

**PESSOA COM DEFICIÊNCIA:
ASPECTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS**

Organização

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

EQUIPE ORGANIZADORA

Alfredo Roberto de Carvalho
Dorisvaldo Rodrigues da Silva
Elisabeth Rossetto
Enio Rodrigues da Rosa
Ivã José de Pádua
Jane Peruzo Iacono
José Roberto Carvalho
Lúcia Terezinha Zanato Tureck
Luzia Alves da Silva
Maria Filomena André Cardoso
Patricia da Silva Zanetti
Vandiana Borba
Vera Lúcia Ruiz Rodrigues da Silva

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

PESSOA COM DEFICIÊNCIA: ASPECTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS

1ª Reimpressão/2013

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE

REITOR

Paulo Sérgio Wolff

VICE-REITOR

Carlos Alberto Piacenti

PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO

Gilmar Baumgartner

PRÓ-REITOR DE PESQUISA

Silvio César Sampaio

PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO

Liliam Faria Porto Borges

DIRETOR DO CAMPUS DE CASCAVEL

Alexandre Webber

**DIRETORA DO CECA – CENTRO DE
EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES**

Elenita Conegero Pastor Manchope

**COORDENADOR DO COLEGIADO DE PEDAGOGIA / *Campus de
Cascavel***

Adrian Alvarez Estrada

**Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades
Especiais – PEE –**

COORDENADOR DO PEE

Dorisvaldo Rodrigues da Silva

ÓRGÃO FINANCIADOR – MEC/SESu

Revisão gramatical

Célio Scher

Raquel Ribeiro Moreira - UTFPR

Capa

Núcleo de Inovações Tecnológicas – NIT/UNIOESTE

Alexandre Mendes dos Reis



REITOR Paulo Sérgio Wolff

VICE-REITOR Carlos Alberto Piacenti

EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ EDUNIOESTE

DIRETORA Aparecida Feola Sella

ASSISTENTE EDITORIAL Daiane Soraia de Souza

EDITORA CIENTÍFICA Sanimar Busse

ESTAGIÁRIA Jocineli Polis Colombo

CONSELHO EDITORIAL
Silvio César Sampaio
Liliam Faria Porto Borges
Gilmar Baumgartner
Geysler Rogis Flor Bertolini
Irene Carniatto de Oliveira
Beatriz Helena Dal Molin
Lúcia Helena Pereira Nóbrega
Ralpho Rinaldo dos Reis
Mauro José Ferreira Cury
Samuel Klauck
Cláudio Roberto Marquette Maurício
Fernando dos Santos Sampaio
Ana Paula Vieira
Aparecida Feola Sella
Mário Luiz Soares
Yolanda Lopes da Silva
Rinaldo José Varussa
Soraya Moreno Palácio
Crislaine Colla
Remi Schorn

A Edunioeste é afiliada à



© 2013, Edunioeste

Capa
Alexandre Mendes dos Reis

Arte Final
Renata Fernanda de Souza

Diagramação
Renata Fernanda de Souza

Ficha Catalográfica
Marilene de Fátima Donadel - CRB 9/924

A pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos / organização do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais – PEE – Cascavel: EDUNIOESTE, 2013.

91 p.

1ª reimp. (2013)

ISBN: 85-7644-066-0

1. Educação especial 2. Deficiência – Aspectos sociais 3. Deficiência – Legislação 4. Deficiência – Política governamental – Brasil 5. Deficiência – Integração Social 6. Pessoa portadora de deficiência I. Programa institucional de Ações relativa às Pessoas com Necessidades Especiais – PEE, Org.

CDD 2. Ed. 371.9
362.4

Impressão e Acabamento
Edunioeste - Editora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Rua Universitária, 1619 - Jardim Universitário - CEP 85819-100 - Cascavel-PR
Home Page: www.unioeste.br/editora
E-mail: reitoria.edunioeste@unioeste.br
Telefone: (45) 3220-3026

Gráfica da Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Rua Universitária, 1619 - Jardim Universitário - CEP 85819-100 - Cascavel-PR
E-mail: unioeste@hotmail.com
Telefone (45) 3220-3118

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA 1ª EDIÇÃO EM 2006 _____	11
APRESENTAÇÃO DA 1ª REIMPRESSÃO _____	15
CAPÍTULO I _____	17
PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA HISTÓRIA: MODELOS DE TRATAMENTO E COMPREENSÃO	
<i>Alfredo Roberto de Carvalho</i>	
<i>Jomar Vieira da Rocha (in memoriam)</i>	
<i>Vera Lúcia Ruiz Rodrigues da Silva</i>	
CAPÍTULO II _____	37
ASPECTOS POLÍTICOS E JURÍDICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA	
<i>Enio Rodrigues da Rosa</i>	
<i>Maria Filomena Cardoso André</i>	
CAPÍTULO III _____	59
PESSOA COM DEFICIÊNCIA: CARACTERIZAÇÃO E FORMAS DE RELACIONAMENTO	
<i>Elisabeth Rossetto</i>	
<i>Jane Peruzo Iacono</i>	
<i>Patricia da Silva Zanetti</i>	
REFERÊNCIAS _____	85
SOBRE OS AUTORES _____	89

Poema abertura:
"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."
(Bertolt Brecht)

APRESENTAÇÃO DA 1ª EDIÇÃO EM 2006

É com imensa alegria que apresentamos este livro, elaborado por integrantes do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE – *Campus* de Cascavel), os quais também participam dos grupos de pesquisa História, Educação e Sociedade do Oeste do Paraná – HISTEDOPR – sub-grupo Educação da Pessoa com Deficiência¹ – da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Ação Docente – GPAAD e da Assessoria de Políticas Públicas e Inclusão da Pessoa com Deficiência – APPIS, da Prefeitura Municipal de Cascavel. Temos 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/SEU. Além disso, este projeto conta com o apoio do Núcleo de Inovações Tecnológicas (NIT/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, 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, integrando o Fórum Municipal em Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência, por meio da implantação de serviços necessários ao ingresso e permanência dessas pessoas no meio acadêmico da UNIOESTE. Iniciado no *Campus* de Cascavel, estendeu-se aos outros quatro *campi* da Universidade, 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. A produção deste livro 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 capítulos, e num segundo momento estes foram apreciados pelo coletivo, que buscou contribuir para o aprofundamento dos aspectos abordados.

Os estudos da obra de Vigotski, de autores da Psicologia Histórico-Cultural e de outros tantos pesquisadores brasileiros da área, alguns que 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 esse sujeito deve ser visto 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 histórica, pelos documentos utilizados e pelo 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, com destaque nas diferentes

áreas de deficiência e a acessibilidade, com ênfase para o espaço das relações em sala de aula, podem contribuir 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

APRESENTAÇÃO DA 1ª REIMPRESSÃO

Em 2006 o Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais – PEE, da UNIOESTE, lançava este livro, fruto das reflexões de seus integrantes e inserido no Projeto MEC/SESu: “Formação Continuada em Educação Especial e Tecnologias nas Áreas das Deficiências Física e Visual para Professores do Ensino Básico”.

As atividades do Projeto MEC/SESu ampliaram a integração do PEE com a rede de ensino da região Oeste do Paraná. A realização do Curso para os Professores contemplou aulas teóricas e práticas nos laboratórios de informática da UNIOESTE – *Campus* de Cascavel, com apoio e colaboração de docentes e acadêmicos do Centro de Educação, Comunicação e Artes (CECA), do Núcleo de Estudos Interdisciplinares (NEI), do Núcleo de Inovações Tecnológicas (NIT), do Centro de Reabilitação Física da UNIOESTE, da Assessoria de Políticas Públicas para Inclusão Social das Pessoas com Deficiência (APPIS), do Centro Regional de Tecnologia Educacional (CRTE) e dos Centros de Apoio Pedagógico (CAP) e do Centro Regional de Apoio Pedagógico Especializado (CRAPE). O desenvolvimento de projetos nas escolas de atuação dos professores cursistas possibilitou análises críticas da realidade, discutidas nos encontros de avaliação. O PEE editou um *cd-room* com artigos, monografias, dissertações, legislação e *softwares* livres sobre educação especial, distribuído aos professores participantes do Projeto.

O IV Seminário de Educação Especial, com o tema “O papel da escola na sociedade contemporânea”, em novembro de 2006, constituiu o momento forte do Projeto com ampla discussão provocada pela temática, exposta e debatida por docentes comprometidos com a área e atuantes, seja na educação especial, seja na formação de professores. A exposição de painéis dos projetos desenvolvidos pelos cursistas e o lançamento das duas publicações do PEE completaram o evento.

No ano de 2008 esteve em curso pelo PEE novo Projeto MEC/SESu, contemplando a formação continuada de professores e tecnologias nas quatro áreas de deficiências, com participação de oitenta professores de municípios da região.

Os estudos, pesquisas, debates, eventos e ensino na graduação e pós graduação, a participação em bancas de seleção de docentes, têm qualificado a equipe do PEE na direção de seu objetivo maior que é contribuir com o processo de socialização do saber sistematizado, indispensável para que a

pessoa possa ver, compreender e se posicionar diante do mundo como sujeito. Objetiva-se também, contribuir no rompimento de práticas excludentes em relação às pessoas com deficiência, em permanente interação com a comunidade nos diferentes espaços sociais.

Assim, colocamos mais uma vez o livro “Pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos” ao alcance daqueles que buscam um entendimento e aprofundamento a respeito da pessoa com deficiência neste momento histórico de amplo debate sobre a inclusão social.

Lucia Terezinha Zanato Tureck
Docente do Colegiado do Curso de Pedagogia da UNIOESTE,
Campus de Cascavel

CAPÍTULO I

PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA HISTÓRIA: MODELOS DE TRATAMENTO E COMPREENSÃO

Alfredo Roberto de Carvalho
Jomar Vieira Rocha (*in memoriam*)
Vera Lúcia Ruiz Rodrigues da Silva

Nas últimas décadas do século XX, como resultado do fortalecimento da auto-organização das pessoas com deficiência, passou a fazer parte dos embates sociais a luta pela superação das tradicionais práticas e concepções segregativas relativa a este segmento social e a adoção de procedimentos que possam contribuir para garantir àqueles que o constitui as condições necessárias à sua participação como agentes sociais. Este processo ganhou mais visibilidade com a Declaração de Salamanca (1994) que propôs a prática 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 do mundo (16 milhões), sendo que, destes, 60% encontram-se em idade de trabalhar, mas 98% 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 serem compreendidas e tratadas como se fossem completamente distintas dos demais seres humanos. Na consciência 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 estas pessoas se constituírem como sujeitos e transforma-nas em objetos

da caridade e da filantropia. Nesta forma de compreensão e tratamento, as pessoas com deficiência quase sempre são concebidas como doentes ou eternamente infantis. Ainda existem aqueles que procuram atribuir uma razão mística para a existência de pessoas com deficiência, prática esta recorrente nas mais diversas culturas.

Esta forma de se ver, compreender e tratar as pessoas com deficiência não é própria 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. Ainda, quase sempre, reduzem as causas das dificuldades enfrentadas por essas pessoas as suas características orgânicas e 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 práticas excludentes produzidas 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, àquelas pertencentes às classes exploradas.

Ao se buscar analisar e compreender as condições de existência das pessoas com deficiência ao longo da história, podem ser encontradas diferentes práticas e concepções relativas a este segmento social. As principais práticas podem ser resumidas no extermínio ou abandono, na institucionalização, na integração e na inclusão. As diferentes concepções a respeito das causas das deficiências, bem como das possibilidades de existência para aqueles que as possuem, podem ser definidas como mística, biológica e sócio-psicológica.

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, em que 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 pudesse auxiliar aqueles que não se encontrassem em condições de acompanhar o seu ritmo. Segundo Bianchetti (1998, p.27), “[...] 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”.

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 (SILVA, 1986).

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 do modo de produção escravista 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:

[...] estabelecerás em nossa cidade médicos e juízes [...] para tratarem os cidadãos que são bem constituídos de corpo e alma; quanto aos outros, deixaremos morrer os que têm o corpo enfermo; os que têm a alma perversa por natureza e incorrigível serão condenados à morte. [...] Para os filhos dos indivíduos inferiores e mesmo os dos outros que tenham alguma deformidade, serão levados a paradeiro desconhecido e secreto (PLATÃO, 1997, p. 105 e 163).

Ainda nesta mesma Cidade-Estado, Aristóteles (384 - 322 a.C.) também manifestou seu entendimento em relação às crianças com deficiência: “[...] com respeito a conhecer quais os filhos que devem ser abandonados ou educados, precisa existir uma lei que proíba nutrir toda criança disforme” (ARISTÓTELES, 2003, p. 150).

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., ao proferir seu entendimento a respeito do como se deveria proceder em relação às pessoas com deficiências múltiplas, afirmou que:

[...] 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).

Em Roma, essas práticas encontravam-se amparadas na Lei das Doze Tábuas, na qual 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” (SILVA, 1986, p.128).

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 monstruosidade e, com isto, condená-la ao abandono ou à morte. A chamada monstruosidade 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, relativos à população escrava. 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; RÁTNIKOV, 1986, p. 43).

O Historiador Anibal Ponce, ao se referir à forma pelas quais um escravagista podia tratar seus escravos, afirma: “Catão não só martirizava os seus escravos, como os instruía em certas artes, para vendê-los mais caro posteriormente; não só abandonava, como o ‘ferro velho’, os escravos inservíveis, como cobrava uma taxa dos que queriam se divertir com as suas escravas” (PONCE, 1992, p. 65).

Embora não esteja explícito 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 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 acarreta o 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. Segundo Silva (1986), 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).

No escravismo, em alguns lugares onde ocorria grande concentração humana, pessoas com deficiência passaram a ser utilizadas para mendigar ou como objetos de espetáculos circenses. Quando essas, em razão de sua anormalidade, começaram a ser utilizadas economicamente como pedintes ou como seres bizarros em espetáculos, nesse momento elas passaram a ter algum valor mercantil. Conforme Silva (1986, p.130) “[...] existia em Roma um mercado especial para compra e venda de homens sem pernas ou braços, de três olhos, gigantes, anões, hermafroditas”.

A prática da institucionalização foi outra forma de tratar as pessoas com deficiência. Ela teve início no final do escravismo, foi aprofundada no feudalismo 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 - que se transformou na principal organização econômica, política e espiritual do feudalismo - ou por ricos senhores, nas quais era internada 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. Pessotti explica que, a partir desse tratamento, principalmente o proposto pela Igreja Católica medieval,

[...] 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 no feudalismo, a maioria das pessoas com deficiência não era internada. 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 indivíduo poderia trabalhar segundo as suas condições físicas, sensoriais e mentais.

Até o final do feudalismo, a pessoa com deficiência era vista somente sob o aspecto místico. Nesta concepção, 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 nesta forma de organização social. É o caso dos Xaggas, os quais habitam as fraldas do monte Kilimanjaro, ao norte da Tanzânia (leste da África). Segundo Silva (1986, p.42), “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”.

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 relativa às 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 dartro ou os testículos quebrados. Homem algum da linhagem de Abraão, o sacerdote, que for deformado, oferecerá os sacrifícios consumidos pelo fogo sendo vítima de uma deformidade, ele não poderá apresentar-se para oferecer o pão de seu Deus. Mas poderá comer o pão de seu Deus, proveniente das ofertas santíssimas e das ofertas santas. Não se aproximará, porém, do véu nem do altar, porque é deformado. Não profanará meus santuários, porque eu sou o Senhor que os santifico (BÍBLIA SAGRADA, 1995, Levítico, 21:17-23).

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. Essas passagens encontram-se especialmente nas palavras dos evangelistas, em que “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 essas passagens, é possível perceber que, no cristianismo, as causas das deficiências podem ser atribuídas à possessão de maus espíritos, castigos por pecados praticados por aqueles que as possuem ou por seus ancestrais ou 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, pode-se destacar 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 é de aturar? Trazei-mo cá! Eles trouxeram. Assim

que o menino avistou Jesus, o espírito agitou fortemente. Caiu por terra e revolveu-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).

A concepção mística começa a ser contestada a partir de alguns acontecimentos que passaram a ocorrer ainda no final do feudalismo. 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 se colocar como sujeito, questionando o teocentrismo e inaugurando o antropocentrismo.

Essas transformações e outras, que fizeram parte do processo de superação do feudalismo e levou ao estabelecimento 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. Segundo Ponce,

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, segundo Manacorda, 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 mais bem 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 riquezas, 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 (I HUBERMAN, 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, eles 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, p. 119) 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”, 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 por meio 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. 12-13).

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 consequências pelo modo de produção capitalista; na medida em que se define a causa da deficiência com base nos tradicionais dogmas do cristianismo, expressa uma concepção mística, não contestada até o final do período feudal; e ao propor a morte do “inútil”, enquanto a solução do “problema”, regrediu até a sociedade escravista.

A concepção 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 na consciência 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 concepção relativa à existência da pessoa com deficiência, derivada da ciência moderna ainda fortemente presente na consciência social, é classificada por Vigotski (1997, p.33) como “Biológica Ingênua”.

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 ideia de que o tato e o ouvido dos cegos substituem 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 concepção 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 da concepção biológica, que 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 por meio do internamento, ampliando ainda mais a prática de se institucionalizar as 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, em que 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. Segundo Silveira Bueno (1993, p.63), 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”.

Segundo este mesmo autor, o que se pode depreender do século XVI e XVII “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” (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. Para Bueno:

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 àqueles 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), (BUENO, 1993).

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. Conforme Silveira Bueno:

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

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, a institucionalização 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” (BUENO, 1993, p.80).

Foi por volta da metade do século XX que a prática da Institucionalização começou a ser criticamente examinada e denunciada como sendo um procedimento 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 da prática da integração, alicerçada na oferta de serviços, com a finalidade de normalizar as pessoas com deficiência. Em conformidade com a mesma, 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. Esta prática 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, a prática da inclusão. Para esta, 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 uma 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 concepção 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. Para Leontiev (1978, p.323), “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”.

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 a qual não pode ocorrer o processo de humanização 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).

Segundo Vigotski (1997, p. 84), o ponto de partida na busca do entendimento sobre o aprendizado e desenvolvimento das pessoas com deficiência deve estar assentado no pressuposto de que uma determinada função particular (ver, ouvir, falar, etc.) pode representar um desvio considerável da norma e, não obstante, a personalidade ou o organismo em geral pode ser totalmente normal. Partindo deste pressuposto, na concepção histórico-cultural: “A criança com defeito não é indispensavelmente uma criança deficiente” (VIGOTSKI, 1997, p.84).

Isto ocorre porque “o defeito por si só não decide o destino da personalidade, senão as consequências sociais e sua realização sócio-psicológica” (VIGOTSKI, 1997, p. 29).

Para compreender este postulado é necessário distinguir entre defeito e deficiência ou entre deficiência primária e secundária. O primeiro deve ser compreendido como o defeito físico, sensorial e mental presente numa determinada pessoa. A última decorre dos impedimentos impostos socialmente à pessoa que possui um determinado defeito para se tornar alguém de plena valia social.

Para a concepção 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 concepção 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 concepção, 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 vítimas 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 superem 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 Rosa
Maria Filomena Cardoso André

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).

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 França¹, no século VI, período em que 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 certo espírito “cosmopolita”, ocorreu mais “como resultado do interesse de figuras próximas ao poder constituído do que pela sua real necessidade” (BUENO, 1993, p. 85).

Existem informações desconstruídas sobre o fato de os Institutos terem sido ou não as primeiras iniciativas educacionais para as pessoas com deficiência no Brasil. Alguns documentos oficiais registram que a educação da pessoa

¹ Em 1760, o Instituto de Surdos e o Instituto de Cegos, em 1784.

com deficiência física teria iniciado bem antes, junto às Santas Casas de Misericórdias.

Jannuzzi (1985) afirma, com base em textos do Ministério da Educação, 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).

Já, segundo Lilia Ferreira Lobo (1997),

[...] é muito pouco provável que 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).

Na área da educação dos cegos há relatos de que mesmo antes da fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, já havia, no Brasil, cego(a)s escolarizados. De acordo com Zeni, 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 crer 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 a sua chegada ao Brasil até os dias de hoje, considera-se importante tomá-la como ponto de partida para melhor

compreensão histórica. 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: 1^o) de 1854 a 1956 - iniciativas oficiais e particulares isoladas e 2^o) 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 Educação², que se verificará maior esforço do Estado Brasileiro na busca de configurar os primeiros passos na tentativa de articular políticas de alcance nacional voltadas para o atendimento das necessidades das pessoas com deficiência.

Registra-se que o Estado contemporâneo desenvolve formas de atuação fazendo uso do direito como instrumento de implementação de políticas públicas. 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).

Nesse aspecto, 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.

Januzzi coloca a década de 1970 como um marco divisor da Educação Especial, porque até então, segundo a autora, a Educação Especial esteve mais sujeita à sensibilidade das associações principalmente filantrópicas. Segundo a autora,

² Campanhas: Surdos em 1957; Cegos, 1958, e das pessoas com deficiência mental, em 1960.

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 [...] (1997, p. 196-197).

Não obstante, a primeira LDBN n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, aprovada no início da década de 1960, após um longo período de debates, tenha contemplado a Educação Especial, com a introdução dos artigos 88 e 89, cujo conteúdo está disposto no Título X, “*Da educação de Excepcionais*”, da referida lei, conforme transcrição a seguir:

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

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Na opinião de Januzzi, a educação das pessoas com deficiência já estava presente na proposta da educação de todos desde a primeira Constituição de 1824 do Brasil Independente, nas Constituições Republicanas e também implícita no ensino fundamental da primeira LDBN.

A rigor, 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).

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, também mantém no seu interior duas vertentes: a das escolas especiais e a dos atendimentos educacionais especializados.

A Constituição Federal de 1988, no seu artigo 208, inciso III, rege que o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência deve ser, preferencialmente na rede regular de ensino.

Segundo Katia Regina Moreno Caiado,

[...] 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, inciso III, assim como de outros dispositivos consagrados na Constituição de 1988³, que contemplam a pessoa com deficiência, representou, no Brasil, o resultado de um processo iniciado 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, pois, de repente todos estavam a favor dela, tanto os setores

³ Constituição Federal: 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.

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 (BORDENAVE, 1994, p. 12).

Tratando da situação das pessoas com deficiência, é necessário compreender 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, 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. Segundo Nallin,

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 Organização das Nações Unidas - 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. Relata Silva que as pessoas com deficiência

[...] 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 deveriam 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 frequentes encontros de âmbitos local, regional e nacional para o intercâmbio de informações e planejamento das ações.

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 apregoada 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 estabelecem os limites da democracia liberal, uma vez que não há igualdade no plano econômico. Para Vieira

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 salariais, 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 ideia de que a pessoa com deficiência deve ser vista apenas como um mero objeto de comiseração social - a falsa e errônea ideia 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 7.853/1989, regulamentada dez anos depois pelo Decreto n.º

3298/1999, bem como nas Leis n.º 10.048/2000 e 10.098/2000, regulamentadas pelo Decreto n.º 5296/2004, 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 9394/1996, 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 Lei n.º 9394/1996, 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 (DECLARAÇÃO DE JONTIEM, 1998).

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 (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1997, 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 (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1997, 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 (DECLARAÇÃO DE JONTIEM, 1998, 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” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1997, 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 (CNE/CEB nº 17/2001).

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, inciso 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 pretendia 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 (VIGOTSKI, 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 contribui para 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?

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. Nesse aspecto, 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.

Demonstrando que o aparecimento e desenvolvimento das aptidões físicas e mentais das crianças, com ou sem deficiência, estão diretamente relacionadas com o conjunto e a riqueza das atividades socioeducacionais, citando Marx, Leontiev escreve:

[...] todas as suas [...] relações humanas com o mundo, a visão, a audição, o olfato, o gosto, o tacto, o pensamento, a contemplação, o sentimento, a vontade, a atividade, o amor, em resumo, todos os órgãos da sua individualidade que, na sua forma, são imediatamente órgãos sociais, são no seu comportamento objetivo ou na sua relação com o objeto a apropriação deste, a apropriação da realidade humana (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, 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 da sala de aula, na relação ensino-aprendizagem, confrontando e comprovando a teoria na prática social.

Por exemplo, se inquirirmos 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 admitido 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?

Constata-se, atualmente, que 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 ideia de que as entidades precisam gerar, por meio 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, por meio da exploração de uma concessão diária de loterias fornecida pelo governo Espanhol e transmitida pela TV. Para

Nowill

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).

Nowill registra ainda que, “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 ideias 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” (CHAUÍ, 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, Coutinho explica que

[...] 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. Para Ermakova e Ratnikov

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.

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. Neste documento afirma-se 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’ [...] (PARANÁ, 2006, p.5).

Assinala-se,

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 (PARANÁ, 2006, p.6).

Para manter-se 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 (PARANÁ, 2006, 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” (PARANÁ, 2006, p.6). Se a interpretação dos autores deste artigo não estiver equivocada, o governo do Estado, por meio do documento em análise, está admitindo que a educação ofertada às pessoas com necessidades especiais ou 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” (PARANÁ, 2006, p.6).

Apesar do esforço intelectual do grupo da SEED/DEE em tentar demonstrar o contrário, na realidade vislumbram-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 ideia 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.

Entende-se que 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 à 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 em 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 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 frequentam 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, pontuam-se dois elementos, deixando-se para outra ocasião o seu desenvolvimento. Em primeiro lugar, ao se fazer a 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 age 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.

CAPÍTULO III

PESSOA COM DEFICIÊNCIA: CARACTERIZAÇÃO E FORMAS DE RELACIONAMENTO

Elisabeth Rossetto
Jane Peruzo Iacono
Patricia da Silva Zanetti

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, pois já não mais se pode prescindir da interação de todas as pessoas na amplitude da vida social. E isto não deve ser compreendido como uma concessão às pessoas com deficiência, que no século XXI teriam o privilégio de estarem junto a todas as demais pessoas. Mas, essa ideia de inclusão deve ser compreendida como fruto das lutas históricas desse segmento social que não mais tolera a discriminação, a diferenciação e 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, Intelectual, Deficiências Múltiplas e Surdocegueira).

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 historicamente constituída entre o que é deficiência e o que é doença, pois a primeira é caracterizada como uma diferenciação nos aspectos físico, sensorial ou mental.

Muitas pessoas que não apresentam deficiência, quando estão diante de alguém com deficiência, ficam confusas, não sabendo qual a melhor forma de proceder. Isso é natural, pois qualquer um pode sentir-se desconfortável diante de pessoas com deficiência. 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 qualquer outra, 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, devido a sua trajetória social, podem apresentar dificuldades para realizar algumas atividades, embora possam 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 a limitação não se converteu em obstáculo intransponível.

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 todas as demais pessoas; têm os mesmos direitos, deveres, sentimentos, receios e os mesmos sonhos.

A utilização da imagem das pessoas com deficiência como objeto de comocção 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 esses sujeitos com deficiência, por meio 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 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 os alunos 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 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;
- Nanismo;

- Ostomia.

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 da pessoa que a utiliza; quando for conversar e a conversa for demorada, sente-se para se colocar no mesmo nível da pessoa que a utiliza, 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 elas podem apresentar dificuldades na fala, movimentos faciais involuntários e de apresentarem marcha difícil ou mesmo inexistente; porém 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 no computador, para se fazer entender.

Não estacione seu automóvel em frente às rampas ou em locais reservados às pessoas com deficiência, pois elas foram construídas para atender a 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 essa pessoa.

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, utilizarem o computador para se comunicar.

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

Deficiência Auditiva Caracterização

Um fator importante que marcou o processo de luta e conquista das pessoas surdas no Brasil foi: a Lei Nº 10.436 de 22 de abril de 2002 que passou a reconhecer como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados e o Decreto Lei Nº 5626, de 22 de dezembro de 2005 que a regulamentou.

Nesse sentido entende-se que a pessoa surda é aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

Segundo a legislação, [...] b) deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz; [...] (BRASIL, 2005).

De acordo com testes objetivos de detecção de perdas auditivas realizadas por profissionais especializados da área da audiologia, a deficiência auditiva é classificada como:

Parcialmente Surdo ou com Deficiência Auditiva - DA

Pessoa com *surdez leve* – [...] que apresenta perda auditiva de até quarenta decibéis. Essa perda impede que o indivíduo perceba igualmente todos os fonemas das palavras. Além disso, a voz fraca ou distante não é ouvida. Em geral, esse indivíduo é considerado desatento, solicitando, freqüentemente, a

repetição daquilo que lhe falam. Essa perda auditiva não impede a aquisição normal da língua oral, mas poderá ser a causa de algum problema articulatório na leitura e/ escrita.

Pessoa com *surdez moderada* – [...] que apresenta perda auditiva entre quarenta e setenta decibéis. Esses limites se encontram no nível da percepção da palavra, sendo necessária uma voz de certa intensidade para que seja convenientemente percebida. É freqüente o atraso da linguagem e as alterações articulatórias, havendo, em alguns casos, maiores problemas em ambientes ruidosos. Em geral, ele identifica as palavras mais significativas, tendo dificuldade em compreender certos termos de relação e/ ou formas gramaticais complexas. Sua compreensão está intimamente ligada à sua aptidão para a percepção visual.

Surdo

Pessoa com *surdez severa* – [...] que apresenta perda auditiva entre setenta e noventa decibéis. Este tipo de perda vai permitir que ele identifique alguns ruídos familiares e poderá perceber apenas a voz forte, podendo chegar até aos quatro ou cinco anos sem aprender a falar. Se a família estiver bem orientada pela área da saúde e da educação, a criança poderá chegar a adquirir linguagem oral. A compreensão verbal vai depender, em grande parte, de sua aptidão para utilizar a percepção visual e para observar o contexto das situações.

Atualmente, muitos surdos e pesquisadores consideram que o termo “surdo” refere-se ao indivíduo que percebe o mundo por meio de experiências visuais e opta por utilizar a língua de sinais, valorizando a cultura e a comunidade surda (BRASIL, 2006, p. 19-20).

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 ou da Língua de Sinais, 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, pois estes são os principais fatores que influenciam na condição linguística de cada pessoa surda.

As pessoas surdas podem utilizar diferentes meios para se comunicar, de acordo com sua experiência de vida. Estes meios podem ser: linguístico – quando se utiliza língua portuguesa escrita, a LIBRAS ou a leitura labial. Há outras alternativas que são complementares ao processo comunicativo, denominadas de paralinguísticas - 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-se recados. Durante o diálogo audio-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 de escolarização de pessoas surdas é fundamental que o professor conheça a trajetória social do aluno, buscando meios linguísticos e extralinguísticos para assegurar-lhe acesso às informações e ao conhecimento, considerando que em decorrência da surdez existem limitações quanto à compreensão das informações repassadas na modalidade oral da língua. Algumas especificidades empregadas durante o desenvolvimento das aulas podem contribuir para este processo, como por exemplo, durante o uso de recursos visuais é necessário que alguns cuidados importantes sejam considerados: a escolha de filmes legendados, no uso de mapas, por exemplo, os professores podem interagir perguntando aos alunos o sinal de cada país em LIBRAS. Quanto à leitura de projeções em multimídia, pode ser utilizada caneta *laser* para indicar a leitura; o professor deve preocupar-se com imagens nítidas e tempo adequado à visualização para o intérprete mediar não somente o conteúdo sistematizado, mas também as complementações orais realizadas e com a iluminação no local em que o intérprete se encontra, para o aluno surdo visualizar a interpretação.

Durante as explicações orais dos professores, é necessário que estes procurem não articular as palavras em uma velocidade que ultrapasse a capacidade da interpretação. Principalmente, porque o vocabulário da língua de sinais é restrito e não contempla sinais para todas as palavras da Língua Portuguesa, o que necessariamente obriga a digitalização dessas palavras usando o alfabeto datilológico, o que demanda acréscimo de tempo que, se não respeitado, pode contribuir para a perda de informações.

Quando as explicações envolverem nomes de pessoas ou lugares, instituições, obras estrangeiras, termos específicos ou números extensos, idioletos, gírias, regionalismos linguísticos, expressões idiomáticas, jargões, trocadilhos e linguagem técnica e literária, faz-se necessário escrevê-los no quadro, também para possibilitar a sua digitalização de forma correta.

Durante o desenvolvimento das atividades que envolvam a apresentação de trabalhos, os professores devem solicitar que o aluno surdo também os apresente normalmente em língua de sinais para o intérprete fazer a tradução de sua fala. Também podem solicitar que o aluno surdo demonstre para a turma alguns sinais específicos referentes ao que está sendo apresentado, contribuindo assim para a sua socialização com os colegas da sala de aula.

É relevante lembrar que a leitura prévia dos conteúdos a serem trabalhados deve ser cobrada igualmente dos alunos surdos, bem como a participação em sala de aula e a atenção visual ao processo de interpretação.

O intérprete deve participar das reuniões de professores ou colegas dos cursos de formação para realizar esclarecimentos sobre as especificidades que poderão ser incluídas no desenvolvimento das metodologias, que visam contribuir para o processo de aprendizagem dos alunos surdos. Deve-se também discutir com a equipe pedagógica da instituição de ensino, do setor responsável pela Educação Especial/Inclusiva e com os surdos, todos os assuntos que a eles se referem, tais como: interpretação das provas, leitura e escrita dos surdos e outros.

No caso dos colegas de sala de aula é necessário levar-lhes alguns esclarecimentos como, por exemplo, para falarem um de cada vez calmamente para que seu colega surdo possa tentar compreendê-los por meio da leitura labial e para evitarem usar o espaço entre o aluno surdo e o intérprete como passagem, para não interromper o processo de comunicação. Nos trabalhos em grupo, deve-se orientar os alunos para que falem um de cada vez, de forma calma e natural, e que mantenham o contato visual com a pessoa surda durante a comunicação. E mesmo quando os diálogos forem mediados pelo intérprete, o emissor deve reportar-se sempre à pessoa surda. Não esquecer também que os grupos que possuem alunos surdos necessitam do trabalho deste profissional, que deverá ser previsto em todos os eventos realizados nestas instituições de ensino. E quaisquer mudanças na programação das aulas deverão ser comunicadas para que o intérprete possa organizar os seus horários e se fazer presente.

O processo de interpretação envolve grande esforço intelectual e físico e, por este motivo, em eventos com longas horas de duração, deve ser prevista a organização de cronograma com a participação de dois ou mais intérpretes e de intervalos para que estes profissionais possam descansar.

Com referência aos registros escritos dos alunos surdos, existem dois aspectos relevantes. 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 fidedignamente a tradução da fala pelo alfabeto datilológico. Já o segundo, refere-se à necessidade de uma verdadeira apropriação da língua portuguesa, para que os alunos surdos possam fazer leituras, produções textuais e análises linguísticas como todos os outros alunos.

Deficiência Intelectual **Caracterização**

Desde meados dos anos 90 e mais recentemente com a Convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência, o conceito de educação inclusiva vem permeando as ações da área da educação no Brasil o que implica em uma nova postura da escola comum, no que tange a propor, no projeto político pedagógico, no currículo, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas que atendam a todos os alunos. No caso dos alunos com deficiência intelectual¹ há peculiaridades que devem ser observadas pelo professor quando elabora seu planejamento de ensino. Mas o que significa deficiência intelectual?

Carvalho e Maciel (2003, p. 148) afirmam que

A deficiência mental é uma condição complexa. Seu diagnóstico envolve a compreensão da ação combinada de quatro grupos de fatores etiológicos - biomédicos, comportamentais, sociais e educacionais. A ênfase em elementos dessas dimensões depende do enfoque e da fundamentação teórica que orientam a concepção dos estudiosos. Em outra vertente, alguns autores questionam a própria existência da deficiência mental, entendendo-a como uma categoria socialmente construída (Amaral, 1992; Ribas, 1992; Tunes e Piantino, 2001). Ou um mito a ser abandonado (CARVALHO; MACIEL; SMITH, 2003).

O Sistema 2002, da Associação Americana de Retardo Mental - AAMR (hoje Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento

¹ No Brasil o termo deficiência intelectual vem, gradativamente, sendo usado em substituição ao termo deficiência mental, a partir do Simpósio *Intellectual Disability: Programs, Policies and planning for the future*, da Organização das Nações Unidas (ONU), realizado no Canadá em 1995.

- AADID) traz a seguinte definição: “Retardo mental é uma incapacidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, está expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. Essa incapacidade tem início antes dos 18 anos de idade”. (DSM-IV-TR, 2006, p. 20). O Sistema de 2002 explica a deficiência intelectual em cinco dimensões que abrangem a abordagem multidimensional do conceito de retardo mental: Habilidades Intelectuais; Comportamento Adaptativo; Participação, Interação e Papeis Sociais; Saúde e Contexto (AAMR, 2006).

Não se pode mais considerar a deficiência intelectual como um traço absoluto do sujeito. Mas deve-se considerar a interação que este sujeito, 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 intelectual, a fim de prescrever-lhe os apoios de que necessita (MENDES, 1996, p.126).

Essas ajudas ou apoios são consequência de uma concepção menos rotuladora e positivista da deficiência intelectual e sua necessidade, intensidade e frequência, devem ser definidas pela equipe multiprofissional que avalia o aluno, juntamente com a escola e a família. Ao avaliá-lo, essa equipe 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 tais ajudas/apoios necessários (IACONO, 2004, p.138).

Padilha (2001, p. 2), ao explicar a definição de deficiência intelectual, 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”. A autora afirma 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 (PADILHA, 2001, p. 43).

Na relação com pessoas com deficiência intelectual, 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 intelectual, deve-se agir da mesma forma que se age com as demais pessoas. 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 intelectual e nem ressaltá-la em relação às demais. Deve-se cumprimentá-la e despedir-se dela normalmente, como se faz com qualquer pessoa. Não se deve subestimar sua inteligência. Elas podem levar mais tempo para aprender, mas também são capazes de adquirir muitas habilidades necessárias à sua existência, sendo que essas habilidades, no tocante à escola, são os conteúdos acadêmicos ou o conhecimento científico produzido historicamente, cuja apropriação é direito de todos, sem exceção. Mas, como o aluno com deficiência intelectual pode se apropriar desse vasto e amplo rol de conhecimentos trabalhados em cada uma das disciplinas em cada ano/série escolar, se ele apresenta limitações intelectuais que se traduzem em maior lentidão para aprender?

Já há alguns anos a literatura especializada vem discutindo as adaptações/flexibilizações curriculares como uma forma de trabalhar com os elementos que compõem o currículo (objetivos e conteúdos, metodologia e formas de avaliação da aprendizagem) das diferentes disciplinas escolares.

Segundo a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de SETEMBRO DE 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seu Art. 8º (BRASIL, 2001),

as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: [...] III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória.

Segundo o documento Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares – Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1999, p.33)

as adaptações curriculares constituem [...] possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize

a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos [...].

Essa maleabilidade e dinamicidade do currículo é o que lhe confere o caráter de flexibilidade, de poder ser mudado, transformado, sempre que as necessidades especiais de determinado aluno assim o exigirem.

As adaptações curriculares são medidas pedagógicas que consideram os critérios de competência acadêmica dos alunos, buscando maximizar as suas potencialidades, tendo como referência o currículo regular. No entanto, muitas vezes, no caso dos alunos com deficiência intelectual, “a flexibilidade e a dinamicidade do currículo regular podem não ser suficientes para superar as restrições do sistema educacional ou compensar as limitações reais desses alunos” (BRASIL, 1999, p. 59). Nesse caso devem ser feitas as necessárias modificações no currículo que está sendo trabalhado com aquele aluno, para permitir que sejam removidas as barreiras à sua aprendizagem, de forma a que ele avance em seu processo de escolarização.

Essas adaptações/flexibilizações curriculares devem estar previstas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e devem prever ações relacionadas ao planejamento e execução dos componentes curriculares: os conteúdos programáticos (o que ensinar); os objetivos (para que ensinar); a sequência temporal dos conteúdos (quando ensinar); a metodologia de ensino (como ensinar); a avaliação do processo ensino-aprendizagem (o quê, como e quando avaliar). Quando necessário, essas adaptações/flexibilizações devem ser discutidas com os diferentes segmentos da comunidade escolar.

A formulação das Adaptações Curriculares para um determinado aluno de uma escola, pressupõe que a partir da avaliação desse aluno (que vem apresentando *déficits* intelectuais ou dificuldades acentuadas para se apropriar dos conteúdos que estão sendo trabalhados em cada uma das disciplinas escolares) no contexto escolar, os professores, a equipe pedagógica e o professor especializado em Educação Especial, elaborem um programa² para atender suas necessidades educacionais especiais.

² No Paraná, dentre os critérios para organização pedagógica das Salas de Recursos, está o Plano de Atendimento Educacional Especializado, que “é uma proposta de intervenção pedagógica a ser desenvolvida de acordo com a especificidade de cada aluno. Elaborado a partir das informações da avaliação psicoeducacional no contexto escolar, contendo: objetivos, ações/atividades, período de duração, resultados esperados”. Ele consta da Instrução Normativa Nº 016/11, da Secretaria de Estado da Educação - SEED (PARANÁ, 2011, p. 5).

A implementação desse programa de Adaptações Curriculares deve ter início imediatamente à sua elaboração, de forma a garantir a aprendizagem do aluno. O professor da sala comum deverá buscar junto ao professor especializado em Educação Especial, estratégias que lhe permitam realizar sua ação educativa em sala de aula. Deve, ainda, avaliar diariamente as Adaptações Curriculares que planejou, para verificar se elas estão sendo eficazes, ou seja, se elas garantem a aprendizagem do aluno com relação aos diferentes conteúdos escolares.

Para planejar, para organizar um Programa de Adaptações Curriculares:

a) É necessário realizar a adaptação de objetivos (e, por consequência, de determinados conteúdos) por meio de pequenas modificações que o professor pode fazer nesses objetivos (e/ou nos conteúdos) pedagógicos do Plano de Ensino de sua disciplina, de forma a adequá-los às características e condições do aluno com deficiência intelectual.

b) O professor pode priorizar determinados objetivos (e/ou conteúdos) para um determinado aluno, se essa for a melhor maneira de atender às suas necessidades educacionais. Assim, o professor pode dedicar mais tempo, ou utilizar maior variedade de estratégias pedagógicas como forma de alcançar determinado objetivo (e/ou conteúdos). Pode, também, eliminar objetivos (e/ou conteúdos) secundários, menos necessários, numa escala de prioridades, visando sempre à aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Neste caso, ele deve tomar essa decisão em conjunto com a equipe pedagógica da escola, com o professor especializado que atua na sala de recursos e também com outros profissionais e a família, quando necessário.

c) O professor pode realizar adaptações no método de ensino e na organização didática de sua aula, ou seja, deve adaptar o método de ensino às necessidades de cada aluno. Esse deve ser um procedimento rotineiro para todo professor, pois, para que a aprendizagem ocorra verdadeiramente, é preciso que esse professor, ao ensinar, procure estar atento à forma, à maneira que cada aluno tem de aprender. Faz parte de seu compromisso de ensinar todos os alunos, sem exceção, procurar as estratégias que melhor respondam às características e às necessidades peculiares de cada aluno, mas sempre com o apoio da professora especializada em Educação Especial que atua em sua escola.

d) Faz-se necessário atentar para o nível de complexidade das

atividades (quando se tratar de adaptação do método de ensino), pois nem todos os alunos conseguem aprender um determinado conteúdo se ele não lhe for apresentado/ensinado passo a passo, gradativamente. Muitas vezes, ao trabalhar com determinada atividade, o professor tanto pode precisar eliminar partes dos componentes da atividade, ou interromper a sequência de realização da atividade ou, ainda, dividir os componentes da atividade em etapas menores, que impliquem em menor dificuldade entre uma etapa e outra.

e) Com relação aos métodos de ensino, ainda, há que se planejem as adaptações dos materiais utilizados, já que são inúmeros e variados os recursos e materiais que podem ser utilizados para atender as necessidades especiais de alunos com deficiência intelectual, lembrando que esses recursos e esses materiais são os mesmos que os utilizados para os demais alunos da sala de aula. Cabe ao professor realizar modificações na seleção dos materiais que havia previsto inicialmente, a partir da observação dos resultados do processo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Exemplo: Ao utilizar um mapa numa aula de geografia, este não precisa de nenhuma modificação estrutural, é o mesmo mapa que se utiliza para ensinar todos os alunos. O professor deve se assegurar, no entanto, de que o aluno com deficiência intelectual foi capaz de compreender a localização, no mapa, dos pontos que desejava explorar.

f) Pode-se adaptar o processo de avaliação, quando necessário, para atender as necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência intelectual; essa adaptação se faz por meio de modificação de técnicas e de instrumentos de avaliação, como: utilizar diferentes procedimentos de avaliação, adaptando-os aos diferentes estilos e possibilidades de expressão dos alunos. Exemplo: conversar com o aluno com deficiência intelectual como se estivesse realizando uma “prova oral”, quando ele não conseguir responder a prova por escrito, para se certificar se ele compreendeu, se ele sabe realmente o conteúdo que foi ensinado. Neste caso também, o professor pode pedir para ele desenhar o que entendeu sobre aquela questão.

g) A adaptação na temporalidade do processo de ensino e aprendizagem é um tipo de adaptação que se recomenda, tanto aumentando, como diminuindo o tempo previsto para se trabalhar/desenvolver determinados

objetivos e os consequentes conteúdos e, também, maior tempo para cursar o Ensino Fundamental³.

Mas fazer adaptações no sistema de avaliação de um aluno com deficiência intelectual não pode ser tomado como “brecha” para aprovação indiscriminada e inconsequente de alunos, nem para “empurrar” o aluno com necessidades especiais para séries mais avançadas, até que ele “saia” do sistema (Grifos dos autores) (BRASIL, 2000, p.23). Essa é uma questão bastante complexa e que requer tomada de decisões (sobre a aprovação do aluno para o ano/série seguinte) coletiva entre a escola e a família do aluno. A complexidade se dá por causa da contradição que existe quando se adapta de forma significativa os elementos curriculares (objetivos, conteúdos) - no sentido de até eliminá-los quando necessário (por exemplo, aprovar para o ano/série seguinte um aluno que não aprendeu a ler e a escrever, mas que já se encontra em idade avançada)⁴, possibilitando certificação de ensino fundamental a estes alunos - com o risco de que esta certificação não lhes possibilite sua real inserção na vida social.

Quando se trata de alunos com *deficits* intelectuais deve-se trabalhar com conteúdos mínimos a serem aprendidos em cada série/ano escolar, especialmente aqueles que serão necessários para aprendizagens posteriores. Exemplo: aprender a ler, a escrever e a calcular, conforme preceitua o Art. 32⁵ da LDB 9394/96, pois toda a vida escolar posterior necessitará da leitura, da escrita e do cálculo para se efetivar com êxito. Na medida em que o aluno for se apropriando desses três conteúdos-base (leitura, escrita e cálculo) eles deverão ser complexificados de forma gradativa. Exemplo: no caso da leitura, devem ser oferecidos ao aluno textos cada vez mais longos e com

³ O tempo “maior” para cursar cada ano/série do Ensino Fundamental, está expresso no Inciso VIII do Art. 8º da Resolução 02/01, CNE, “VIII – temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série”. (BRASIL, 2001).

⁴ Sobre a questão da Certificação e da Terminalidade escolar de alunos com deficiência intelectual e as contradições para se conceder essa certificação, conferir o trabalho de Iacono (2004).

⁵ O inciso I do artigo 32 trata do desenvolvimento da capacidade de aprender dos alunos, que deverá ter como meios básicos, o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. (BRASIL, 1996).

mais informações, verificando-se se ele consegue realizar uma leitura com entonação, ritmo e fluência adequados, o que contribui para uma melhor interpretação/compreensão do texto. Lembrar que essa compreensão, esse entendimento das informações contidas no texto, constituem-se em dificuldades características da deficiência intelectual, especialmente quando surgem conceitos desconhecidos e que remetem a outras informações para serem compreendidos. Nesse caso, o professor deve ajudar o aluno a pesquisar sobre o significado dessas palavras desconhecidas, explicando esse significado, até se assegurar de que o aluno com deficiência intelectual foi capaz de compreendê-lo no contexto do texto.

É importante lembrar, ainda, que a educação de sujeitos com deficiência intelectual não deve estar centrada na superproteção, mas sim em procedimentos que favoreçam o seu desenvolvimento integral e os façam avançar na apropriação do conhecimento científico.

Ao se relacionar com uma criança com deficiência intelectual, deve-se evitar comparação com outras crianças, pois ela só pode ser comparada com ela mesma; deve-se, ainda, 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, de forma que a execute não como um ato mecânico, mas como algo revestido de significação.

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

A questão fundamental a ser levada em conta por um determinado professor quando ele tem um aluno com deficiência intelectual em sua sala de aula, é verificar dia-a-dia, passo a passo, se esse aluno está compreendendo o que o professor vem ensinando em suas aulas, se ele está, de fato, aprendendo aquele conteúdo. Decorrente desse acompanhamento diário, o professor irá planejar as formas diferenciadas (quando necessárias) para continuar a trabalhar com o aluno. Para tanto, ele pode e deve contar com o “apoio especializado” do professor da Sala de Recursos Multifuncional⁶ que, tanto atuará junto ao aluno com deficiência intelectual contribuindo com o ensino dos conteúdos

defasados durante sua atuação na sala de recursos, em contraturno, como auxiliará o professor na busca e elaboração das adaptações/flexibilizações que forem necessárias para aquele aluno.

O professor deve elaborar os planos de ensino, de aula, de forma a que o ato educativo seja efetivado na perspectiva do desenvolvimento cognitivo do aluno, possibilitando-lhe avançar em termos de apropriações cada vez mais elaboradas de conhecimento e avanço no processo de escolarização, pois tanto quanto para os demais alunos, a certificação e a terminalidade nos estudos é um direito do aluno com deficiência intelectual.

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 baixa visão. 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.

Segundo o decreto federal 5296 (BRASIL, 2004, art. 5º, inc. I), a cegueira ocorre quando a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica.

⁶ As salas de recursos multifuncionais vêm sendo implantadas em todo o país e se constituem, hoje, no programa de apoio especializado mais comum, destinado a atender as pessoas com deficiência, em todo o Brasil. É importante que os diretores das escolas brasileiras conheçam esse Programa especializado e requeiram sua implantação na escola que está sob sua responsabilidade e gestão. Neste ano de 2013, o município de Cascavel/Pr e a região oeste do Paraná contam com pelo menos uma dessas Salas de Recursos em cada escola da rede estadual de ensino que atende alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. São mais de uma centena de Salas de Recursos com seus respectivos professores especializados em Educação Especial a apoiar os professores do ensino comum, que têm alunos com deficiência intelectual incluídos nas salas de aula em que lecionam as diferentes disciplinas do currículo. São mais de uma centena de professores a ajudá-los a adaptarem suas aulas (de Português, de Matemática, de História, de Inglês, de Educação Física, etc.) para que os alunos com deficiência intelectual também aprendam os conteúdos que eles ensinam aos demais alunos.

A baixa visão

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

Na relação com uma pessoa com deficiência visual, é importante romper com a tradicional ideia 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 psique “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 porta acima, 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 dela, 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 ela, para que 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 baixa visão

Os encaminhamentos didáticos com os alunos cegos ou com baixa visão são iguais aos utilizados com os demais alunos. Porém, certos procedimentos devem passar por algumas adaptações para atender as necessidades específicas 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 baixa visão necessitam de material didático adequado a suas necessidades para efetuar seus estudos, como livros e textos em braile, 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 baixa visão. 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 slides, cabe ao professor, 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. Se estas condições não puderem ser atendidas, o educador deve, durante a apresentação da transparência, identificar e ler seu conteúdo.

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

Como já 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, orienta-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 baixa visão, deve-se verificar qual a melhor posição para ele se sentar na sala de aula. Esta definição resulta 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 possibilitam 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.

Deficiência Múltipla

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 (BRASIL, 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 intelectual e com deficiência física, que não necessita de atendimento especial, terá considerada apenas a deficiência intelectual.

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 surdocego. 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 (BRASIL, 2003).

A dupla deficiência pode ocorrer da seguinte maneira:

- Deficiência física/intelectual (DF/DI);
- Deficiência visual/física (DV/DF);
- Deficiência intelectual/auditiva (DI/DA);
- Deficiência intelectual/visual (DI/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.

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 (BRASIL, 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 (BRASIL, 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, 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 (2003, p.12).

Surdocegueira **Caracterização**

A surdocegueira não é a somatória da deficiência visual e auditiva, mas sim uma única deficiência que necessita ser estudada e compreendida dentro de sua peculiaridade. Cabe considerar que a surdocegueira não deve ser entendida como uma deficiência múltipla, e sim um tipo específico de deficiência.

As pessoas com surdocegueira podem ser compreendidas em quatro categorias:

- Sujeitos que eram cegos e se tornaram surdos;
- Sujeitos que eram surdos e se tornaram cegos;
- Sujeitos que se tornaram surdocegos;
- Sujeitos que nasceram ou adquiriram surdocegueira precocemente, ou seja, não tiveram a oportunidade de desenvolver linguagem, habilidades comunicativas ou cognitivas nem base conceitual sobre a qual possam construir uma compreensão de mundo. Neste sentido a comunicação muitas vezes está comprometida nas pessoas com surdocegueira, constituindo um desafio

para seu atendimento educacional. Também “é necessário incentivar e ensinar a pessoa com surdocegueira como usar sua visão e audição residuais, assim como outros sentidos remanescentes, provendo-as de informações sensoriais necessárias que suscitem sua curiosidade” (BRASIL, 2010, p. 09). Bem como

O ambiente deve ser planejado e organizado adequadamente para inserção da pessoa com surdocegueira, favorecendo a interação com pessoas e objetos. Isso a auxilia a realizar antecipações, obter pistas e escolher com quem quer estar e quais as atividades que deseja fazer (BRASIL 2010. p. 10).

Portanto, as trocas interativas das crianças precisam estar orientadas para o desenvolvimento dos sentidos remanescentes, entre eles, cutâneo, cinestésico (corporal - articulações e músculos; e, sensorial - visceral), gustativo e olfativo, como forma de acesso à informação na ausência dos sentidos da visão e audição.

Ao chegar ou sair de um recinto em que esteja presente uma pessoa surdocega, 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 surdocega 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 surdocego 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 braile, pode utilizá-lo para se comunicar, estudar, sistematizar conhecimentos.

Na ausência dos cuidados adequados, a criança surdocega poderá apresentar comportamentos inadequados socialmente, ou seja, pode desenvolver comportamentos indesejáveis, como movimentar aleatoriamente as mãos e/ou corpo, emitir sons, direcionar o olhar compulsivamente para luz, provocar sons em locais com vibrações mais intensas e tatilmente perceptíveis, balançar, bater os pés, apertar os olhos, agredir-se, entre outros.

Estes comportamentos reativos são geralmente recursos utilizados pela criança para substituir a falta dos estímulos adequados e dão aos educadores informações importantes quando interpretados numa perspectiva comunicativa.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. **Política**. Texto integral. Tradução de Torrieri Guimarães. São Paulo: Martim Claret, 2003.
- BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L; FREIRE, I. M. **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. Campinas: Papyrus, 1998.
- _____. **Aspectos Históricos da Educação Especial**. São Paulo: ABPEE/UNIMEP, 1996.
- BÍBLIA SAGRADA. São Paulo: Ave Maria, 1995.
- BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BUENO, J. G. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.
- BRASIL. **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).
- _____. **Acessibilidade: Decreto nº 5296/2004 – Lei nº 10.048/2000 – Lei nº 10.098/2000**. Senado Federal. Brasília, 2005.
- _____. **Saberes e Práticas da Inclusão: Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem: Surdez**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.
- CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.
- CHAUÍ, M. S. **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. In: FÁVERO, O.; SEMERARO, G. (Orgs.). **Democracia e construção do**

público no pensamento educacional brasileiro. Petrópolis: Vozes, 2002.

DECLARAÇÃO de Salamanca, e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. 2. ed. Brasília: CORDE, 1997.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: **Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem.** Disponível em: <<http://unesd.oc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2006.

GRAU, R. E. **O Direito Posto e o Direito Pressuposto.** São Paulo: Malheiros Editores, 1998.

HERMAKOVA, A. F; 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, G. **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: Autores Associados, 2004.

_____. **As políticas e os espaços para a criança excepcional.** In: FREITAS, M. C. (Org.). *História Social da Infância no Brasil.* São Paulo: Cortez, 1997.

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

LOBO, L. F. **Os Infames da História: A Instituição das Deficiências no Brasil.** Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) - Departamento de Psicologia Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1997.

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

MANACORDA, M. **Alignero 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. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1984.

MAZZOTTA, M. 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, D. **Eu venci assim mesmo**. 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: Autores Associados, 2001.
- PARANÁ. **Inclusão e diversidade**: reflexões para a construção do projeto político-pedagógico. Disponível em: <www.seed.pr.gov.br>. Acesso em: 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 em: 17 mar. 2006.
- PASTORE, J. **Oportunidades de trabalho para portadores de deficiência**. São Paulo: LTR, 2000.
- PESSOTI, 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. **Psicopedagogia**, v. 12, n. 26, 1993.
- PLATÃO. **A República**. Tradução de Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural Ltda, 1997.
- PONCE, A. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 1992.
- PRADO JR., C. Teoria marxista do conhecimento e método dialético materialista. **Discurso** – Revista do Departamento de Filosofia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, ano IV, n. 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 em: 17 mar. 2006.
- SAES, D. 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, P. L. A soberania popular e as garantias Constitucionais. In: SOUZA, J. G. (Org.). **Introdução Crítica ao Direito**. Brasília: Universidade de Brasília, 1993.
- SASSAKI, R. K. **Vida Independente**. São Paulo: CVI-Araci Nallin, 2003.
- SAVIANE, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1984.
- SILVA, O. M. **A Epopéia Ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: Ed. CEDAS, 1986.
- SOMBRA, L. A. **Educação e Integração Profissional de Pessoas Excepcionais**: Análise da Legislação. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1983.

VIEIRA, E. **Democracia e Política Social**. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 49);

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

ZENI, M. **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.

SOBRE OS AUTORES

Alfredo Roberto de Carvalho - Mestre em educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, professor Pedagogo da SEED/PR, integrante dos grupos de pesquisa Estudos Marxistas em Educação e História, Sociedade e Educação no Brasil – GT da Região Oeste do Paraná - HISTEDOPR, e membro do Conselho Deliberativo da ACADEVI - Associação Cascavelense de Pessoas com Deficiência Visual.

Elisabeth Rossetto - Professora do Colegiado de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, *Campus* Cascavel PR, doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, membro do NEPIE - Núcleo de Estudos em Política de Inclusão Escolar e do GEPES – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Superior.

Enio Rodrigues da Rosa - Professor Pedagogo da SEED/PR; Diretor do Instituto Paranaense de Cegos; Conselheiro do Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

Jane Peruzo Iacono - Professora do Colegiado de Pedagogia da UNIOESTE, Doutoranda em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia - UFBA. Membro do GPAAD - Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Ação Docente da UNIOESTE.

Jomar Vieira da Rocha (*in memoriam*) – Bacharel em Química, Professor da SEED/PR.

Maria Filomena Cardoso André - Advogada, servidora pública, Coordenadora da Assessoria de Políticas Públicas e Inclusão Social da Pessoa com Deficiência (APPIS) da Prefeitura Municipal de Cascavel; Conselheira da OAB do Conselho Subseção de Cascavel.

Patrícia da Silva Zanetti - Pedagoga, Especialista em Educação Especial, professora da Educação Especial na SEED/PR; membro do Grupo de Pesquisa HISTEDOPR e membro do Grupo de Pesquisa Estudos Marxistas em Educação.

Vera Lúcia Ruiz Rodrigues da Silva - Pedagoga, Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, integrante dos grupos de pesquisa Estudos Marxistas em Educação e de História, Sociedade e Educação no Brasil – GT da Região Oeste do Paraná - HISTEDOPR.

Contato: peeunioeste@yahoo.com.br

GRÁFICA UNIVERSITÁRIA

Diretor:
Helio Augustinho Zenati

Assistente Administrativo:
Laurenice Veloso

Criação e Diagramação:
Antonio da Silva Junior
Bruna Patrícia da Luz Santos
Renata Fernanda Souza

Impressão:
Gilmar Rodrigues de Oliveira
Izidoro Barabasz

Acabamento:
Danielly dos Santos Lima
Gentil David Teixeira
Marizelda Webber
Vera Müller

