo, pela realização de políticas, isto é, de programas de ação (GRAU, 1998, p.22). Desse modo,

quando se toca em política econômica, política social, política educacional, política habitacional, política de saúde, política previdenciária, e em outras análogas, está-se mencionando uma estratégia de governo que normalmente se compõe de planos, de projetos, de programas e de documentos variados. Neles se acham as diretrizes relativas a cada área. Se 'o Estado é uma organização especial da força', de sua parte o governo constrói a ordem de cada dia, assegurando e legalizando a dominação (VIEIRA, 1993, p. 20 - grifos do autor).

Assentadas as principais características de uma política pública, faz-se necessário mencionar que é somente na década de 1970 que a política para a pessoa com deficiência, particularmente na educação, ganha maior consistência, inclusive com a criação de serviços específicos nas Secretarias Estaduais de Educação.

Podemos colocar a década de 1970 como um marco divisor da EE, porque até então ela esteve mais sujeita à sensibilidade das associações principalmente filantrópicas. Agora, em 1973, no governo Médici, criava-se um órgão diretamente subordinado ao MEC para cuidar de política da educação especial em termos nacionais, o CENESP (Decreto 72.425/73). Antes, em âmbito nacional, esta área,

tal como a educação popular, como foi dito, estava dependente de campanhas, ligadas principalmente ao voluntariado, e de verbas esporádicas (...) (JANNUZZI, 1997, p. 196-197).

No início da década de 1960, após um longo período de debates, foi aprovada a primeira LDBN n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, contemplando também a Educação Especial, com a introdução do Título X, "Da educação de Excepcionais", artigos 88 e 89, *in verbis*: "Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade"; "Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bôlsas de estudo, empréstimos e subvenções".

De acordo com alguns autores, a partir de então abriu-se o caminho legal para a estruturação de um sistema paralelo de ensino, a margem do regular.

Cabe refletir aqui a dificuldade da própria área em questão. A rigor, a educação deste alunado está presente na proposta da educação de todos desde a primeira Constituição do Brasil independente, a de 1824, nas republicanas e também implícita no ensino fundamental da primeira LDBN. No entanto, isto não se generalizou para o deficiente, e educadores abriram classes especiais, instituições, oficinas etc. separadas da educação regular. Estas patenteavam, consagravam as 'diferenças' (...) (JANNUZZI, 2004, p. 136 - grifos da autora).

Diante da brecha legal, da mesma forma que o sistema de educação geral dividiu-se em dois, o regular, para os alunos considerados normais e o irregular, o paralelo, a educação especial destinada aos anormais, a própria educação especial também mantém no seu interior duas vertentes: a das escolas especiais e a dos atendimentos educacionais especializados, conforme preconizado pela Constituição Federal, 208, III, *in verbis*: "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino". Por isso, entende-se

que a redação constitucional do direito à educação do aluno deficiente no ensino regular, direito registrado no art. 208, expressa a luta do movimento social no país, que era a luta pelo direito de cidadania para todos. Ainda que forças conservadoras no Congresso tenham lutado contra o direito público de uma educação especial inclusiva no ensino regular, esse direito foi grafado como vitória das forças progressistas (CAIADO, 2003, p. 09-10).

De fato, a redação do artigo 208, III, assim como de outros dispositivos consagrados na Constituição de 1988 - art. 7º, XXXI, art. 23, II, art. 24, XIV, art. 37, VIII; art. 203, IV e V; art. 227, §§1º, II, 2º e art. 244 - que contemplam a pessoa com deficiência, representou o resultado de um processo iniciado, no Brasil, ainda no final da década de 1970, com a luta pela redemocratização do País. Após o Golpe Militar de 1964 e a instituição do "Estado de Segurança Nacional", o grupo "linha dura" que assume o poder passa a implementar, de um lado, uma política econômica de favorecimento ao grande capital nacional e internacional, especialmente ao "capital produtor de juros", ou, mais simplesmente, "capital bancário" (SAES, 2001, p.52); e de outro, às classes trabalhadoras a um grande arrocho salarial. Essa contradição somada a outra estratégia de repressão do "Estado de Segurança", o combate aos movimentos sociais de contestação que lutavam contra a ditadura, fez eclodir iniciando-se pela região do ABC, em São Paulo, e posteriormente se propagando por praticamente todo o país, inúmeras manifestações de rua e outras formas de mobilizações, encabeçadas por diversos tipos de movimentos que reivindicavam desde questões abrangentes até aquelas específicas do segmento social, como foi o caso das pessoas com deficiência que reclamavam o direito de participação e decisão sobre as suas próprias vidas.

Neste contexto, dado a conjuntura de repressão e falta de liberdade de expressão e organização, uma bandeira que unificava um grande arco de aliados, que abarcava desde a esquerda “clandestina” até aos setores liberais contra a Ditadura, era a do direito à participação. Como diziam alguns analistas políticos na época, alguma coisa diferente estava acontecendo com a participação, de repente todos estavam a favor dela, tanto os setores progressistas como os setores tradicionalmente mais conservadores. Segundo Bordenave, (1994), a participação oferecia vantagens para ambos, pois ela poderia se implantar tanto com objetivos de liberação e igualdade como para a manutenção de uma situação de controle de muitos por alguns. Do ponto de vista dos setores progressistas, a participação facilitava o crescimento da consciência crítica da população, fortalecia seu poder de reivindicação e a preparava para adquirir mais poder na sociedade (p. 12).

Tratando da situação das pessoas com deficiência, parece necessário compreender um pouco melhor o que ocorria com este segmento no âmbito nacional. Historicamente tuteladas pelas famílias, instituições especializadas e pelo Estado, sobretudo em razão da inutilidade para o trabalho, e segundo o entendimento capitalista, o que as pessoas com deficiência reivindicavam era o direito de participação e organização em condições de igualdade com os demais cidadãos sem deficiência.

A mobilização das pessoas deficientes no sentido de uma luta reivindicatória é fato bastante recente na história do nosso país. Os grupos com esta característica começaram a surgir em fins de 1979 e início de 1980, período que coincidiu com o início da ‘abertura’ política que permitia o debate de vários temas e a organização de diversos setores da comunidade. Antes deste período, a questão das pessoas deficientes era ligada à religião ou à medicina e seus porta-vozes eram os religiosos e os profissionais de reabilitação (NALLIN apud SASSAKI, 2003, p. 04 – grifos do autor).

No Brasil, além das reivindicações específicas do movimento de pessoas com deficiência, outro aspecto que contribuiu para alavancá-lo foram as atividades do Ano Internacional das Pessoas com Deficiência - AIPD (1981), instituído pela ONU em 1976. Este processo resultou das mobilizações das próprias pessoas com deficiência das diversas regiões do mundo. Atentos a estes acontecimentos, membros da ONU encarregados pela preparação do Ano Internacional afirmaram que estava ocorrendo uma dramática mudança nas atitudes dessas pessoas.

Elas estavam assumindo cada vez mais o papel de um grupo consumidor que tinha seus próprios pontos de vista quanto à forma como as melhorias de suas condições de vida deveria ser efetivada e desejavam que esses pontos de vista fossem conhecidos daqueles que tomavam decisões. Alguns membros sugeriram que essa tendência deveria ser encorajada, e que os representantes de pessoas deficientes deveriam desfrutar de plena participação não apenas no planejamento de programas a elas relacionados, mas também no planejamento do desenvolvimento social e econômico da sociedade em geral (SILVA, 1986, p. 331).

As mobilizações que começaram a ocorrer a partir de 1979 surgiram simultaneamente em algumas cidades (Porto Alegre, Curitiba, Rio de Janeiro, Recife, São Paulo, Salvador, Brasília, Ourinhos e outras); no início de forma espontânea e sem articulação em âmbito nacional. Posteriormente, estabelecida a comunicação entre os grupos organizados, começou-se a realizar freqüentes encontros de âmbitos local, regional e nacional para o intercâmbio de informações e planejamento das ações.

As reuniões do movimento de São Paulo caminharam para metas concretas, vencendo etapas com a força da união dos representantes e/ou integrantes das associações. Numa atmosfera descontraída e de aceitação mútua que, todavia, não evitava o surgimento de confronto, às vezes duro, de idéias e posicionamentos, os participantes do movimento discutiam acaloradamente através

de procedimentos democráticos. Tudo era anotado e, mais tarde, duplicado para distribuição aos participantes que, desta forma, iam acumulando e lapidando as idéias mais representativas do movimento (SASSAKI, 2003, p. 03).

Como resultado deste processo, foi realizado

em Brasília o 1º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, com cerca de mil participantes, incluindo cegos, surdos, deficientes físicos e hansenianos, vindos de diversos estados. O lema principal era: 'Participação plena e igualdade', com libertação da tutela do Estado e das instituições especializadas (JANNUZZI, 2004, p. 182 - grifos da autora).

Nesta perspectiva, em conformidade com a proposta de democracia contida no plano de abertura, caberia ao Estado assegurar a todos os cidadãos a igualdade de oportunidades, ato manifesto no plano dos direitos civis e políticos consignados na liberdade de organização e participação, expresso na legítima investidura de votar e ser votado, conforme estabelece a lógica política da democracia representativa burguesa. A igualdade não dizia respeito ao direito de propriedade privada, a não ser aquela apreçada por Locke (1991, p. 228) "(...) cada homem tem uma propriedade em sua própria pessoa; a esta ninguém tem qualquer direito senão ele mesmo". Fundamentada nessa concepção, a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, Resolução aprovada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas, em 09/12/75, afirma que "as pessoas deficientes têm os mesmos direitos civis e políticos que outros seres humanos". No entanto, vale a pena mencionar que os direitos civis e políticos estabelecidos são o limite da democracia liberal, uma vez que não há igualdade no plano econômico.

Propalada desde a época da Primeira Guerra Mundial, a democracia liberal organiza-se com base na igualdade de oportunidades conforme a capacidade de cada indivíduo, não tencionando a igualdade real na sociedade. Esta democracia se assenta no equilíbrio de forças entre governantes e governados no plano político e não no plano econômico (VIEIRA, 1992, p. 96).

Naquele momento, esta contradição poderia ser sintetizada da seguinte maneira: uma abertura no plano da participação política versus o arrocho salarial no plano econômico. Em 1983, com o agravamento da crise econômica brasileira, o País precisou recorrer ao FMI - Fundo Monetário Internacional. Para liberar os empréstimos, o FMI fez diversas exigências, entre elas pelo menos três merecem destaques: 1 - o aprofundamento do arrocho salarial, principalmente sobre os servidores públicos, vistos como "marajás" (expressão usada pelo ex-presidente Collor como bandeira para sua eleição); 2 - início do processo de privatização das estatais como forma de transferência do patrimônio público para os capitalistas nacionais e internacionais e, 3 - maior apoio financeiro do governo para o agro-negócio, objetivando o aumento das exportações de produtos brasileiros para a formação de superávit primário para o pagamento da dívida externa. Apesar do agravamento da crise econômica durante a década de 1980/1990 diante das expectativas com o processo de "abertura", as reivindicações econômicas foram cedendo lugar às reivindicações por participação na sociedade e nos próprios órgãos gestores, criados para exercer o "controle" sobre a administração pública, por exemplo, através dos diversos tipos de Conselhos. Então, como parte da estratégia da política de "abertura lenta e gradual", o governo não só permitiu como também passou a estimular a organização e a participação de certos segmentos, inclusive dos grupos sociais considerados excluídos, entre os quais também se inseriam as entidades das próprias pessoas com deficiência.

No contexto em análise, o surgimento dessas associações, apesar das suas dificuldades materiais e os limites de compreensão do possível alcance das suas ações, contribuiu para imprimir no conjunto da sociedade brasileira um elemento muito significativo: a desmistificação da idéia de que a pessoa com deficiência deve ser vista apenas como um mero objeto de comiseração social - a falsa e errônea idéia da deficiência como uma grande desgraça. Negando este entendimento, as discussões e mobilizações deste

segmento, em todo o país, resultaram num conjunto de propostas que seriam posteriormente transformadas em políticas públicas para os diversos setores da administração, tanto no plano federal, como no estadual e municipal.

O relatório da Comissão Estadual de São Paulo, por exemplo, em 1981, defendia a criação de um órgão de coordenação a fim de verificar que as políticas de ação fossem efetivadas. Conforme os postulados dessa Comissão, esse órgão deveria ser de caráter inter-secretarial, contando com representação não só das Secretarias de Estado envolvidas, mas também de entidades de/para pessoas com deficiência. Além disso, o mencionado relatório indicava também

a necessidade da criação de um Fundo Especial de Desenvolvimento, com dotação orçamentária própria para subsidiar programas reabilitacionais. Esse Fundo, considerado um programa coordenado, só poderá ser gerido pelo Órgão de Coordenação já indicado. Logo a seguir a Comissão Estadual entra em pormenores quanto a outros objetivos, tais como Educação, Prevenção, Reabilitação Global, Trabalho, Conscientização, Acesso e Eliminação de Barreiras, Materiais e Equipamentos, e Legislação (SILVA, 1986, p. 338).

Já no ano de 1982, no Encontro Nacional realizado na cidade de Contagem, Minas Gerais, de 23 a 26 de março, com a participação da Comissão Nacional do AIPD, dos representantes das Comissões Estaduais, de entidades assistenciais e organizações de pessoas com deficiência, por ocasião da avaliação das atividades do ano de 1981, constatou-se a necessidade de criação de um órgão nacional com o objetivo de planejar e acompanhar as recomendações fundamentais para a década de 1980 aprovadas nesse encontro (SILVA, 1986, p. 340-342). Concretizando tal objetivo, o Decreto n.º 93.481 de 1986 instituiu a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência - CORDE, com a finalidade de elaborar, implementar, acompanhar e orientar planos e programas da Administração Federal, mantendo com os Estados, Distrito Federal, Territórios e Municípios estreito relacionamento, objetivando a soma de esforços e recursos para a integração social dessas pessoas.

Avançando neste processo, parte das indicações contidas nesses e em outros documentos discutidos e aprovados na época, além de se transformarem em dispositivos constitucionais já acima apontados, foram também garantidos na Lei n.º 7.853/89, regulamentada dez anos depois pelo Decreto n.º 3298/99, bem como nas Leis n.º 10.048/00 e 10.098/00, regulamentadas pelo Decreto n.º 5296/04, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. No plano geral, essas normas e mais o Capítulo V da Lei n.º 9394/96 (LDB), destinado à Educação Especial, definem os aspectos jurídicos e as medidas a serem implementadas pela política nacional da pessoa com deficiência nos diversos setores da administração pública direta e indireta no âmbito nacional, estadual e municipal. Inúmeros outros documentos contendo normas e regulamentos para cada área (trabalho, educação, saúde, assistência social, transporte, edificação, etc.), também foram publicados e constituem o ordenamento jurídico da política nacional para a pessoa com deficiência.

Do ponto de vista das Reformas Educacionais, realizadas no Brasil na década de 1990, em particular após a aprovação da LDB, Lei n.º 9394/96, dois documentos internacionais merecem destaque pelo seu conteúdo, apelo aos governos e à comunidade mundial, objetivando a eliminação do analfabetismo através da oferta da educação básica como meta a ser atingida. O primeiro é a Declaração sobre Educação para Todos - Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagens dos alunos, aprovada pela Conferência sobre educação para todos, em Jomtien, Tailândia, 1990. Um dos itens desta Declaração propõe que

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de

deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

O segundo documento, a Declaração de Salamanca, inicia afirmando:

Nós, os delegados à Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, representando noventa e dois governos e vinte e cinco organizações internacionais, reunidos nesta cidade de Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos, pela presente Declaração, nosso compromisso com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência de ser o ensino ministrado, no sistema comum de educação, a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais (...) (p.9).

O princípio fundamental desta **Linha de Ação** é que as escolas devem acolher **todas as crianças**, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados (p.17-18).

Para efeito desta exposição, dois itens merecem uma menção em particular:

O direito de toda criança à educação foi proclamado na **Declaração de Direitos Humanos** e ratificado na **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Toda pessoa com deficiência tem o direito de manifestar seus desejos quanto a sua educação, na medida de sua capacidade de estar certa disso. Os pais têm o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação que melhor se ajuste às necessidades, circunstâncias e aspirações de seus filhos (p.17).

E que os governos devem "promover e facilitar a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência no planejamento e no processo de tomada de decisões para atender alunos e alunas com necessidades educativas especiais" (p.11).

No Brasil, na mesma perspectiva política-teórica dos textos citados, inseridos no conjunto das formulações e orientações do ideário (neo)liberal, com todas as suas flexibilizações, desregulamentações, reestruturações produtivas e mudanças no mundo do trabalho, dois documentos recentemente aprovados pelo Conselho Nacional da Educação, também merecem registro pela importância para o assunto em tela. O Parecer CNE/CEB nº 17/2001, aprovado em 3 de julho de 2001, que resultou de um

conjunto de estudos provenientes das bases, onde o fenômeno é vivido e trabalhado. De modo particular, cita-se o documento "Recomendações aos Sistemas de Ensino" que configurou a necessidade e a urgência da elaboração de normas, pelos sistemas de ensino e educação, para o atendimento da significativa população que apresenta necessidades educacionais especiais.

E a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de fevereiro de 2001, fundamentada no parecer anterior, em seu art. 1º que institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades, e o parágrafo único que prevê que o atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

Com base nas diretrizes e princípios elencados nos documentos acima e em cumprimento ao dispositivo constitucional do artigo n.º 208, III, constata-se que o Ministério da Educação vem procurando

efetivar a inclusão de alunos com deficiência nas escolas da rede comum de ensino. Embora este debate tenha ganhado maior relevância e consistência nos últimos anos, não se pode olvidar que, já na década de 1930, por exemplo, alunos cegos freqüentavam escolas comuns. Em 1932, uma pessoa cega pretendeu ingressar num Ginásio de Curitiba, suscitando do Conselho Nacional da Educação, o Parecer nº 291, de 4 de novembro de 1932. Apesar de alegar a equidade como base de fundamento na manifestação favorável ao requerimento do pretendente, reforçando atitude discriminatória, o colegiado justificou: "seria realmente profundamente doloroso que, além do cárcere das trevas, privássemos o requerente desse bálsamo espiritual, que tanto o ajudará a quebrar o cepticismo tão próprio dessa grande desgraça que é a cegueira" (SOMBRA, 1983, p. 25). Um dos estudiosos desta questão, que deixou uma grande contribuição ainda pouco explorada no Brasil, certamente foi Vigotski. Já nas primeiras décadas do século XX, ele afirmava:

(...) é necessário acabar com a educação segregada, inválida para os cegos e desfazer os limites entre a escola especial e a normal: a educação da criança cega deve ser organizada como a educação da criança apta para o desenvolvimento normal; a educação deve formar realmente do cego uma pessoa normal, de pleno valor no aspecto social e eliminar a palavra e o conceito de 'deficiente' em sua aplicação ao cego (1997, p. 87 - grifos do autor).

Portanto, apesar deste trabalho não se alinhar com a concepção teórico-filosófica das teses e da política (neo) liberal que dá sustentação ao ideário da inclusão social e educacional, pelo seu conteúdo a-histórico, idealista e liberal, mesmo assim entende-se que a presença dos alunos com deficiência nas escolas da rede comum de ensino, sobretudo nas públicas, representa um avanço significativo, na medida em que ajuda a romper com a falsa idéia, ainda presente, da deficiência como uma grande "desgraça" ou da total inutilidade dessas pessoas para o trabalho. Como produto histórico social, o conceito de deficiência e inutilidade para o trabalho aplicado a um determinado tipo de pessoa ou segmento social, nas sociedades capitalistas industriais contemporâneas, tem tomado como princípio a competição, a racionalidade e a eficiência. Se na Idade Média, o corpo - mesmo defeituoso - era visto apenas como o abrigo da alma, no capitalismo ele passou a ser definido e visto como uma máquina. Se o corpo é máquina, a excepcionalidade ou qualquer deficiência nada mais é do que o defeito de uma peça. Se na Idade Média a deficiência está associada a pecado, agora ela está relacionada à disfuncionalidade (BIANCHETTI, 1996, p. 08).

Com base nesta concepção organicista, o capital rejeita a força de trabalho da pessoa com deficiência, principalmente daquela cuja deficiência mais comprometa o desempenho da função e exija maior adaptação no entorno laboral - o que significa prejuízo para o capitalista. Diante de uma vasta quantidade de mãos, braços, pernas, ouvidos, olhos e cérebros perfeitos a disposição, por que razão humanitária deveria então o capitalista contratar mãos, braços, pernas, ouvidos, olhos e cérebros imperfeitos ou estragados?

Quando uma determinada máquina se estraga em uma empresa, busca-se o conserto, pois, não funcionando a contento, compromete a produção e, conseqüentemente, o lucro; por isso é descartada como produto inútil. Além disso, também percebe-se que:

a detecção das crianças anormais não se justificará inicialmente apenas por razões escolares (elas estorvam as aulas e são prejudiciais às outras crianças), ou profiláticas (evitar que se tornem parasitas e perigosas no futuro), mas também por razões econômicas da utilização da mão-de-obra de seus pais e parentes (LOBO, 1997, p. 325-326).

A exclusão das pessoas com deficiência do mercado de trabalho, tida como "natural" a ponto de não gerar nenhuma indignação acabou também como conseqüência "naturalizando" as demais formas de exclusão: como os de bens materiais e espirituais e, inclusive, da própria educação, ainda hoje vista como simples terapia ocupacional. Apesar disso e da falta dos recursos, é importante a presença desses alunos nas escolas regulares do ensino comum, junto com os demais, vivenciando as mesmas dificuldades a que estão

submetidos todos os alunos pertencentes às classes exploradas. É também ali com os seus iguais - por condição de classe - que eles poderão, desde criança, se reconhecerem como sujeitos de direitos e deveres, que se fazem e serão o resultado do conjunto das suas relações sociais, pois o desenvolvimento dos órgãos dos sentidos está imediatamente relacionado e condicionado à realidade social objetiva.

Foi Karl Marx, o fundador do socialismo científico, o primeiro que forneceu uma análise teórica da natureza social do homem e do seu desenvolvimento sócio-histórico: todas as suas (trata-se do homem - A. L.) 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 (LEONTIEV, 1978, p. 268-269).

Nesta perspectiva, a presença das pessoas com deficiência na rede regular de ensino só pode ser entendida/apreendida, e o seu resultado comprovado, dentro do movimento dialético da relação, da troca de potências, de equivalentes, ou se preferirem, na linguagem atual, na troca de experiências, enfim, no intercâmbio de humanidade. Afirmar que a escola e os professores não estão preparados para trabalhar com este alunado, argumento muito utilizado nos debates sobre a inclusão, apenas confirma que apesar de fazerem parte da totalidade social, historicamente a escola comum, os professores e as pessoas com deficiência ainda não estabeleceram, ou estabeleceram pouca, relação; daí resulta a estranheza, o desconhecimento e, porque não dizer também, o medo do enfrentamento, do desvelamento/apreensão da realidade social tal como ela é na realidade concreta e não idealizada no plano da consciência. Por isso, mesmo que se garanta aos professores uma formação teórica, acadêmica, de acordo com a reivindicação, aliás, justa e necessária na busca dessa qualificação, isto ainda não seria o suficiente para a resolução definitiva do problema, pois "é na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento" (MARX e ENGELS, 1984, p. 12).

Em outras palavras, quer isto dizer que, na prática os educadores precisariam confirmar a teoria, isto é, na relação direta com as próprias pessoas com deficiência, num "enfrentamento" direto, lá no próprio "chão da escola", dentro de uma sala de aula, na relação ensino-aprendizagem, confrontando e comprovando a teoria na prática social. Por exemplo, se inquirirmos a estes professores com a questão: o que é mais importante na sala de aula, a teoria ou a prática? Em resposta, provavelmente, a grande maioria dirá que é a prática. No entanto, contraditoriamente, reclamam uma teoria sem prática, não assimilando a teoria e a prática como relação, como práxis social, mantendo a dicotomia, a separação entre teoria e prática. Sustentar que primeiro é preciso preparar a escola e os professores para, somente depois, garantir a presença dos alunos é, no mínimo, não compreender a inclusão segundo as leis da dialética, como relação contraditória que ao mesmo tempo em que avança, encarnando novos elementos sociais, também conserva as bases do velho já cristalizado e disseminado no conjunto da sociedade. Por isso, não se faz inclusão sem a presença dos excluídos e não se educa pessoa com deficiência sem a sua presença; educação é relação ou não é educação.

Este tipo de pensamento, ainda aceito por muitos, independente da condição e posição social de classe, esconde/dissimula o seu conteúdo mais perverso (produzido culturalmente), próprio da educação escolar burguesa, que continua vendo neste alunado pessoas frágeis, incapazes de aprender e se desenvolver como sujeitos críticos, em condições intelectuais normais e de também lutarem pela transformação da escola, não sozinhos, é claro, mas em conjunto com os próprios professores e a sociedade em geral. Mesmo assim, independente das condições objetivas existentes, da preparação da escola e dos professores, a presença dos alunos com deficiência, na Educação Infantil até o Ensino Superior, hoje, além de ser uma realidade (precária, é verdade), parece também ser um fato irreversível, pois o velho modelo

segregado vem sucessivamente perdendo espaço no Brasil e no mundo. A questão fundamental não é se esses alunos devem ou não estudar nas escolas comuns, como se diz nas assembléias e reuniões, esta é uma questão vencida, pelo menos no plano legal. Portanto, restaria a falta de preparo das escolas, dos professores e das condições materiais adequadas, mas aí já é outro problema social e não atinge somente os alunos com deficiência: "por acaso, a enorme massa de crianças sadias da humanidade alcança tudo o que eles poderiam e deveriam obter na sua estrutura psico-fisiológica?" (VIGOTSKI, 1997, p. 87).

A presença das pessoas com deficiência na rede comum de ensino deve ser entendida como elemento de tensão e explicitação da contradição, pois ao mesmo tempo em que assegura o acesso no plano do direito formal, impede ou dificulta a apropriação dos conhecimentos pela negação das condições materiais objetivas. Nesta perspectiva, a mobilização e organização das próprias pessoas com deficiência, enquanto sujeitos sociais ativos que lutam por seus direitos, inclusive pelo de estudarem junto com os demais alunos sem deficiência, cumpriu um papel importante e deve ser considerado um passo adiante.

No início da década de 1980, uma pequena "elite" dessa massa de miseráveis com deficiência estigmatizada levantou a bandeira da "libertação" do jugo da família, do especialista, do médico e do Estado, tal como já fizera em tempos passados o escravo em relação ao amo e o servo em relação ao senhor feudal. A "libertação" conclamada pelas pessoas com deficiência foi concedida e proclamada pelos organismos internacionais e pelos Estados nacionais, na forma legal do livre direito à plena participação, mas será isto suficiente para a superação histórica do processo de exclusão social/educacional?

Hoje em dia, pelo que se constata, as entidades de pessoas com deficiência, que nasceram no bojo das lutas sociais reivindicatórias, têm assumido um caráter empresarial que se situa no campo do empreendedorismo, cujo objetivo principal é a atuação na geração de emprego e renda para os seus associados ou atendidos. Inserida no conjunto das políticas (neo) liberais, esta estratégia também cumpre outro objetivo, não menos importante para o Estado mínimo: introduz a idéia de que as entidades precisam gerar, através de relações comerciais, os recursos financeiros próprios para a manutenção de suas ações, isentando o Estado das suas responsabilidades constitucionais. No Brasil, por exemplo, um paradigma de entidade de pessoa com deficiência utilizado como referência bem sucedida é o da Organização Nacional de Cegos Espanhóis - ONCE. Essa entidade, após mais de meio século de existência, acabou se transformando numa grande empresa de prestação de serviço e geradora de emprego aos cegos, através da exploração de uma concessão diária de loterias fornecida pelo governo Espanhol e transmitida pela TV.

Essa loteria é toda feita pela ONCE, com seus próprios funcionários, no país inteiro. Ela distribui prêmios em dinheiro. São cinco prêmios e o sorteio é feito todos os dias no canal 5 da televisão espanhola. A ONCE tem 200 prédios em toda a Espanha, onde funciona a loteria. Grande número de cegos trabalha em função da loteria (NOWILL, 1995, p. 211).

Além disso, "a ONCE é detentora de uma grande parte de ações desse canal de TV. Possui estação de rádio, e na ilha Marguerita, na Venezuela, é dona de um magnífico hotel de turismo" (NOWILL, 1995, p. 212).

Para Chauí (2001), a transferência da responsabilidade do Estado para a filantropia empresarial vem acompanhada de um "discurso apaziguador que dissolve contradições e conflitos com as idéias de 'terceiro setor' e de 'comunidade solidária', isto é, com a transferência das responsabilidades estatais para a benemerência dos ricos com relação aos pobres, reforçando a tradição assistencialista da sociedade brasileira" (p.14 - grifos da autora). Neste sentido, apesar da campanha de descrédito e desmoralização dos serviços públicos, empreendida pelas forças privatistas conservadoras ávidas por lucros,

não podemos converter a sociedade civil nessa coisa asséptica que é o 'terceiro setor', que não seria nem Estado, nem mercado, mas o reino encantado da

solidariedade, do voluntariado. Nada disso: sociedade civil é um momento do Estado e, além disso, é atravessada pelo mercado. Quantas ONGs são, hoje, pequenas empresas? Quantas ONGs são, hoje, bico para se ganhar dinheiro? Vamos ser sinceros com isso! Parece que o mundo das ONGs é uma coisa generosíssima, celestial, angelical. Não é verdade. A sociedade civil não é angelical; nela também há demônios (COUTINHO, 2002, p. 35-36 - grifos do autor).

Do ponto de vista específico, a área das deficiências é um campo em que as organizações não governamentais, principalmente aquelas ligadas às "forças conservadoras" (CAIADO, 2003, p. 10), sempre tiveram atuação muito forte, com peso político capaz de interferir até mesmo em decisões de prefeitos, governadores e presidentes da república. Pela natureza do trabalho filantrópico assistencialista, prestado ao longo da história, essas entidades acabaram contribuindo para a formação de um estereótipo negativo das pessoas com deficiência perante à sociedade - elas são as "pobrezinhas", as "coitadinhas", merecedoras da compaixão e da piedade. Esse tipo de sentimento ainda reforçado por certas instituições, além de continuar infantilizando as pessoas com deficiência, de nada ajuda no processo de autonomia intelectual e na sua participação na sociedade como sujeito de pleno valor.

Muito mais do que a garantia do direito positivado ou qualquer outra coisa, no centro dos debates sobre a inclusão social encontra-se a necessidade humana das pessoas com deficiência de conviverem na sociedade, independente das condições materiais existentes. É impossível imaginar que, vivendo isolada da sociedade, sem estabelecer relações sociais de aprendizado, uma criança possa desenvolver as conexões neuronais necessárias à formação das estruturas psicológicas superiores: emoção, imaginação, pensamento, consciência, memória, linguagem, etc. A aquisição de tais propriedades não surge espontaneamente, o desenvolvimento da fala e do pensamento lógico, por exemplo, será possível somente para aquelas crianças que estabeleçam relações sociais com uma comunidade de falantes, que possuam, em sua cultura, o domínio do pensamento lógico.

Fora dessas condições, vivendo isolados durante muito tempo da sociedade, os homens perdem pouco a pouco, suas qualidades humanas. Na literatura científica são descritos casos raros de crianças que viviam entre os animais, nunca tendo visto nenhum homem. Como eram estas crianças? Além do aspecto externo não tinham nada de humano. Não sabiam falar, eram incapazes de usar racionalmente instrumentos, não tinham as noções mais elementares sobre o mundo que as rodeava (ERMAKOVA & RATNIKOV, 1986, p.8).

Mesmo este estudo tendo pontuado aspectos históricos, políticos e jurídicos na sua organização e desenvolvimento, reconhece o fenômeno das deficiências como produção social-histórica, inserido na totalidade social em que a política e o direito também são o resultado do enfrentamento de forças sociais com interesses antagônicos existentes na sociedade. Por isso, uma política de Estado consubstanciada numa norma jurídica, ou uma norma jurídica (Lei) elaborada a partir de uma reivindicação social, expressa um jogo de interesses, desde segmentos específicos até interesses maiores, de grandes grupos econômicos nacionais e internacionais. O alcance da política/direito e o seu caráter popular, ou impopular, dependerá do grau e do nível de organização e capacidade de mobilização popular das forças ou segmentos que entram em disputa por fatias do orçamento público. Em suma, é importante mencionar que as políticas de Estado cobrem "todas as formas de intervenção do poder público na vida social. E de tal forma isso se institucionaliza que o próprio direito, neste quadro, passa a manifestar-se como uma política pública - o direito é também, ele próprio, uma política pública" (GRAU, 1998, p.22).

Antes da conclusão deste trabalho, se faz necessário uma breve reflexão sobre um texto divulgado recentemente pela SEED/DEE. De acordo com o documento produzido pela Secretaria de Estado da

Educação do Paraná/ Superintendência da Educação/ Departamento da Educação Especial, intitulado "Inclusão e Diversidade: Reflexão para a Construção do Projeto Político Pedagógico" (2006), existem três tendências, ou maneiras diferentes de se conceber/ fazer a inclusão dos alunos com necessidades especiais na educação: uma conservadora, uma radical e uma responsável. O trabalho afirma que

Poderíamos considerar a existência de, ao menos, três tendências sobre o modo de se pensar e praticar o processo de inclusão, atualmente, nos sistemas educacionais que diferem em natureza, princípios e formas de concretização, em sala de aula. O primeiro, que poderíamos denominar de inclusão condicional, é considerado a forma mais conservadora de todos. Dos partidários desse posicionamento, ouvimos afirmações do tipo 'se todos os professores forem capacitados antes', 'quando todas as escolas estiverem adaptadas', 'apenas se diminuirmos o número de alunos por turma' (...) (p.5).

Continuando assinala,

Em direção radicalmente oposta a esse posicionamento, está um segundo movimento denominado de inclusão total ou radical. Dentre os defensores dessa proposta estão muitos intelectuais e pesquisadores na área da educação, representantes de organizações não governamentais em defesa dos direitos de pessoas com deficiência (p.6).

Procurando-se manter afastado dos dois posicionamentos anteriores, o documento afirma:

Diante desses dois extremos, a SEED situa sua política em uma terceira posição, que tem sido denominada de inclusão responsável. O desafio da inclusão escolar é enfrentado como uma nova forma de repensar e reestruturar políticas e estratégias educativas, de maneira a não apenas criar oportunidades efetivas de acesso para crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais, mas, sobretudo, garantir condições indispensáveis para que possam manter-se na escola e aprender. Entendemos que, nesse momento de transição de paradigmas, as conquistas já consolidadas pelas pessoas com necessidades educacionais especiais e seus familiares, historicamente, não podem ser descartadas e as estruturas desmanteladas, como se não tivessem um valor histórico indiscutível na complexa rede de relações que constituem o sujeito social (p.6).

Embora os autores do documento tenham se esforçado para se distanciarem das duas propostas criticadas, acabam se contradizendo e admitindo que também são conservadores. "Ao assumirmos esse posicionamento (considerado conservador por alguns) não significa que não sejamos críticos em relação à oferta educativa em ambos os contextos de ensino" (p.6). Se a interpretação dos autores deste artigo não estiver equivocada, o governo do Estado através do documento em análise, está admitindo que a educação ofertada às pessoas com necessidades especiais/com deficiência padece de melhor qualidade, tanto nas escolas do ensino comum como nas escolas especiais. "Se, por um lado, a escola comum sente-se muitas vezes insegura ou despreparada para o atendimento aos alunos com necessidades especiais, por outro lado, a escola especial também necessita rever as concepções e práticas que nortearam suas ações, desde sua origem" (p.6).

Apesar do esforço intelectual do grupo da SEED/DEE em tentar demonstrar o contrário, na realidade vislumbra-se duas tendências ou concepções: uma conservadora e uma radical. A concepção radical é associada a intelectuais, pesquisadores e membros de entidades de defesa dos direitos das pessoas com deficiência, procurando impingir a idéia de que essas pessoas falam e escrevem, mas não vivenciam a realidade nem da Educação comum e nem da Educação Especial, diferentemente dos verdadeiramente "responsáveis" pelos destinos das pessoas com deficiência.

No entender deste estudo, nenhuma das três concepções conforme pleiteia a SEED/ DEE, ou das duas segundo as evidências aqui demonstradas, dão conta de explicar o fenômeno das deficiências na sua totalidade e, conseqüentemente, o processo de inclusão ou a presença dos alunos com deficiência nas escolas da rede comum de ensino. As duas concepções se fundamentam em pressupostos teóricos a-históricos, biologizantes, idealistas e com a intervenção centrada no indivíduo, desconsiderando os inúmeros fatores histórico-sociais externos, mediados por um conjunto de relações existentes das mais variadas formas e níveis de influências/ determinações na constituição dos seres humanos com ou sem deficiência.

Não se pretende aqui desenvolver ou lançar uma terceira ou quarta tese ou concepção, deseja-se apenas utilizar-se da teoria da Curvatura da Vara para justificar a defesa da presença dos alunos com deficiência nas escolas comuns já, sem tergiversações. Talvez seja uma colocação deslocada e não sirva como analogia, mas ela espelha de certa forma a polarização dos debates sobre a inclusão. Saviani, no livro "Escola e Democracia", escreve um artigo intitulado "A Teoria da Curvatura da Vara", apropriando-se de uma elaboração de Lênin. Diz ele:

Eu não sei se a teoria da curvatura da vara é conhecida. Ela foi enunciada por Lênin ao ser criticado por assumir posições extremistas e radicais. Lênin responde o seguinte: 'quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto' (SAVIANI, 1984, p. 41 – grifos do autor).

Com isso pretende-se trazer a luz e contestar um argumento bastante utilizado contra a inclusão, qual seja, de que não se pode falar/ fazer inclusão numa sociedade excludente. Ora, se já não existisse explorados e nem exploradores, dominantes e dominados, ricos e pobres, incluídos e excluídos, se já não houvesse uma sociedade capitalista dividida em classes, enfim, se uma sociedade socialista já reinasse entre nós consolidada, não haveria mais a necessidade de lutar por uma sociedade inclusiva. Este estudo tem plena consciência do contexto político e dos interesses, inclusive econômicos, que estão em jogo neste debate por parte de algumas instituições especializadas, mas a Teoria da Curvatura da Vara serve aqui justamente para indicar a necessidade do uso da força política como elemento de pressão. O discurso de que não se pode falar/fazer inclusão numa sociedade excludente e de que primeiro é preciso preparar a escola e os professores, não só é conservador como também desmobilizador, na medida que desconsidera a possibilidade e a capacidade de organização, de mobilização e da luta da própria pessoa com deficiência como agente social ativo.

Além do mais, a presença dos alunos com deficiência nas escolas da rede comum de ensino - alvo dessas polêmicas (algumas verdadeiras outras falsas) e de uma certa histeria social, contra ou a favor - não é fato novo. Com exceção dos alunos com deficiência mental, ainda tutelados pelas instituições da área, aqueles com deficiência física, visual ou cegos, auditiva ou surdos, já freqüentam a escola comum há tempos no Brasil. Esse trabalho pontuou o exemplo dos cegos, poderia também fazê-lo em relação aos alunos com deficiência física, ou surdos, como forma de demonstrar que, na essência, este debate tem pouca novidade além da "roupagem" adequada à chamada sociedade de consumo do atual momento histórico.

Quanto à qualidade da educação ofertada aos alunos com deficiência nas escolas comuns, argumento também utilizado como forma de se contrapor à inclusão, pontua-se dois elementos, deixando-se para outra ocasião o seu desenvolvimento. Em primeiro lugar, ao se fazer à crítica a qualidade da educação nas escolas comuns é preciso lembrar que ela deixa a desejar tanto para os alunos com ou sem deficiência. Além disso, questionar a qualidade da educação da escola comum sem assumir um posicionamento crítico quanto à educação ofertada pelas escolas especiais, não parece ser atitude política mais correta, pois deixa a falsa impressão de que a educação nas escolas especiais é de melhor qualidade, o que não corresponde à realidade, aliás, fato admitido pelo próprio governo. Em segundo lugar, a inclusão ou a presença das pessoas com deficiência nas escolas do ensino comum tem ao menos um mérito: de um lado força as escolas comuns

e os governos a assumirem um posicionamento, na medida em que são obrigados a dar respostas às pressões sociais, de outro também força às escolas especiais a melhorarem a qualidade da educação/atendimento para poderem manter a "clientela" - como gostam de afirmar – e conseqüentemente se manterem vivas no processo. Como se vê, ao contrário do que se diz, para as pessoas com deficiência a inclusão só traz benefícios. Nega isso quem não vê na pessoa com deficiência a possibilidade da sua constituição humana sob o aspecto histórico-social.

Concluindo este estudo, é preciso reconhecer que a luta e as mobilizações das pessoas com deficiência pela "participação plena" e a organização nas suas próprias entidades não só representou um avanço, como também contribuiu para a elaboração de políticas públicas para atender necessidades específicas. Neste processo, parte significativa deste segmento social ganha espaço político e passa a se colocar como sujeitos da sua própria história, abandonando a posição de objetos da filantropia. Ao mesmo tempo, foi possível também verificar que as entidades das pessoas com deficiência não possuem praticamente nenhuma força política mobilizada capaz de exercer poder de pressão contra o Estado no sentido de fazê-lo cumprir as leis já existentes. Inseridas no campo das ONGS, a grande maioria dessas entidades agem e buscam alternativas isoladamente.

Já quanto à presença dos alunos com deficiência nas escolas comuns, constatou-se que do ponto de vista da legislação e da intencionalidade do governo brasileiro, embora existam resistências por parte de alguns setores conservadores, iniciativas têm procurado intensificar, ampliar e consolidar a política da inclusão.

O trabalho também procurou demonstrar que a constituição e ampliação dos sistemas cerebrais superiores se formam no processo de aprendizagem e desenvolvimento, a partir do conjunto e da riqueza das relações sociais estabelecidas entre pessoas com ou sem deficiência. Por razões históricas, se as pessoas com deficiência têm suas relações circunscritas no âmbito e nos limites de um grupo social constituído somente por pessoas com deficiência, elas perdem as propriedades qualitativas do acrescentamento das relações das pessoas sem deficiência. Por isso, a caracterização e conceituação das relações aqui expostas

se afasta de sua concepção ordinária e mais corrente (inclusive e particularmente na lógica moderna) em que 'relação' é tomada no sentido de simples ligação exterior entre objetos distintos. Ligação essa na qual os objetos relacionados conservam sua individualidade anterior, não lhes acrescentando à relação nada de novo (PRADO JR., 1973 - grifos do autor).

Nesses termos, mesmo apresentando divergências sob certos aspectos, nenhuma teoria do conhecimento nega a importância das experiências nas relações estabelecidas entre grupos sociais com culturas diferentes - a não ser numa perspectiva de dominação. Quando duas pessoas, uma com e outra sem deficiência, colocam-se frente a frente, elas estabelecem uma relação de troca de experiências, em que uma transmite a outra parte das suas características e propriedades humanas. Então, o fazer-se humano se dá pela troca de experiências adquiridas e transmitidas pelas relações sociais travadas entre seres humanos em conexão com outros seres humanos e a natureza. Nisso consiste, para nós, exatamente o conteúdo e a riqueza da inclusão, ou o nome que se queira dar a presença dos alunos com deficiência nas escolas comuns, particularmente nas públicas, única opção disponível para os filhos da classe trabalhadora.

CAPÍTULO III

PESSOA COM DEFICIÊNCIA: CARACTERIZAÇÃO E FORMAS DE RELACIONAMENTO

Elizabeth Rossetto¹
Jane Peruzo Iacono²
Patrícia da Silva Zanetti³

A partir da concepção de homem como ser social, que se constrói na relação com outros homens, faz-se necessário pensar nas formas de relacionamento com as pessoas com deficiência como algo que deve ser perseguido e buscado incansavelmente, pois já não mais se pode prescindir da convivência/interação de todas as pessoas na amplitude da vida social. E isto não deve, jamais, ser objetivado como uma concessão às pessoas com deficiência, que agora, no século XXI, teriam o “privilégio” de “estarem junto” a todas as demais pessoas, mas sim, essa idéia de inclusão deve ser compreendida como fruto das lutas históricas desse segmento social, que não mais tolera a discriminação, a diferenciação, a segregação.

Buscando contribuir nesta direção, este texto pretende demonstrar formas de relacionamento com as pessoas com deficiência, pertencentes às diferentes áreas (Deficiências Física, Visual, Auditiva, Mental e Deficiências Múltiplas). Inicialmente é necessário salientar que as deficiências não são todas iguais, cada uma delas possui características e necessidades próprias, que podem ser resultantes de defeito orgânico e/ou da trajetória social de cada indivíduo. Também se faz necessário romper com a confusão entre deficiência e doença, pois a primeira é caracterizada como uma diferenciação nos aspectos físico, sensorial ou mental.

Muitas pessoas "normais", quando estão diante de pessoas com deficiência, ficam confusas, não sabendo qual a melhor forma de proceder diante delas. Isso é natural, pois qualquer pessoa pode sentir-se desconfortável diante do "diferente". Mas, por meio da convivência, esse desconforto diminui e pode até mesmo desaparecer.

Quando alguém quiser alguma informação de uma pessoa com deficiência, deve dirigir-se diretamente a ela e não a seus acompanhantes ou intérpretes, pois ela, como quaisquer outras pessoas, pode e deve dialogar com as demais, nos diferentes espaços sociais. A maioria das pessoas com deficiência, não se constrange em responder perguntas a respeito de sua deficiência e sobre como ela consegue realizar determinadas tarefas. Mas deve-se evitar fazer perguntas muito íntimas.

As pessoas com deficiência, assim como as demais pessoas, devido a sua trajetória social, podem apresentar dificuldades para realizar algumas atividades, embora possa apresentar extrema habilidade para outras. Portanto, ao se relacionar com uma pessoa com deficiência, respeite a sua diferença sem acentuá-la. Não fique lamentando sua deficiência, afirmando que sua vida é muito difícil, pois para uma boa parte delas, o defeito não se converteu em obstáculo intransponível.

¹ Docente do Colegiado de Pedagogia da UNIOESTE.

² Docente do Colegiado de Pedagogia da UNIOESTE, Coordenadora do Centro Regional de Apoio Pedagógico Especializado CRAPE/SEED/Pr, Membro do GPAAD - Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Ação Docente da UNIOESTE.

³ Professora de Educação Especial da SEED/PR, Membro do Grupo de Pesquisa HISTEDOPR – Subgrupo de Educação da Pessoa com Deficiência e Coordenadora Executiva da ACADEVI (Associação Cascavelense de Pessoas com Deficiência Visual).

Não se deve tomar decisões sobre questões pertinentes às pessoas com deficiência, sem levar em consideração suas opiniões. Elas têm o direito, podem e devem tomar suas próprias decisões e assumir a responsabilidade por suas escolhas; elas são como todos nós: têm os mesmos direitos, deveres, sentimentos, receios e os mesmos sonhos.

A utilização da imagem das pessoas com deficiência como objeto de comoção social, infelizmente, é uma prática bastante presente, principalmente em entidades de cunho assistencial e filantrópico. Tal prática tem contribuído para o reforço de uma imagem estereotipada, onde as pessoas com deficiência, através da exposição pública de suas dificuldades ou qualidades, são colocadas em situações extremamente constrangedoras.

Ao perceber que uma pessoa com deficiência está necessitando de apoio para a realização de alguma atividade e for possível auxiliá-la, ofereça ajuda, mas antes pergunte a forma mais adequada para fazê-lo. No entanto, não se ofenda se seu oferecimento for recusado, pois nem sempre ela precisa de auxílio. Às vezes, uma determinada atividade pode ser melhor desenvolvida sem a mediação de outra pessoa.

Orientação aos professores – acessibilidade nas instituições educacionais

Ao iniciar o período letivo, é aconselhável desenvolver oficinas sobre “Como se relacionar com as pessoas com deficiência”, tanto para os professores, como para os funcionários e alunos. As discussões nas oficinas contribuem para quebrar as barreiras atitudinais existentes, por falta de conhecimento e de maior convivência.

O professor deve procurar conversar com o aluno e seus familiares quando necessário, conhecendo sua trajetória social de vida, buscando compreender as necessidades educacionais especiais que precisam ser atendidas para efetivar seus estudos, evitando prejuízos tanto pela falta de participação, quanto na apropriação do conhecimento.

Os conteúdos a serem trabalhados com as pessoas com deficiência devem ser os mesmos trabalhados com os demais alunos. Às vezes pode haver diferenças quanto aos recursos didáticos a serem utilizados, pois há algumas especificidades próprias de cada área da deficiência.

É importante lembrar que a escola deve possuir acessibilidade arquitetônica para atender a este alunado.

DEFICIÊNCIA FÍSICA

Caracterização:

A deficiência física deve ser entendida como sendo uma alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, podendo se apresentar da seguinte forma:

- Monoplegia, paralisia de um membro do corpo;
- Hemiplegia, paralisia da metade do corpo, por lesão de via piramidal;
- Paraplegia, paralisia dos membros inferiores do corpo;
- Triplegia, paralisia de três membros do corpo;
- Tetraplegia, paralisia dos membros inferiores e superiores do corpo;
- Monoparesia, perda parcial de um membro do corpo;
- Hemiparesia, paralisia parcial da metade do corpo, por lesão de via piramidal;

- Paraparesia, paralisia parcial dos membros inferiores do corpo;
- Triparesia, paralisia parcial de três membros do corpo;
- Tetraparesia, paralisia parcial dos membros inferiores e superiores do corpo;
- Amputação ou ausência de membros do corpo;
- Paralisia cerebral.

Quando se relacionar com pessoas com deficiência física, o primeiro aspecto a ser considerado é o fato de que elas não são surdas nem cegas, e nem possuem problemas mentais. Suas dificuldades específicas consistem principalmente nas barreiras arquitetônicas, as quais podem ser referentes a construções e equipamentos.

No relacionamento com usuário de cadeira de rodas, é importante adotar os seguintes cuidados: não se apoiar na cadeira, pois ela é como se fosse a extensão do corpo daquela pessoa; quando for conversar e a conversa for demorada, sente-se para se colocar no mesmo nível da pessoa, evitando que ela tenha que ficar muito tempo com a cabeça numa posição desconfortável. Ao auxiliá-la a descer uma rampa ou degrau, ajude-a a conduzir a cadeira na marcha a ré, evitando, dessa forma, que seu usuário caia.

No caso das pessoas com paralisia cerebral, é importante não subestimar sua capacidade intelectual, pois apesar delas poderem apresentar dificuldades na fala, movimentos faciais involuntários e de apresentarem marcha difícil ou mesmo inexistente, em recebendo o apoio necessário, podem aprender e se desenvolver de forma satisfatória.

Quando a pessoa for usuária de muletas ou de aparelhos nos membros inferiores, é importante observar alguns cuidados: ao acompanhar uma pessoa com muletas ou aparelhos, procure andar no ritmo dela; tome cuidado para não tropeçar em suas muletas; deixe as muletas sempre ao alcance das mãos de seu usuário.

Se a pessoa apresentar dificuldade na fala e não for possível compreender imediatamente o que ela está dizendo, pode-se pedir para que repita o que disse. Quando possível, ela pode fazer uso da escrita manual ou via computador, para se fazer entender.

Não estacione seu automóvel em frente às rampas ou em locais reservados às pessoas com deficiência, pois elas foram construídos para atender uma necessidade específica, como é o caso dos usuários de cadeira de rodas.

Correr ou caminhar são palavras que podem ser utilizadas, os “cadeirantes” também as utilizam.

Ao convidar uma pessoa com deficiência física para ir a um restaurante, ao teatro, a locais amplos onde são realizadas reuniões, conferências, seminários, ou mesmo a qualquer outra localidade, certifique-se da acessibilidade arquitetônica desses espaços, evitando constrangimentos para a pessoa com deficiência física.

Orientações aos professores - acessibilidade em sala de aula aos alunos com deficiência física

O professor de alunos com deficiências físicas mais acentuadas, que comprometem sua capacidade de comunicação, deve utilizar recursos tecnológicos como comunicação alternativa ou aumentativa/ampliada, tais como os softwares que permitem às pessoas com comprometimento motor mais grave, poderem utilizar o computador para se comunicar.

As escolas devem assegurar rampas adequadas, telefones públicos, banheiros e bebedouros adaptados, sempre de acordo com as normas da ABNT vigentes.

DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Caracterização:

A deficiência auditiva se caracteriza por ser a perda total ou parcial da capacidade de ouvir, mesmo com a utilização de aparelhos.

A deficiência auditiva é classificada a partir da acuidade de audição (decibéis):

- de 41 a 55 - surdez moderada;
- de 56 a 70 - surdez acentuada;
- de 71 a 90 - surdez severa;
- acima de 91 - surdez profunda;
- anacusia.

No relacionamento com a pessoa surda é necessário compreender que ela não é “muda” e que os surdos, por meio da oralidade ou de gestos, podem se comunicar com as demais pessoas. As possibilidades de interação variam conforme a idade em que ocorre o déficit/perda auditiva (no período pré ou pós-linguístico) e a experiência de vida da pessoa, que são os principais fatores que influenciam a condição linguística de cada um.

As pessoas surdas podem utilizar diferentes meios para se comunicar, de acordo com sua experiência de vida. Estes meios podem ser: lingüístico – quando se utiliza escrita, Libras (Língua Brasileira de Sinais) e leitura labial. Há outras alternativas que são complementares ao processo comunicativo, denominadas de paralingüísticas - expressão corporal, gestos naturais, recursos visuais (fotos, desenhos, etc.) e outros.

Na interação com o surdo deve-se dar preferência à comunicação face-a-face, evitando recados. Durante o diálogo áudio-oral, deve-se retirar qualquer barreira diante de seus lábios, procurando falar de frente, de forma natural e objetiva, sem exagerar nas pausas. Deve-se manter o contato visual durante a comunicação, pois ao dispersar o olhar, a pessoa surda poderá entender que a conversa acabou. Mesmo quando o diálogo for mediado por intérprete, o emissor deve reportar-se à pessoa surda.

Orientações aos professores – acessibilidade em sala de aula aos alunos surdos

No processo ensino-aprendizagem, é fundamental que o professor conheça a trajetória social do aluno, buscando meios para assegurar-lhe acesso às informações e ao conhecimento, considerando que em decorrência da surdez existem limitações quanto às informações sonoras.

Ao utilizar recursos visuais, é necessário que haja tempo adequado à visualização dos intérpretes e dos alunos. No uso de mapas, por exemplo, os professores podem interagir perguntando aos alunos o sinal de cada país em Libras.

Quanto à leitura de transparências, pode ser utilizada caneta *laser* para indicar a leitura e folha de papel ofício branca para cobrir os parágrafos que não estão sendo lidos no momento da projeção. Para os surdos, a

leitura simultânea e coletiva de textos impressos, só é possível quando houver uma pessoa ouvinte acompanhando e indicando, no texto, as palavras que estão sendo lidas.

Quando esta função for exercida pelo intérprete, é preciso um tempo maior para a localização da página a ser lida e o deslocamento entre a indicação no texto e o posicionamento para a interpretação dos comentários. É relevante lembrar que a leitura prévia deve ser cobrada igualmente dos alunos surdos, bem como a participação em sala de aula e a atenção visual ao processo de interpretação.

Com referência aos registros por escrito dos alunos surdos, existem dois aspectos relevantes a serem destacados. O primeiro reporta-se ao uso de ditados - parágrafos ou questões - que devem ser evitados, pois os surdos estão impossibilitados de ver e escrever simultaneamente e o intérprete em realizar a escrita da fala pelo alfabeto manual, na mesma velocidade da voz. Já o segundo, refere-se às anotações que normalmente os alunos realizam durante as exposições das aulas e que o aluno surdo tem dificuldade de fazer, por estar impossibilitado de assistir à aula e redigir simultaneamente.

É necessário que os intérpretes realizem esclarecimentos à equipe pedagógica e aos alunos e professores da turma, sobre adaptações metodológicas que visem atender as necessidades dos acadêmicos surdos para sua melhor interação em sala. No caso de trabalhos em grupo, deve-se orientar os alunos para que falem um de cada vez, pausadamente, não esquecendo que os grupos que possuírem alunos surdos, necessitam de intérprete em cada grupo. É importante lembrar, que, quando houver mudança na programação, o intérprete poderá não estar presente.

Quando houver nomes de pessoas, lugares, instituições ou obras estrangeiras e termos/ números extensos, recomenda-se escrevê-los no quadro. No caso do uso de idioletos, gírias, regionalismos lingüísticos, expressões idiomáticas, jargões, trocadilhos e linguagem técnica e literária, faz-se necessário explicitar através de exemplos acessíveis aos surdos.

Deve-se discutir com a equipe pedagógica da instituição de ensino, do setor responsável pela Educação Especial/inclusiva e com os surdos e intérpretes, todos os assuntos que a eles se referem, tais como: interpretação das provas, leitura e escrita dos surdos e outros.

DEFICIÊNCIA MENTAL

Caracterização:

A deficiência mental é definida como sendo o funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, utilização dos recursos da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, de lazer e de trabalho.

Hoje não se pode mais considerar a deficiência mental como um traço absoluto do indivíduo. Mas deve-se considerar a interação que este indivíduo, com funcionamento intelectual limitado, estabelece com o meio ambiente, no sentido de se valorizar a importância do ambiente no “funcionamento presente” dessa pessoa com deficiência mental, a fim de prescrever-lhe os apoios de que necessita (MENDES, 1996, p.126)

Assim, as ajudas ou apoios são imprescindíveis para uma concepção menos rotuladora e positivista da deficiência mental. Sua necessidade, intensidade e frequência deverão ser definidas pela equipe multiprofissional que avalia o aluno, juntamente com a escola e a família e que, ao avaliá-lo, deve vê-lo não apenas pelo aspecto de suas deficiências ou limitações e sim sob o aspecto de suas potencialidades, daquilo que ele poderá realizar se tiver as ajudas/apoios necessários (IACONO, 2004, p.138).

Padilha (2001, p.2), ao refletir sobre a definição de deficiência mental, afirma que uma questão para estudo é como “pôr na cultura, na capacidade de simbolizar e na história de vida social, a vida do sujeito deficiente mental. É vislumbrar a possibilidade de diminuir a deficiência, é empurrar a barra que separa o normal do patológico”. Diz ainda:

Move-me a busca dos sujeitos que são todos os deficientes mentais – sujeitos simbólicos, que mesmo com o mundo aos pedaços, continuam capazes de sonhar, de imaginar, desejar, aprender e também amar. Eles esperam dos seus educadores maior compreensão de suas possibilidades e uma crença relativa nos diagnósticos médicos. Esperam poder participar do mundo cultural das pessoas consideradas normais (Id., 2001, p. 43).

Assim, na relação com pessoas com deficiência mental, o primeiro aspecto a ser considerado, é que elas não têm doença mental e não são agressivas.

Ao se relacionar com uma pessoa com deficiência mental, deve-se agir da mesma forma que se age com as pessoas consideradas normais. Deve-se respeitar sua faixa etária: se ela for uma criança, deve-se tratá-la como criança; se for adolescente, deve-se tratá-la como adolescente e se for uma pessoa adulta, deve-se tratá-la como tal.

Ao chegar ou sair de um ambiente, não se deve ignorar a pessoa com deficiência mental e nem ressaltar a mesma no meio das demais. Deve-se cumprimentá-la e despedir-se dela normalmente, como se faz com qualquer pessoa.

Não se deve subestimar sua inteligência. As pessoas com deficiência mental podem levar mais tempo para aprender, mas também são capazes de adquirir muitas habilidades necessárias à sua existência. Para tanto, sua educação não deve estar centrada na superproteção, mas sim, em procedimentos que favoreçam o seu desenvolvimento integral.

Ao se relacionar com uma criança com deficiência mental, deve-se evitar comparação, pois ela só pode ser comparada com ela mesma.

Deve-se estabelecer limites de forma clara e, quando necessário, apresentar firmeza nas atitudes, tratando-a igual às demais crianças. Com relação à sua aprendizagem/desenvolvimento, deve-se deixar que ela observe, experimente e tente realizar as atividades, devendo ser mediada no sentido de fazê-la refletir sobre as diferentes possibilidades daquela ação.

Orientações aos professores – acessibilidade em sala de aula aos alunos com deficiência mental

O professor deve elaborar o plano de ensino (objetivos, metodologias, conteúdos e formas de avaliação), adequando-o ao desenvolvimento cognitivo do aluno, possibilitando-lhe avançar em termos de apropriações cada vez mais elaboradas de conhecimento e também de escolaridade, pois tanto quanto para os demais alunos, a certificação e a terminalidade nos estudos é um direito do aluno com deficiência mental. No entanto, para tal concessão, necessita-se tomada de decisões coletivas entre a escola, o sistema de ensino ao qual a escola está afeta e a família, para que o aluno possa receber certificação e terminalidade escolar de forma a significarem novas possibilidades para o futuro desses alunos e não novas e legítimas formas de exclusão.

DEFICIÊNCIA VISUAL

Caracterização:

A deficiência visual refere-se a uma situação irreversível de diminuição da resposta visual, em virtude de causas congênitas, hereditárias ou adquiridas, mesmo após tratamento clínico e/ou cirúrgico e uso de óculos convencionais.

No quadro das deficiências visuais estão incluídas a cegueira e a visão reduzida. A primeira pode ser caracterizada pela impossibilidade da pessoa em perceber os estímulos visuais, no sentido de poder utilizá-los nas tarefas do cotidiano. Já a segunda, refere-se a uma significativa perda da capacidade de ver, que exige algumas adaptações para que a pessoa possa utilizar seu resíduo visual para dar conta de algumas tarefas.

Na relação com uma pessoa com deficiência visual, é importante romper com a tradicional idéia de que os cegos vivem na escuridão. Para os cegos congênitos, o claro e o escuro, bem como as demais cores só existem como instrumentos práticos, não fazendo parte de uma experiência individual. Já os que perdem a visão ao longo da vida, mesmo cegos, conseguem reter as imagens aprendidas nas experiências de outrora, articulando-as com as novas situações de sua vida e, dessa forma, mantendo a sua psiquê "iluminada". Além disto, é bom salientar que a maioria dos cegos possui percepção de luz, permitindo-lhe a distinção entre a claridade e a escuridão.

Ao se dirigir oralmente a uma pessoa cega, deve-se falar diretamente com ela em tom natural, pois a mesma não é surda. Também é importante não modificar a voz ao cumprimentar uma pessoa cega, já que ela não é adivinha. Quando ela encontrar-se muito próxima de outras pessoas, deve-se iniciar o diálogo chamando-a pelo nome ou dando-lhe um leve toque em seu ombro. Isso se faz necessário, devido à impossibilidade de estabelecimento do contato visual. Se ela estiver acompanhada, não se dirija a seu acompanhante para dialogar com ela ou saber sobre sua vida.

Uma pessoa cega, ao contrário do que se imagina, pode possuir uma boa noção espacial, permitindo-lhe uma movimentação autônoma. Ao explicar localidades é bom orientá-las por direito, esquerdo, leste, oeste, norte, sul. Um dos principais recursos para a vida mais independente do cego é a utilização da bengala longa, com a qual os cegos localizam os obstáculos existentes na sua trajetória. Também é importante respeitar a bengala como sendo um instrumento de uso pessoal e jamais ela deve ser retirada do controle de seu usuário.

Quando for guiar uma pessoa cega, basta deixá-la segurar no braço (cotovelo) do guia e desenvolver a caminhada normalmente. Ao encaminhar a pessoa cega para um carro, deve-se colocar-lhe a mão na lateral ou maçaneta da porta e deixar que ela entre sozinha no automóvel. Quando se tratar de um ônibus, não se deve ficar empurrando-a para cima, bastando que o guia suba à frente, e ela o seguirá. Deve-se sinalizar antecipadamente, a existência de degraus, pisos escorregadios, buracos e obstáculos em geral durante o trajeto.

Em espaços estreitos, por onde só é possível passar uma pessoa, o guia deve colocar seu braço para trás, de modo que a pessoa cega possa continuar seguindo-o com segurança.

Para ajudar uma pessoa cega a sentar-se, deve-se guiá-la até a cadeira e colocar a mão dela sobre o encosto da cadeira, informando se esta tem braços ou não e deixar que a pessoa sente-se sozinha.

Ao apresentar uma pessoa cega a alguém, deve-se fazê-lo na posição correta, ou seja, uma pessoa de frente para a outra. Ao encontrar-se ou despedir-se de uma pessoa cega, deve-se fazê-lo da mesma forma utilizada com as demais pessoas.

Quando alguém entrar num recinto onde se encontra uma pessoa cega sozinha, a mesma deve identificar-se para que ela tome conhecimento de sua presença. Ao se retirar deste ambiente deve-se dar ciência à pessoa cega, para que ela saiba que não está mais acompanhada.

O cego não tem deficiência física, portanto não é necessário ficar segurando-o e nem achando que ele vai cair a qualquer momento. Ele pode dispor de boa destreza física, não apresentando dificuldades para subir e descer escadas, para permanecer em pé, mesmo dentro de ônibus em movimento e nem para fazer longas caminhadas.

Deve-se ficar à vontade para usar palavras como "veja" e "olhe". As pessoas cegas usam-nas com naturalidade.

Orientações aos professores – acessibilidade em sala de aula aos alunos cegos e com visão reduzida

Boa parte dos encaminhamentos didáticos com os alunos cegos ou com visão reduzida, são iguais aos utilizados com os demais alunos. Porém, certos procedimentos devem passar por algumas adaptações para atender as necessidades de aprendizagem destes alunos. O ponto de partida deve ser dialogar com o aluno no início do ano letivo, buscando conhecer quem é o aluno que possui esta deficiência, desta forma iniciando a identificação dos recursos educativos específicos que ele necessita.

Os alunos cegos ou com visão reduzida, necessitam de material didático adequado a suas necessidades para efetuar seus estudos, como livros e textos em braille, livros e textos ampliados, gravados ou digitalizados, para serem lidos via computador; e equipamentos como máquina de datilografia braille, regletes, punções, etc.

Nas aulas deverão ser evitados termos como "isto" ou "aquilo", "aqui" ou "ali" etc., uma vez que em certas situações eles podem não ter significado para um estudante cego e de visão reduzida. Logo, quando o professor estiver trabalhando com tabelas, gráficos, mapas, desenhos, etc., deve sempre referir-se ao termo correto, ou seja, deve ser direto indicando ano, coluna, nome da localidade e o tipo do objeto. Dessa forma o aluno não terá dificuldade para acompanhar a explicação do conteúdo.

Ao utilizar o quadro, o professor deve ler em voz alta o que escreve, para que o aluno possa fazer suas anotações por meio da máquina de datilografia Braille, da reglete, de forma ampliada ou gravada.

Quando utilizar transparências, o professor deve, com antecedência, entregar uma cópia em braille ou na forma ampliada. No caso de o aluno ter disponível um computador para fazer a leitura, o material poderá ser entregue digitalizado em disquete. Se estas condições não puderem ser atendidas, o educador deve, durante a apresentação da transparência, identificar e ler seu conteúdo.

Na utilização de recursos audio-visuais, deve-se descrever as imagens, de modo que tenham significado e sentido para o aluno cego ou com visão reduzida, contribuindo para a compreensão do conteúdo trabalhado, buscando assim, garantir os objetivos propostos.

Como já foi afirmado, boa parte dos cegos tem memória visual o que facilita o trabalho com imagens. No caso de cegueira congênita, o professor deve, antes de trabalhar com imagens, saber se as mesmas já fazem parte do imaginário do educando. Quando não fizerem, deve-se buscar mecanismos de similaridade usando características conceituais do que se quer explicar e que envolvam as demais percepções como o tato, a audição, o olfato e a cinestesia.

Quanto ao aluno com visão reduzida, deve-se verificar qual a melhor posição para ele se sentar na sala de aula. Esta definição deve resultar de um acordo definido a partir da identificação da melhor posição feita pelo próprio educando. Também é importante ficar atento à utilização de giz, pincéis, etc., os quais devem possibilitar um contraste que atenda as necessidades do aluno com resíduo visual. Dessa forma, o aluno que possui resíduo visual suficiente para enxergar no quadro, deverá ter asseguradas as condições adequadas para fazer cópia do quadro.

DEFICIÊNCIAS MÚLTIPLAS

Caracterização

A expressão deficiência múltipla tem sido utilizada com frequência para designar a condição de pessoas que apresentam duas ou mais deficiências associadas, de ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social.

Entretanto, não é o somatório dessas alterações que caracterizam a múltipla deficiência, mas sim o nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação, interação social e de aprendizagem que determinam as necessidades educacionais dessas pessoas. (MEC/SEESP, 2003).

Ao avaliar a pessoa com deficiência múltipla deve-se considerar se existe a necessidade de atendimento especializado em, pelo menos, duas áreas de deficiência. Assim, uma criança com paralisia cerebral, que apresente grave comprometimento psicomotor e surdez severa, tem direito a atendimento que permita suprir as duas necessidades – física e auditiva. Considera-se, portanto, que esta criança possui uma dupla deficiência. No entanto, no caso de uma criança com deficiência mental e com deficiência física, que não necessita de atendimento especial, terá considerada apenas a deficiência mental.

O trabalho desenvolvido com essas crianças, compreende uma ação coletiva maior, pois as deficiências não representam apenas o somatório das duas, mas sim, tendem a ser multiplicativas. Portanto, atender a um cego ou a um surdo, não é a mesma coisa que atender a um cego-surdo. O atendimento de crianças com deficiência múltipla

requer colaboração entre educação, saúde e assistência social: ação complementar dos profissionais nas diferentes áreas do conhecimento (neurologia, fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional e psicologia escolar) quando necessário, fornecendo informações e orientações específicas para o atendimento às peculiaridades decorrentes de cada deficiência. (MEC/SEESP, 2003)

A dupla deficiência pode ocorrer da seguinte maneira:

- Deficiência física/mental (DF/DM)

- Deficiência visual/auditiva (DV/DA)
- Deficiência visual/física (DV/DF)
- Deficiência mental/auditiva (DM/DA)
- Deficiência mental/visual (DM/DV)
- Deficiência auditiva/física (DA/DF)

Geralmente, as deficiências da criança são percebidas pela própria família, pelo médico e pela comunidade. Em outros casos, a identificação é feita pela equipe escolar no contato diário com o aluno. Quanto mais precoce for a identificação, melhores são as expectativas no atendimento.

2.1 Identificação / Diagnóstico e Encaminhamento

O atendimento educacional à criança com deficiência múltipla, deve ser realizado por uma equipe multiprofissional, que se incumbirá de fazer o diagnóstico e a orientação necessária.

O objetivo inicial dessa avaliação é averiguar globalmente a criança, determinar se os problemas detectados estão realmente presentes, determinar a intensidade e a natureza dos mesmos e estabelecer a necessidade, os tipos e as prioridades de atendimento que lhe devem ser proporcionados (MEC/SEESP, 1995).

Não se trata de uma avaliação classificatória, mas sim, de um diagnóstico educacional para estabelecer o modo de melhor contribuir na formação educacional da criança, levando-se em conta o seu desempenho. Portanto, não significa que a escola deva assumir ou desenvolver um trabalho terapêutico ou excessivamente especializado, mas adequar as atividades pedagógicas às necessidades particulares de cada criança, permitindo sua participação e aprendizagem.

As alternativas de atendimento à criança com deficiência múltipla, segundo documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC, 1995), são as seguintes: escola regular, escola especial, atendimento domiciliar, atendimento hospitalar.

Alguns fatores devem ser considerados na escolha do atendimento a crianças com deficiência múltipla: a idade do aluno, os tipos e a gravidade de seus comprometimentos e seu nível de desempenho. São necessários procedimentos sistemáticos de ensino e a utilização de metodologias específicas, conforme o caso. Os serviços adicionais são indispensáveis, considerando que esses alunos, em virtude da deficiência múltipla, precisam dispor de um grupo diversificado de profissionais para seu atendimento. Deve-se ainda considerar o número recomendável de alunos que serão atendidos pelo professor, a adequação da sala de aula às crianças que participarão do trabalho e a importância da participação dos pais.

No atendimento a crianças com deficiência múltipla, a estimulação precoce tem papel fundamental. A mesma tem como objetivo o desenvolvimento das potencialidades dessas crianças nas áreas cognitiva, físico-motora e sócio-emocional e caracteriza-se por ser um atendimento preventivo que é prestado à criança de 0 a 3 anos, “podendo ser realizado em creches, em sala de estimulação precoce de escola regular, em escola especial ou até mesmo no lar.” (BRASIL, 1995, p.33).

Pino (1993) observa que um bebê aprende a ser humano no convívio social dos homens, pois a sua estrutura genética e o seu complexo neurológico, apesar de necessários, não são suficientes para aquisição da condição humana, que dependerá das condições culturais do meio.

A equipe multidisciplinar encaminhará a criança a um determinado atendimento, que seja o menos restritivo para ela, que lhe possibilite oportunidades de poder brincar e viver experiências significativas de forma lúdica e informal. Segundo a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (2003), “a abordagem pedagógica para as crianças com deficiência múltipla assegura o direito de ir à escola, aprender e construir o conhecimento de forma adequada e mais sistematizada, em companhia de outras crianças da comunidade”.

Como se relacionar com pessoas com Deficiência Múltipla – Surdo-cego

Ao chegar ou sair de um recinto em que esteja presente uma pessoa surdo-cega, basta dar-lhe um pequeno toque no braço para que ela perceba a presença da outra pessoa, podendo-se combinar um sinal que lhe possibilite identificar quem chega. A utilização do tato para determinadas ações pode ser um recurso adequado, como identificar pessoas, saudar, pedir, expressar necessidades fisiológicas.

Quando possível, buscar incentivá-la a falar, mesmo que ela saiba apenas algumas palavras, já que a pessoa surdo-cega cuja deficiência foi adquirida, pode ter desenvolvido as percepções auditiva e visual.

Quando a pessoa for alfabetizada, pode escrever na mão ou possuir um alfabeto para a comunicação. Caso o surdo-cego conheça Libras e for o emissor, usará a língua de sinais normalmente. Sendo o receptor, receberá a mensagem do emissor por meio da percepção tátil das mãos em movimento. Quando usuário do sistema braille, pode utilizá-lo para se comunicar, estudar, sistematizar conhecimentos.

REFERÊNCIAS

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L. e FREIRE, I. M. **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. Campinas/Sp: Papyrus, 1998.

BIANCHETTI, L. **Aspectos Históricos da Educação Especial**. São Paulo: ABPEE/UNIMEP, 1996.

BÍBLIA SAGRADA. São Paulo: Ave Maria, 1995.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**, e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. 2ª. ed. - Brasília: CORDE, 1997.

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

_____. Ministério da Justiça. Secretaria de Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca** (UNESCO) de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Série Amarela, **Projeto Escola Viva**, Visão Histórica, Brasília 2000.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem - deficiência múltipla**. . 2. ed. rev. Brasília: MEC, SEESP, 2003. (Educação infantil, 4).

_____. **Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial: área de deficiência múltipla**. Brasília: MEC/SEESP, 1995, p. 39 (Série Diretrizes;7).

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

CHAUÍ, MARILENA DE SOUZA. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

COUTINHO, C. N. **A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro** / Osmar Fávero, Giovanni Semeraro, (orgs). - Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Disponível em www.unesco.org.br . Acesso 17 mar 2006.

GRAU, Roberto Eros. **O Direito Posto e o Direito Pressuposto**. 1ª ed. São Paulo: Malheiros Editores, 1998.

HERMAKOVA, A. F. e RÁTNIKOV B. V. **Que são as classes e a luta de classes?** Moscovo: Edições Progresso, 1986.

HUBERMAN, L. **História da riqueza do homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

IACONO, J.P. Deficiência mental e terminalidade específica: novas possibilidades de inclusão ou exclusão velada? 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Maringá. 2004.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas. SP: Autores Associados. 2004.

_____. As políticas e os espaços para a criança excepcional. In. **História Social da Infância no Brasil**. Organizador: Marcos Cezar de Freitas. São Paulo: Cortez, 1997.

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

LOBO, Lilia Ferreira. **Os Infames da História: A Instituição das Deficiências no Brasil**. Tese apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Psicologia Clínica. Departamento de Psicologia Pontifícia Universidade Católica. Rio de Janeiro, 1997.

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano, segundo tratado sobre o governo**. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

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

MARX, K. ENGELS, F. **A Ideologia Alemã** (Feuerbach). Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 4ª edição. São Paulo: Ed. Hucitec, 1984.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil - História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDES, E.G. Evolução histórica da concepção científica da deficiência mental. In: Temas em Educação Especial. São Carlos. EDUFSCar, 1996.

NOWILL, Dorina. **...Eu venci assim mesmo / Dorina Nowill**. - São Paulo: Totalidade, 1996.

PADILHA, A. M. L. Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

PARANÁ. **Inclusão e diversidade**: reflexões para a construção do projeto político-pedagógico. Disponível em www.seed.pr.gov.br . Acesso 14 abr 2006.

PARECER Nº 17/2001 - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Disponível em www.mec.gov.br . Acesso 17 mar 2006.

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

PESSOTTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP / Queiroz, 1984.

PINO, A. **A criança, seu meio e a comunicação perspectiva sócio-histórica do desenvolvimento**. In: Psicopedagogia, 1993 – vol. 12, nº 26.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 1992.

PRADO JR., Caio. Teoria marxista do conhecimento e método dialético materialista. In: **Discurso** - Revista do Departamento de Filosofia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, ano IV, no. 4, 1973. p. 41-78.

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2/01 - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em www.mec.gov.br . Acesso 17 mar 2006.

SAES, Décios. **Estado e classes sociais no capitalismo brasileiro dos anos 70/80**. in REPÚBLICA DO CAPITAL - Capitalismo e processo político no Brasil. São Paulo: Bom Tempo, 2001.

SARAIVA, Paulo Lopo. A soberania popular e as garantias Constitucionais. In **Introdução Crítica ao Direito**. José Geraldo de Souza Júnior (org.). Brasília: Universidade de Brasília, 1993.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Vida Independente**. São Paulo: CVI-Araci Nallin, 2003.

SAVIANE, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1984.

SILVA, Otto Marques da. **A Epopéia Ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: Ed. CEDAS, 1986.

SILVEIRA BUENO, J. G. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

SOMBRA, L. A. **Educação e Integração Profissional de Pessoas Excepcionais**: Análise da Legislação.

Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1983.

VIEIRA, Evaldo. **Democracia e Política Social**. Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 49 São Paulo: Cortez, 1992.

VIGOTSKI, L. S. Fundamentos de Defectologia. In: **Obras completas**. Tomo V. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

ZENI, Maurício. **O Imperial Instituto dos Meninos Cegos: Benjamin Constant e o Assistencialismo (Segunda Metade Do Século XIX)**. Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1997.