

**A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA  
SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA:**

**PROBLEMATIZANDO O DEBATE**

**2<sup>a</sup> edição**



REITOR  
Paulo Sérgio Wolff

VICE-REITOR  
Carlos Alberto Piacenti

PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO  
Remi Schorn

PRÓ-REITOR DE PESQUISA  
Silvio Cesar Sampaio

PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO  
Liliam Faria Porto Borges

DIRETOR DO CAMPUS DE CASCAVEL  
Alexandre Webber

DIRETORA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
Elenita Conegero Pastor Manchope

COORDENADOR DO COLEGIADO DE PEDAGOGIA  
Adrian Alvarez Estrada

COORDENADORA DO PEE  
Vera Lúcia Ruiz Rodrigues da Silva

#### **EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ EDUNIOESTE**

DIRETORA	Aparecida Feola Sella
ASSISTENTE EDITORIAL	Daiane Soraia de Souza
EDITORA-CHEFE	Clarice Cristina Corbari

#### **CONSELHO EDITORIAL**

Geysler Rogis Flor Bertolini  
Lúcia Helena Pereira Nóbrega  
Samuel Klauck  
Ana Paula Vieira  
Silvio César Sampaio  
Yolanda Lopes da Silva  
David Felix Schneider

Irene Carniatto de Oliveira  
Ralpho Rinaldo dos Reis  
Cláudio Roberto Marquette Maurício  
Liliam Faria Porto Borges  
Aparecida Feola Sella  
Marli Renate von Borstel Roesler  
Roberto Saraiva Kahlmeyer Mertens

Beatriz Helena Dal Molin  
Ivanete Terezinha Schumann  
Mafalda Nesi Francischett  
Remi Schorn  
Mário Luiz Soares  
Soraya Moreno Palácio

A Edunioeste é afiliada à



ORGANIZAÇÃO

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

A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA SOCIEDADE  
CONTEMPORÂNEA:  
PROBLEMATIZANDO O DEBATE

2ª edição

EDUNIOESTE  
Cascavel  
2014

© 2014, EDUNIOESTE

#### EQUIPE ORGANIZADORA

Alfredo Roberto de Carvalho  
Márcia Andrade Fonseca Schnekenberg  
Enio Rodrigues da Rosa  
José Roberto Carvalho  
Lúcia Terezinha Zanato Tureck  
Marlene Lucia Holz Donel  
Patricia da Silva Zanetti  
Vera Lúcia Ruiz Rodrigues da Silva

Dorisvaldo Rodrigues da Silva  
Elisabeth Rossetto  
Jane Peruzo Iacono  
Lúcia Terezinha Galho  
Luzia Alves da Silva  
Maria Filomena Cardoso André  
Vandiana Borba Wilhelm

Capa: Alexandre Mendes dos Reis

Diagramação: Renan Paulo Bini

Revisão gramatical:  
Raquel Ribeiro Moreira – 1ª edição  
Célio Escher – 2ª edição

---

Ficha Catalográfica: Marilene de Fátima Donadel – CRB 9/924

A pessoa com deficiência na sociedade contemporânea: problematizando o debate / organizador: P475

Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais –  
PEE – 2ª Ed – Cascavel: EDUNIOESTE, 2014.  
167 p.

ISBN: 978-85-7644-288-2

1. Educação Especial. 2. Portadores de necessidades especiais – Educação. 3. Necessidades  
educacionais especiais. 4. Educação inclusiva. 5. Professores – Formação. 6. Inclusão digital.  
I. Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais – PEE, Org.

CDD 20. ed. 371.9

---

#### Impressão e Acabamento

Edunioeste - Editora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Rua Universitária, 1619 - Jardim Universitário - CEP 85819-110 - Cascavel-PR  
Telefone: (45) 3220-3026  
Home Page: [www.unioeste.br/editora](http://www.unioeste.br/editora)  
E-mail: [reitoria.edunioeste@unioeste.br](mailto:reitoria.edunioeste@unioeste.br)

Gráfica da Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Rua Universitária, 1619 - Jardim Universitário - CEP 85819-110 - Cascavel-PR  
Telefone: (45) 3220-3118  
E-mail: [unioeste@hotmail.com](mailto:unioeste@hotmail.com)

Distribuição gratuita  
Publicação financiada com  
recursos do MEC/SESu/Unioeste



## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>9</b>
<b>PREFÁCIO DA PRIMEIRA EDIÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>PREFÁCIO DA SEGUNDA EDIÇÃO</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	<b>19</b>
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE AÇÕES RELATIVAS ÀS PESSOAS COM NECES- SIDADES ESPECIAIS – PEE: ROMPENDO BARREIRAS FÍSICAS E ATITUDINAIS	
Elisabeth Rossetto	
Patrícia da Silva Zanetti	
<b>CAPÍTULO II</b>	<b>33</b>
ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DE- FICIÊNCIA	
José Roberto Carvalho	
Lucia Terezinha Zanato Tureck	
<b>CAPÍTULO III</b>	<b>53</b>
REFLEXÕES SOBRE A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL/EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
Jane Peruzo Iacono	
Luzia Alves da Silva	
<b>CAPÍTULO IV</b>	<b>73</b>
O USO DA INFORMÁTICA COMO UM INSTRUMENTO DE APOIO NO PROCES- SO EDUCACIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	
Dorisvaldo Rodrigues da Silva	
Vera Lucia Ruiz Rodrigues da Silva	
<b>CAPÍTULO V</b>	<b>107</b>
AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A LÓGICA DA ORGANIZAÇÃO DO TRABA- LHO NA SOCIEDADE CAPITALISTA	
Alfredo Roberto de Carvalho ( <i>in memoriam</i> )	
Paulino José Orso	

**CAPITULO VI**

**127**

A CONTRIBUIÇÃO DO MOVIMENTO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA TRANSFORMAÇÃO DA SOCIEDADE CAPITALISTA

Enio Rodrigues da Rosa

Vandiana Borba Wilhelm

**CAPÍTULO VII**

**155**

UTFPR – CAMPUS MEDIANEIRA VIVE O PROJETO “UM OLHAR SOBRE A INCLUSÃO”

Lúcia Teresinha Galho

Márcia Andrade Fonseca Schnekenberg

Marlene Lucia Holz Donel

Nelci Aparecida Zanete Rovaris

## APRESENTAÇÃO DA PRIMEIRA EDIÇÃO

A coletânea de textos reunidos neste livro, juntamente com outro, *A pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos*, constitui-se nas primeiras publicações organizadas pelo Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais da Unioeste, resumidamente chamado de Programa de Educação Especial – PEE, criado em 1997. Esse Programa se insere num conjunto de conquistas obtidas pelo movimento organizado das pessoas com deficiência do município de Cascavel, principalmente após 1994, com a fundação do Fórum Municipal em Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência.

Característica marcante da equipe do PEE, que merece consideração, é o fato de a grande maioria dos seus integrantes ser composta por pessoas com deficiência formadas na própria Unioeste e militantes do movimento social Associação Cascavelense de Deficientes Visuais (ACADEVI). A maioria participa do Fórum anteriormente mencionado, de entidades sindicais e das entidades de pessoas com deficiência e/ou dos serviços que desenvolvem ações para promover e atender às necessidades específicas de cada área das deficiências. O Fórum foi criado no final de 1995, depois de amplo processo de discussão iniciado um ano antes, no final de 1994, quando o Programa de Apoio à Inserção da Pessoa com Deficiência no Mercado de Trabalho, da Agência do Trabalhador (SINE) de Cascavel, promoveu o Seminário “A pessoa com deficiência e o mundo do trabalho”.

Nesse Seminário, a partir de uma proposta aprovada na plenária final, foi formada uma comissão representativa das entidades de ou para pessoas com deficiência e dos programas e serviços afins, com o objetivo de constituir-se como um espaço de reflexão, de mobilização e de encaminhamento das reivindicações do movimento no município. Em 1995, a Comissão promoveu o Seminário “A pessoa portadora de deficiência e a conquista da cidadania”, do qual resultou um conjunto de propostas, entre as quais a que propunha a criação do Fórum Municipal em Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência. Com a finalidade de efetivar a proposição, em dezembro do mesmo ano, a Comissão realizou uma plenária com mais de 250 pessoas, em sua grande maioria pessoas com deficiência, em que foi debatida e aprovada a constituição do Fórum. Mesmo não sendo uma entidade com registro em cartório, o Fórum não só se constituiu num importante espaço de discussão das pessoas

com deficiência, profissionais das áreas e outros interessados, como também conquistou legitimidade e representatividade política e social, no município de Cascavel e na região oeste-paranaense.

O movimento das pessoas com deficiência de Cascavel tem se caracterizado, na região e no estado, pela postura firme e intransigente na defesa dos direitos do segmento, denunciando a utilização da imagem da pessoa com deficiência com fins caritativos, bem como procurando desconstruir a ideia, ainda muito presente no imaginário social, que só vê, na pessoa com deficiência, insuficiência e incapacidade. Nos últimos dez anos, inúmeras propostas foram discutidas pelo movimento e diversos encaminhamentos foram feitos para as autoridades locais, estaduais e nacionais, algumas das quais se converteram em importantes conquistas.

A criação, estruturação e consolidação do Programa de Educação Especial da Uniãoeste (PEE/Unioeste) representam mais um resultado do processo de mobilização das pessoas com deficiência, particularmente daquelas que ingressaram na universidade e tiveram de travar lutas, inclusive com ameaça de greve de fome, quando praticamente nada ainda existia em termos de atendimento às suas necessidades específicas. Outra característica que o PEE trouxe do movimento organizado desta região, e tem procurado valorizar e conservar, é a prática da discussão e da decisão coletivas. Em razão disso, o PEE não só continua mantendo uma estreita relação com o movimento das pessoas com deficiência da região Oeste e Sudoeste do Paraná, como também tem procurado contribuir para seu fortalecimento.

O livro aqui apresentado constitui mais um resultado, tanto do trabalho coletivo produzido a partir dos estudos e dos debates sobre os principais problemas enfrentados pelas pessoas com deficiência na sociedade contemporânea, como do trabalho e da organização social dessas pessoas, travados no conjunto da sociedade e no Grupo de Pesquisa História, Educação e Sociedade – HISTEDOPR, subgrupo da Educação da Pessoa com Deficiência. Apesar de os textos aqui reunidos abordarem temas específicos ligados ao campo da problemática social das pessoas com deficiência, do ponto de vista da opção teórico-metodológica, o grupo tem se dedicado ao estudo da obra *Fundamentos de defectologia* (1997), de Vigotski.

A opção pela obra desse pesquisador surgiu após o contato com o conteúdo do capítulo “A criança cega”, presente no livro *Fundamentos de defectologia*, trazido de Cuba e com tradução livre da professora Lucia Zanato Tureck. Nesse livro, o autor desenvolve os princípios da teoria sociopsicológica alicerçada no método materialista histórico-dialético, demonstrando que a deficiência não só coloca dificuldades para aquele que a possui, mas também se converte numa poderosíssima força motriz capaz de reorganizar todo o or-

ganismo para a superação do defeito.

A decisão sobre esta publicação, a escolha das temáticas e as pessoas responsáveis pela elaboração dos artigos foram definidas pelo Colegiado do Programa de Educação Especial (PEE) – *campus* de Cascavel. Embora cada texto represente a expressão política e a compreensão teórica dos seus autores, em linhas gerais, o resultado não deixa de ser uma espécie de síntese do pensamento do grupo acerca dos diversos assuntos aqui abordados. Assim, este livro está organizado em sete capítulos com as seguintes temáticas<sup>1</sup>: I – Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais – PEE: rompendo barreiras físicas e atitudinais (Elisabeth Rossetto e Patrícia da Silva Zanetti); II – Algumas reflexões sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência (José Roberto Carvalho e Lucia Terezinha Zanato Tureck); III – Reflexões sobre a política de formação de professores especialistas em Educação Especial/Educação Inclusiva (Jane Peruzo Iacono e Luzia Alves da Silva); IV – O uso da informática como um instrumento de apoio no processo educacional de pessoas com deficiência (Dorisvaldo Rodrigues da Silva e Vera Lucia Ruiz Rodrigues da Silva); V – As pessoas com deficiência e a lógica da organização do trabalho na sociedade capitalista (Alfredo Roberto de Carvalho – *in memoriam* – e Paulino José Orso); VI – A contribuição do movimento das pessoas com deficiência na transformação da sociedade capitalista (Enio Rodrigues da Rosa e Vandiana Borba Wilhelm); e VII – UTFPR – *Campus* Medianeira vive o projeto “Um olhar sobre a inclusão” (Lúcia Teresinha Galho, Márcia Andrade Fonseca Schneckenberg, Marlene Lucia Holz Donel e Nelci Aparecida Zanete Rovaris).

O livro é prefaciado pelo Professor Dr. José Geraldo Silveira Bueno (PUC/SP), pesquisador com o qual o PEE tem mantido diálogo desde 2001, quando participou pela primeira vez do V Seminário de Cegos, promovido pela Associação Cascavelense de Pessoas com Deficiência Visual (ACADEVI) e pela Unioeste.

Esta coletânea, juntamente com o livro *A pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos*, faz parte do projeto “Formação Continuada em Educação Especial e Tecnologias nas Áreas das Deficiências Física e Visual (2005-2007) para Professores do Ensino Básico”, uma atividade de extensão proposta pelo Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE), financiado em parte pelo Ministério da Educação – MEC / Secretaria de Ensino Superior – SESU. Participam do curso 60 professores, entre especialistas em educação especial, membros das equipes pedagógicas das escolas e professores do ensino regular, divididos em duas turmas, escolhidos mediante critérios definidos pelo Programa de Educação

---

<sup>1</sup> A descrição dos capítulos foi atualizada em relação à Apresentação da primeira edição.

Especial da Unioeste, Núcleo Regional da Educação (NRE), Associação dos Municípios da Região Oeste do Paraná (AMOP) e Secretaria Municipal de Educação de Cascavel (SEMED).

Como parte das atividades, esses professores estão desenvolvendo um projeto em suas respectivas escolas, com o objetivo de socializar com os colegas os conhecimentos transmitidos pelo curso.

Além do livro *A pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos* – cujos textos foram elaborados com conteúdos para subsidiar a formação –, cada professor recebeu também um CD com textos de leis e decretos nacionais e dezenas de documentos internacionais sobre o assunto, monografias defendidas por membros do grupo, analisando alguns problemas enfrentados pela pessoa com deficiência em suas relações sociais, artigos específicos e recursos tecnológicos que podem ser utilizados com e pelas pessoas com deficiência, tanto em seu processo educacional, como em sua vida pessoal.

Iniciado no *campus* de Cascavel, em 1997, o PEE se estendeu aos outros quatro *campi* da Unioeste, primeiramente com as bancas especiais no vestibular e demais concursos, depois com o apoio à permanência dos acadêmicos com deficiência na universidade, na realização de projetos de extensão e eventos, integrando-se às demais universidades paranaenses.

O ensino, a pesquisa e a extensão, tripé do fazer universitário, integram as atividades do PEE e compõem a pauta do debate contínuo em seu interior. Institucionalmente, é vinculado à Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) e ao Centro de Comunicação, Educação e Artes (CECA), do *campus* de Cascavel.

Cascavel, inverno de 2006

**Os autores**

## **PREFÁCIO DA PRIMEIRA EDIÇÃO**

Desde que entrei em contato por telefone, se não me engano em 2003, com o Enio Rodrigues da Rosa, que me convidava para o V Seminário de Cegos, com a temática “A inserção da pessoa cega na sociedade”, organizado pela Associação Cascavelense de Deficientes Visuais – ACADEVI, do qual participei com muito prazer, fui entrando em contato com um grupo de acadêmicos, profissionais e pessoas com deficiência atuante e comprometido com as questões da democratização da educação no Brasil e, dentro dela, da Educação Especial.

De lá para cá, cada vez que tenho a possibilidade de entrar em contato com esse grupo, mais me impressiono com o entusiasmo e vigor de seus componentes, apesar das imensas dificuldades que a escola brasileira vem enfrentando, a partir das reformas que o neoconservadorismo político vigente nos impingiu e que tem acarretado funestas consequências, que se contrapõem a uma efetiva democratização da escola básica brasileira e, conseqüentemente, da educação das pessoas com deficiência.

Agora, sou convidado a prefaciá-la por eles organizada, que tem como eixo articulador das distintas contribuições a questão da situação da pessoa com deficiência na sociedade contemporânea, convite que muito me honra, e espero poder corresponder às suas expectativas.

A primeira característica que ressalta da coletânea é a heterogeneidade das contribuições dos diferentes autores, com histórias de vida, aproximação e atuações distintas em relação à problemática da deficiência, que redundaram em textos que vão desde a apresentação de programa institucional até discussões teóricas e históricas de fundo, passando por questões de ordem pedagógica e de política educacional.

Esta heterogeneidade, no entanto, não se constitui em problema, mas, ao contrário, é nela que reside a riqueza da obra, pois que espelho fiel das distintas inserções de cada um de seus autores, produzindo, assim, uma “unidade na heterogeneidade”.

Uma segunda característica que merece ser realçada é a presença marcante dos professores da União dos quais, juntamente com acadêmicos, educadores da rede e militantes dos movimentos de e para deficientes, produzem obra fora do eixo das grandes capitais produtoras de conhecimento, demonstração clara de que condições para produção de conhecimento são

também criadas por aqueles que assumem esse compromisso.

Por fim, a terceira característica e, talvez, a mais importante, é a do caráter crítico dos diferentes artigos da coletânea, que, com certeza, irá se somar a outras produções (embora não tantas como eu gostaria) que têm procurado se contrapor a uma perspectiva acrítica e associal de estudos sobre a Educação Especial e sobre as pessoas deficientes.

Nesse sentido, só cabe a este velho professor, sempre lembrado por esses vigorosos jovens, louvar a iniciativa, parabenizar os seus autores, bem como a Unioeste, pela feliz e promissora iniciativa.

Que esta seja a primeira de uma série de publicações sobre a educação e Educação Especial desse pessoal de Cascavel!

São Paulo, 30 de julho de 2006  
Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno

## **PREFÁCIO DA SEGUNDA EDIÇÃO**

A Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) é uma instituição multicampi muito jovem, mas que vem se consolidando como polo regional de ensino superior público, solidamente ancorada no ensino, na pesquisa e na extensão universitária.

Desde 1997, a Unioeste já tem institucionalizado, via Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), o Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE), criado para atender às necessidades dos primeiros alunos com deficiência que ingressarem na universidade.

Esta coletânea de textos representa o trabalho intelectual do grupo que integra o PEE (professores, funcionários, alunos e colaboradores externos), fruto da disciplina e da sistematização do estudo semanal que o grupo vem desenvolvendo já há alguns anos e que vem marcando a trajetória intelectual e acadêmica de seus integrantes, que vêm, também, buscando qualificação acadêmica. Hoje, o PEE já figura como referência regional e estadual nas questões ligadas à educação e à defesa de direitos das pessoas com deficiência.

Além do compromisso com o ingresso e a permanência dos alunos com deficiência no ensino superior, o PEE tem tido a preocupação com a formação de recursos humanos no que se refere a conhecimentos sobre a pessoa com deficiência/necessidades especiais e a Educação Especial. Para isso, tem realizado cursos para funcionários da universidade e para a comunidade externa, palestras para professores, oficinas em eventos, comunicações e exposições de pôsteres e painéis em congressos, além de reuniões para tratar dessas temáticas.

Nos últimos anos, o PEE vem realizando estudos em grupo sobre a obra de Vigotski, sendo que a maioria dos componentes do grupo participa de grupos de pesquisa do Colegiado do Curso de Pedagogia, como o Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Ação Docente (GPAAD), o Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDOPR) – GT da Região Oeste do Paraná e o Grupo de Estudos Marxistas em Educação – coordenado pelo professor Dr. Newton Duarte, da Universidade Estadual Paulista (Unesp) – campus de Araraquara (SP). Decorrentes desses estudos e dessas reflexões teóricas, o PEE tem realizado também alguns Seminários em que professores de outras instituições vêm para a Unioeste para debater e aprofundar os co-

nhecimentos do grupo.

Dessa forma, e como consequência dessas ações no sentido da valorização do conhecimento, do saber científico, como o caminho que possibilita o espaço para os embates necessários na busca pela efetivação do direito à educação à população de alunos com deficiência/necessidades especiais, o PEE propôs e teve aprovado pelo Ministério da Educação e Cultura/Secretaria do Ensino Superior (MEC/SESu) o projeto intitulado “Formação Continuada em Educação Especial e Tecnologias nas Áreas das Deficiências Física e Visual para Professores da Educação Básica”. Esse projeto foi efetivado como atividade de extensão nos anos de 2005 (com vigência do projeto em 2006) e 2007 (com vigência em 2008), sendo que, nessa segunda edição do projeto, trabalhou-se também com as áreas das deficiências auditiva e intelectual, tendo como colaboradores o Núcleo de Inovações Tecnológicas (NIT), o Centro de Educação, Comunicação e Artes (CECA), o Núcleo de Estudos Interdisciplinares (NEI), órgãos da Unioeste, além da Assessoria de Políticas Públicas e de Inclusão Social da Pessoa com Deficiência (APPIS) da Prefeitura Municipal de Cascavel, do Centro Regional de Tecnologia Educacional (CRTE), do Centro Regional de Apoio Pedagógico Especializado (CRAPE) e o Centro de Atendimento Especializado à Deficiência Visual (CAP), vinculados ao Núcleo Regional de Educação e à Secretaria de Estado da Educação/Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional (SEED/DEEIN) do estado do Paraná.

Os recursos financeiros do Projeto MEC/SESu possibilitaram a realização de inúmeras ações pelo PEE: contratação de estagiários para desenvolver trabalhos no período de vigência do Projeto; compra/confecção de materiais e equipamentos utilizados no curso de formação para os professores; publicação de livros, como: Pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos – edições 2006 e 2013; Pessoa com deficiência na sociedade contemporânea: problematizando o debate – edições 2006 e 2013 (nesta 2ª edição, está sendo publicado também resumo expandido de alguns professores da Educação Básica que participaram do curso do Projeto MEC/SESu); Pessoa com deficiência, educação e trabalho: reflexões críticas; Cartilha-fôlder Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE), com informações básicas sobre definição de deficiência nas áreas específicas, sobre relações interpessoais da pessoa com deficiência e sobre os programas educacionais e de defesa de direitos das pessoas com deficiência existentes em Cascavel. Com intuito de promover reflexões, debates e discussões nessa área do conhecimento, o PEE já promoveu dez grandes seminários.

A partir das avaliações realizadas pelos professores cursistas dos projetos MEC/SESu/Unioeste, realizados em 2006, 2008 e 2012, constatou-se o

impacto dos três cursos de formação continuada, resultando em discussões e reflexões relacionadas à Educação Especial e à inclusão nas escolas e nos municípios de toda a região Oeste do Paraná.

Trabalhando com os pressupostos teórico-filosóficos do materialismo histórico-dialético e da teoria histórico-cultural de Vigotski, Leontiev e Luria, os cursos contribuíram para repensar a prática pedagógica realizada por aqueles professores da educação básica em suas escolas, com a clareza da importância do ensino do conhecimento científico para os alunos com deficiência, pois sua apropriação lhes permite mais condições de inserção na sociedade.

Com a realização desses dois grandes projetos financiados pelo MEC/SESu, o PEE, que completou 16 anos de existência no ano de 2013, por fazer parte de uma instituição formadora de professores em diferentes cursos de licenciatura, tem demonstrado seu compromisso com a população de alunos com necessidades especiais, desde seu ingresso nos primeiros níveis de ensino – a Educação Infantil e o Ensino Fundamental – até o Ensino Superior, nível cujo ingresso exige uma sólida formação na Educação Básica. Por isso, além da preocupação com o ingresso e a permanência de seus alunos com deficiência matriculados na universidade, o PEE tem procurado, por meio da participação e da articulação com o Fórum Municipal de Defesa de Direitos das Pessoas com Deficiência, com o Núcleo Regional de Educação e com a Secretaria Municipal de Educação de Cascavel, contribuir nas discussões que envolvem os processos de escolarização dos alunos com deficiência/necessidades especiais, pois tem a clareza de que os alunos com deficiência também têm o direito de receber um ensino de qualidade, e que, para isso, é preciso que a universidade – formadora dos professores que vão atuar na Educação Básica – forme esses novos professores sob pressupostos que compreendam o ser humano não apenas como “sujeito de direitos” ou a educação como algo que vá propiciar a “igualdade de oportunidades” a todos os cidadãos, pois esses princípios, inúmeras vezes propalados pela ideologia que perpassa a legislação e a crescente produção acadêmica na área da Educação Especial, apenas irão se efetivar nessa sociedade dividida em classes sociais se forem fruto de um trabalho coletivo na direção de exigir do poder público que sejam concretizados.

Janeiro de 2013

Professora Jane Peruzo Iacono



## CAPÍTULO I

### **Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais – PEE: rompendo barreiras físicas e atitudinais**

Elisabeth Rossetto  
Patrícia da Silva Zanetti

Historicamente, o percurso profissional e acadêmico da maioria das pessoas com deficiência, no município de Cascavel, deu-se por meio do atendimento feito por entidades particulares, com caráter filantrópico-assistencial. No ano de 1972, foi criada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), sendo a única opção durante vários anos para famílias que possuíam filhos com algum tipo de deficiência. A próxima entidade, fundada em 1976, foi a Associação Cascavelense dos Amigos de Surdos (ACAS), mantenedora da Escola “Tia Amélia”, hoje escola especializada de Ensino Fundamental.

Com a demanda de outras áreas de deficiência, nos anos de 1980 foram fundadas outras entidades: a Sociedade Beneficente dos Paraplégicos de Cascavel (SBPC), a Associação dos Portadores de Fissura Labiopalatal (APO-FILAB), que é a mantenedora do Centrinho, e a Associação dos Pais e Amigos dos Deficientes Visuais (APADEVI).

Em 1975, dois anos após a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), embora já estivesse nos planos do Governo Federal a instalação de uma rede de serviços especializados de apoio às pessoas com deficiência visual nas escolas comuns (VENTURINI, 1975), a participação do Estado para garantir a educação escolar a esse segmento social praticamente não acontecia, isto é, até meados da década de 1980, a presença do Estado no município foi praticamente nula.

No início da década de 1980, com o objetivo de viabilizar a formação de professores especializados para as diversas áreas de deficiências, foi firmado um convênio entre o Departamento da Educação Especial (DEE), da Secretaria de Estado da Educação (SEED), e a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), na época, ainda Fecivel – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Cascavel, com o intuito de oferecer aos professores da

região o Curso de Estudos Adicionais em nível de 2º grau.

Com a formação de professores especializados, o DEE ofertou, no município de Cascavel, dois programas de atendimento especializado, um na área da deficiência visual, e outro na área da deficiência auditiva.

Decorrente dessa condição, em 1987, foi criado o Centro de Atendimento Especializado para Deficientes Visuais (CAEDV), que se transformou num polo aglutinador de pessoas com deficiência visual. Da mesma maneira, o Centro de Atendimento Especializado para Deficientes Auditivos (CAEDA) também cumpre essa função com os surdos. Esses dois programas marcaram o início da presença do Estado em termos de atendimento, permitindo implementar o ingresso de alunos com deficiência na rede pública comum de ensino.

No início dos anos 1990, verificam-se mudanças significativas no movimento das pessoas com deficiência, na medida em que passam a se organizar, fazendo cumprir seus direitos, influenciadas pelas mobilizações que cresciam no país em torno da Constituinte e da consolidação de alguns direitos na Constituição Federal de 1988, e, principalmente, mobilizadas contra um conjunto de orientações estabelecidas por uma sociedade conduzida pela lógica do capital.

Nesse contexto, surge, em Cascavel, em 1994, o Fórum Municipal em Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência, como resultado de outra mobilização: a criação de entidades de pessoas com deficiência, tais como a Associação Cascavelense de Pessoas com Deficiência Visual (ACADEVI), a Associação dos Surdos de Cascavel (SURDOVEL), a Associação de Deficientes Físicos de Cascavel (ADEFICA) e o Centro de Vida Independente (CVI).

O Programa de Educação Especial, por sua vez, surgiu como resultado de um movimento social externo à Unioeste. Em 1997, observou-se que, à medida que pessoas com deficiência foram paulatinamente vencendo fases do processo educacional, o ingresso na universidade despontou como um objetivo possível. Assim, procurando atender a essa demanda, a Unioeste foi obrigada a criar condições para assegurar o acesso e a permanência desses alunos no Ensino Superior.

A luta pela criação e institucionalização do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais demandou ações necessárias e até então inéditas nessa universidade. Essas ações diziam respeito não só à produção de materiais adaptados aos alunos com deficiência visual, mas também a outras iniciativas elaboradas a partir de princípios e de concepções que guiam ações políticas e valorativas do ser humano.

Historicamente, esse trabalho teve início em 1995, quando uma estudante com visão reduzida, que utilizava lupa manual para a leitura de textos,

prestou vestibular para o Curso de Pedagogia, tendo solicitado prova ampliada, o que não lhe foi concedido. No ano seguinte, inscreveu-se novamente para o vestibular, solicitou prova ampliada, mas somente foi atendida após intervenção de uma professora especialista, que atuava no curso de formação de professores para a Educação Especial. Essa condição culminou com o ingresso da estudante na instituição, garantindo-lhe o atendimento de que necessitava para estudar no decorrer do curso de graduação.

Em 1997, ingressou na universidade um estudante cego, aprovado em 1º lugar no concurso vestibular para o Curso de Pedagogia. No decorrer da primeira semana de aula, realizou-se uma manifestação, com a participação da ACADEVI, dirigindo-se ao chefe do Departamento de Educação, ao Coordenador do Colegiado do Curso de Pedagogia, ao Pró-Reitor de Graduação, ao Diretor do *Campus* e do Centro de Educação, Comunicação e Artes, para reivindicar a estrutura necessária para a produção dos materiais para esse acadêmico.

Embora todas as instâncias internas da universidade citadas anteriormente tivessem se comprometido com a viabilização da estrutura necessária para atender o aluno no decorrer do seu curso, foi delegada aos estudantes do Centro Acadêmico de Pedagogia, de forma emergencial, a responsabilidade pela adaptação dos textos.

Essa situação não foi aceita pelo aluno cego, uma vez que ele tinha a clareza de que o compromisso com o trabalho de adaptação dos materiais não deveria estar vinculado ao âmbito da caridade, da filantropia, mas deveria ser de inteira responsabilidade da universidade, de forma institucional.

Assim, a Pró-Reitoria de Graduação cedeu um funcionário, duas vezes por semana, para gravar os textos em fitas cassete, que seriam “lidos” auditivamente pelo aluno. Encaminhou-se, ainda, a compra de uma impressora Braille, de um computador e do programa Dosvox – sintetizador de voz que permite acesso à leitura de quaisquer textos, e também foi conseguida uma pequena sala para esse fim. Tais iniciativas procuravam, portanto, não só garantir o acesso do aluno ao Ensino Superior, mas também sua permanência em condições de proveitosa participação.

Em meados do ano de 1997, o funcionário se recusou a continuar a gravar os textos, provocando um acúmulo de leituras não efetuadas pelo aluno, o que comprometia a qualidade de sua aprendizagem. Como o problema não fora resolvido e tendo-se esgotado todas as formas de reivindicação internas, o aluno procurou os órgãos de comunicação, ameaçando até mesmo iniciar um processo de greve de fome.

A partir da explicitação pública da problemática, a universidade contratou um funcionário exclusivo para dar apoio ao acadêmico. Nesse sentido,

a necessidade de criar um programa que atendesse à Educação Especial, no âmbito da universidade, estava cada vez mais evidente.

Assim, em 1997, foi instituído, na Unioeste pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, por meio da Resolução n.º 323/1997-CEPE (UNIOESTE, 1997), o Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE), fato que incluiu a universidade entre as dez primeiras do Brasil a oferecer e a manter atividades dessa natureza no Ensino Superior. Desde então, diversas atividades são realizadas internamente, na universidade, e externamente, com as associações de pessoas com deficiência e os órgãos públicos que atuam na área. Hoje, está em vigor um regulamento bem mais amplo, aprovado pela Resolução n.º 127/2002-CEPE (UNIOESTE, 2002), sob a denominação “Regulamento dos Processos de Ingresso e Permanência de Pessoas com Necessidades Especiais na Unioeste”.

O Programa constitui o espaço de desenvolvimento de ações voltadas às pessoas que necessitam de condições educacionais específicas, sejam elas temporárias ou permanentes, e tem como objetivo principal viabilizar o ingresso e a permanência dessas pessoas no Ensino Superior. Para tanto, o Programa atua nos colegiados dos cursos de graduação por meio de docentes colaboradores do Programa e de acadêmicos que utilizam seus serviços.

Esse trabalho permitiu que a Unioeste se habilitasse a integrar o Fórum Nacional de Educação Especial das Universidades Brasileiras, o Fórum Paranaense das Universidades e, em Cascavel, o Fórum Municipal em Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência.

Para garantir o acesso ao Ensino Superior público às pessoas com deficiência, o PEE é responsável pela instalação de bancas especiais nos concursos vestibulares. Para cada área de deficiência há metodologia própria de trabalho e recursos específicos considerados e efetivados no desenvolvimento desse trabalho.

Trata-se de ações como: organização de locais e disponibilização de mobiliário adaptado, provas ampliadas, banca com leitor, banca com intérprete de Libras, gráficos em relevo, máquinas Perkins, sistema Dosvox e trabalho de fiscais com conhecimentos específicos para atender às necessidades do candidato.

Com a aprovação do candidato no concurso vestibular, já na matrícula, são indicadas as necessidades para a permanência na graduação, com condições que possibilitem a aprendizagem e a participação desse aluno na vida acadêmica da universidade.

Tabela 1 – Dados estatísticos do PEE referentes ao período de 1997 a 2009

<i>Campus</i>	<i>Nº de solicitações de Banca Especial</i>	<i>Nº de alunos matriculados</i>	<i>Nº de alunos atendidos</i>		
			Graduação	Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i>	Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>
Cascavel	134	15	17 <sup>1</sup>	10	3
Foz do Iguaçu	37	0	0	0	0
Francisco Beltrão	30	6	6	0	0
Mal. Cândido Rondon	26	3	3	0	0
Toledo	45	8	5 <sup>2</sup>	0	0
<i>Total</i>	<i>272</i>	<i>32</i>	<i>31</i>	<i>10</i>	<i>3</i>

Fonte: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais – Unioeste/PR

Observa-se que o campus de Cascavel possui maior concentração de alunos graduandos e pós-graduandos que utilizam os serviços do Programa. Esse fato pode ser decorrente do movimento social organizado nesse município atrelado ao compromisso de professores da área de Educação Especial presentes desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

Entre as inúmeras ações desenvolvidas no decorrer desses anos, merece destaque a questão da acessibilidade, principalmente quanto à implantação de linhas-guia para cegos e de rampas e espaços reservados no estacionamento para pessoas com deficiência física, na própria universidade.

Outro elemento, não menos importante, a ser destacado se refere à formação de professores, que, em função do respaldo legal dado pela Portaria n.º 1.793/1997-MEC (BRASIL, 1997), beneficiou-se com o fato de que o Curso de Pedagogia do *campus* de Cascavel (e a extensão do curso no município de Santa Helena) garantiu, em seu Projeto Político-Pedagógico, a disciplina de Fundamentos da Educação Especial, com carga horária atual de 136 horas no último ano do curso.

O PEE, em anos anteriores, teve atuação efetiva quanto ao acesso de funcionários com deficiência para trabalhar na universidade, observando o cumprimento da legislação de reserva de vagas, a qual determina que até 5% das vagas em concursos públicos sejam destinadas aos candidatos com deficiência. Os resultados dessas medidas têm sido o ingresso de servidores técnicos e de docentes com deficiência na instituição.

Cabe ressaltar, ainda, que as ações do Programa também estão voltadas às atividades de extensão, objetivando o atendimento não só da comunidade interna da universidade, mas também da comunidade externa. No período de 1997 a 2008, foram realizadas as seguintes atividades:

- Curso de Extensão “Leitura e escrita no sistema *braille*”;

<sup>2</sup> Esse número corresponde a uma aluna que, no momento do concurso vestibular, não solicitou banca especial, mas, a partir do seu ingresso na universidade, recebeu atendimento do PEE, mais dois alunos que adquiriram deficiência no decorrer do curso de graduação e um aluno desistente.

<sup>3</sup> Três alunos desistentes. Os alunos desistentes não estão sendo contabilizados no número de alunos atendidos.

- Curso de Extensão “Sorobã”;
- Curso de Extensão “Iniciação ao Dosvox”;
- I Encontro de Cegos do Ensino Superior;
- Oficina de Educação para Surdos;
- Seminário para Regulamentação dos Procedimentos de Ingresso e Permanência de Pessoas com Necessidades Especiais na União;
- Grupo de Estudos sobre Deficiência Visual;
- V Seminário de Cegos “A inserção dos cegos na sociedade”;
- Seminário “Princípios para a Educação Especial e a formação de professores na perspectiva da inclusão”;
- Acessibilidade à informática para as pessoas com deficiência visual;
- Capacitação na área visual;
- Projeto de Extensão “Trajetória escolar e terminalidade acadêmica para alunos com deficiência mental: até onde eles podem chegar?”;
- Participação no curso “Desenvolvimento humano nas organizações”, com um tópico denominado “Pessoa com deficiência: conhecer para não discriminar”;
- Colaboração na organização do curso de formação de dirigentes para o movimento de cegos, com a temática “O cego enquanto agente político: necessidade e significado de sua participação nos embates sociais”;
- II Seminário de Educação Especial: “Educação inclusiva: concepções, perspectivas e desafios”;
- Projeto de extensão em associações comunitárias: “Pessoa com deficiência: conhecendo para não discriminar”;
- Encontros com os calouros no campus de Cascavel (Centro de Educação, Comunicação e Artes e Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas) sobre “Pessoa com deficiência: conhecendo para não discriminar”;
- Seminário “Trabalho, educação e assistência social em debate”;
- VII Seminário de Cegos: “O trabalho e a educação da pessoa cega ou com visão reduzida na sociedade capitalista contemporânea”;
- Projeto de Extensão “Ressignificação do atendimento na área visual: Avaliação da pessoa com deficiência visual”;
- Curso de Aplicativos do Windows para as pessoas com deficiência visual;
- III Seminário de Educação Especial: “Aspectos históricos e pressupostos de aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com deficiência na abordagem vigotskiana”;
- IV Seminário de Educação Especial: “O papel da escola frente aos desafios da sociedade contemporânea”;
- V Seminário de Educação Especial: “A teoria de Vigotski e a escolaridade”;

zação da pessoa com deficiência”;

- VI Seminário de Educação Especial: “As bases do capital e suas determinações na qualidade da educação da pessoa com deficiência”;
- Curso de Dosvox;
- Curso de Matemática Aplicada com Utilização do Multiplano;
- Curso de Orientação e Mobilidade;
- A Pessoa com Deficiência para Servidores da Secretaria de Ação Social (SEASO) de Cascavel;
- A Pessoa com Deficiência para Servidores da Unioeste – campus de Cascavel.

Pode-se destacar que um dos maiores desafios enfrentados pelo PEE, desde a sua implantação, deu-se a partir de 2002, com o ingresso de uma aluna surda no Curso de Pedagogia. Assim, a contratação de uma professora intérprete estabeleceu um avanço significativo nesse sentido, fato que colocou a Unioeste como uma das primeiras universidades do estado do Paraná a adotar efetivamente essa prática para o atendimento de alunos surdos. Ocorre, no entanto, que só a atuação desse profissional não foi suficiente para garantir a permanência dessa aluna no Ensino Superior, pois outras ações nesse sentido foram necessárias.

Nesse mesmo ano, realizou-se a Oficina de Educação de Surdos. Essa atividade foi destinada a professores, alunos e funcionários da universidade, objetivando trabalhar as questões de relacionamento com a pessoa surda. No ano seguinte, foram realizadas duas palestras, uma com a professora Ronice Quadros Muller (UFSC-SC), e outra com o professor José Geraldo Silveira Bueno (PUC-SP), cuja finalidade foi buscar orientações de cunho teórico-metodológico sobre a educação do surdo no Ensino Superior. Até o ano de 2008, quatro alunos surdos ingressaram na Unioeste.

Além do acompanhamento aos acadêmicos com deficiência e respectivos colegas, o PEE conta com um grupo de estudos na área de Educação Especial, envolvendo professores da própria Unioeste, professores da rede municipal e estadual de ensino de Cascavel e acadêmicos dos diferentes *campi* e cursos de graduação e pós-graduação da Unioeste, entre os quais se encontram pessoas com deficiência.

O presente grupo, em 2002, iniciou estudos sobre a obra *Fundamentos de defectologia* (Tomo V – 1983), de Vigotski. O grupo foi formado a partir da necessidade de fomentar experiências com pares que investigam, estudam e atuam na educação e que acreditam ser imprescindível compreender a relação que o homem trava com as dimensões educacionais, sociais, econômicas, históricas e culturais para se constituir como ser humano. Com isso, busca-se refletir os pressupostos sócio-históricos que podem contribuir para a insta-

lação de um novo paradigma teórico-metodológico na educação das pessoas com deficiência. Essa necessidade impeliu o grupo a ampliar seu universo de pesquisa, complementando sua base epistemológica de estudos com a inclusão desse outro componente investigativo.

É importante mencionar que o Programa de Educação Especial se encontra estruturado no formato multicampi, possuindo uma coordenação geral em Cascavel, *locus* com maior número de profissionais que atuam em atividades de ensino, pesquisa e extensão, com maior participação de membros da comunidade externa nas atividades extensionistas e, ainda, com maior número de pessoas que utilizam os serviços oferecidos pelo Programa. Os *campi* de Francisco Beltrão, Toledo, Foz do Iguaçu e Marechal Cândido Rondon são atendidos por subcoordenações.

No *campus* de Cascavel, encontram-se alunos com necessidades especiais matriculados em cursos de graduação e de pós-graduação, e nos *campi* de Francisco Beltrão, Marechal Cândido Rondon, Toledo e Foz do Iguaçu, estão matriculados alunos com essas características apenas em cursos de graduação. Todos os campi realizam atividades de banca especial relacionadas ao concurso vestibular.

Tabela 2 – Estatística de alunos com deficiência que utilizaram os serviços do PEE em 2009

<i>Campus</i>	<i>Curso</i>	<i>Série</i>	<i>Quantidade</i>	<i>Deficiência</i>	<i>Sexo</i>
Cascavel	Informática	1ª	1	Visão reduzida	Masculino
Cascavel	Administração	2ª	1	Visão reduzida	Feminino
Cascavel	Ciências Econômicas	4ª	1	Surdez	Masculino
Cascavel	Mestrado em Educação		1	Cegueira	Feminino
Cascavel	Pedagogia	1ª	1	Deficiência Física	Feminino
Cascavel	Pedagogia	3ª	1	Surdez	Masculino
Francisco Beltrão	Pedagogia	2ª	1	Cegueira	Feminino
Francisco Beltrão	Direito	4ª	1	Cegueira	Masculino
Mal. Cândido Rondon	História	1ª	1	Dislexia	Feminino
Mal. Cândido Rondon	História	1ª	1	Déficit de atenção	Masculino
Mal. Cândido Rondon	História	4ª	1	Visão reduzida	Masculino
Toledo	Filosofia	2ª	1	Surdez	Masculino

Fonte: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais – Uniãoeste/PR

Nesse contexto, a concepção de educação que o Programa de Educação Especial toma como princípio norteador de suas ações está pautada numa totalidade permeada por vários condicionantes sociais, culturais e históricos. A educação, nessa concepção, tem a função de buscar a tomada de consciência de uma nova forma de organização social e, logo, de um modo de conceber a pessoa com deficiência partindo de uma análise que considere a totalidade dos aspectos que envolvem a Educação Especial, no sentido de procurar apreender o conjunto de suas determinações. Fundamentando-se na concepção materialista-histórica, a equipe do Programa procura desenvolver ações com

vistas a explicitar as contradições presentes na educação e na sociedade, com o intuito de “superar” aspectos postos no cotidiano que influenciam a vida acadêmica das pessoas com deficiência.

A pessoa com deficiência, nessa perspectiva, é uma pessoa concreta, inserida num contexto sócio-histórico; logo, é resultante desses condicionantes sociais. Segundo Saviani (1983), esses aspectos estão articulados num movimento dinâmico e recíproco, num processo constante de transformação, onde as forças opostas, numa relação contrária, trazem o novo, ou seja, o germe da sua própria mudança, pelas contradições inerentes a ela mesma.

A fim de alcançar esses objetivos, a equipe tem participado do Fórum Municipal em Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência, da Comissão Permanente de Acessibilidade e da Associação Cascavelense de Pessoas com Deficiência Visual. Também participa das discussões, das análises e das ações que contribuem para garantir os direitos educacionais e sociais dessa demanda na sociedade regional, com a Assessoria de Políticas Públicas e Inclusão Social da Pessoa com Deficiência, a Agência do Trabalhador, a Secretaria Municipal de Educação e o Núcleo Regional de Educação. Assim, suas ações extrapolam o *locus* universitário.

Para os anos subsequentes, já estão estabelecidas, como metas permanentes, as seguintes ações:

- 1) Articulação com organizações para a viabilização de novos projetos e realização de seminários, debates e palestras, objetivando conscientizar sobre a importância da formação escolar para a dignidade da pessoa com deficiência e o significado de sua participação política.
- 2) Manutenção do programa de apoio a acadêmicos com necessidades especiais na universidade, por meio da adaptação de material de estudo de acordo com as suas necessidades e da promoção de ações de acessibilidade física nas dependências da instituição e no seu entorno, além de orientações a professores e alunos no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.
- 3) Apoio ao desenvolvimento de *software* educacional juntamente com o Núcleo de Inovações Tecnológicas (NIT).
- 4) Elaboração de material informativo (panfletos, *folders*, cartilhas etc.) sobre a pessoa com deficiência.
- 5) Promoção de cursos de orientação sobre como relacionar-se com pessoas com deficiência para funcionários, alunos e professores da instituição.
- 6) Apoio ao ingresso e à permanência de professores e funcionários com necessidades especiais na universidade.
- 7) Assessoramento à comissão de avaliação de estágio probatório rela-

cionado aos funcionários com deficiência da universidade.

8) Discussão da criação e reestruturação de cursos de graduação e/ou pós-graduação com a finalidade de incluir disciplinas ou tópicos de estudo sobre Educação Especial.

9) Organização e cadastramento do acervo bibliográfico do PEE.

Cabe lembrar que todas essas ações objetivam apoiar o ingresso e a permanência das pessoas com deficiência nos diversos cursos de graduação e de pós-graduação da Unioeste.

Finalmente, é importante registrar que, por meio de dois projetos enviados ao MEC, o PEE, em parceria com esse ministério, realizou dois cursos, nos anos de 2006/2007 e 2008/2009, direcionados aos professores das redes municipal e estadual de ensino da região Oeste do Paraná. O primeiro curso teve como tema a Formação Continuada em Educação Especial e Tecnologias nas Áreas das Deficiências Físicas e Visuais para Professores do Ensino Básico; já o segundo curso, com a mesma temática, abrangeu, além das áreas das deficiências física e visual, as deficiências auditiva e mental, direcionado para o mesmo público. Os temas trabalhados tinham como objetivo proporcionar a esses professores um conhecimento sobre as pessoas com deficiência de modo que pudessem levar esse conhecimento a seus municípios e suas escolas, podendo contribuir para que a inclusão dessas pessoas ocorresse de fato ou em melhores condições.

Após a realização do curso, os professores deveriam desenvolver um trabalho na escola juntamente com alunos com deficiência ou professores, escolhendo para esse trabalho um dos temas desenvolvidos no curso. Esse trabalho foi acompanhado pelos professores do Projeto por meio de encontros mensais, e os resultados foram apresentados em painéis em dois seminários: V Seminário de Educação Especial – A teoria de Vigotski e a escolarização da pessoa com deficiência, e VI Seminário de Educação Especial – As bases do capital e suas determinações na qualidade da educação da pessoa com deficiência.

O Projeto proporcionou recursos ao Programa para a compra de materiais que deram suporte à realização dos cursos. Ainda por meio do primeiro Projeto, foi possível a publicação de dois livros: *Pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos* e *A pessoa com deficiência na sociedade contemporânea: problematizando o debate*, ambos apresentando textos de membros do próprio PEE. No segundo projeto, ainda em andamento, encaminhou-se a publicação da segunda edição desses livros, uma nova coletânea de textos dos membros do Programa e dos professores que realizaram os cursos em parceria com o MEC e desenvolveram projetos em sua escola.

## Considerações finais

Neste capítulo, tivemos como objetivo delimitar as ações desenvolvidas e em desenvolvimento pelo Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE).

Dessa maneira, pode-se afirmar que, ao longo de todos esses anos, foi possível consolidar os apoios oferecidos com o ingresso de um número considerável de alunos com deficiência, especialmente constituído de pessoas cegas ou com visão reduzida. No momento, um desafio maior se impõe: trabalhar no sentido de uma maior articulação entre o ensino básico e o superior com o objetivo de oportunizar, às pessoas com deficiência, condições adequadas de participar do concurso vestibular e de ingressar na universidade.

Nesse contexto, pode-se dizer que a Unioeste apresenta dificuldades de intervir de imediato e de mudar a realidade da Educação Básica, inclusive aquela ofertada às pessoas com deficiência. É importante pensar em alternativas de caráter complementar, em medidas que possam ser executadas na forma de cursos preparatórios ao vestibular. Tal encaminhamento demandará maior articulação do PEE com os movimentos sociais das pessoas com deficiência e as escolas dos outros níveis de ensino, objetivando despertar a consciência sobre a importância da educação na vida dessas pessoas. A discussão sobre o ingresso e a permanência das pessoas com deficiência na universidade se torna, portanto, ainda mais relevante e necessária, especialmente em função dos encaminhamentos e das orientações presentes na legislação e nos documentos oficiais que tratam do assunto.

Cabe lembrar que o Programa de Educação Especial da Unioeste só conseguiu atingir o estágio em que se encontra graças à sua articulação com os movimentos sociais das próprias pessoas com deficiência, organizadas, por meio de suas diferentes associações representativas, no Fórum Municipal em Defesa dos Direitos desse segmento. É fundamental que programas dessa natureza, criados nas universidades públicas ou mesmo nas particulares, além de assegurarem o acesso e a permanência dos acadêmicos na universidade, possam também contribuir para a formação de sujeitos conscientes e comprometidos, rompendo com a ideia de incapacidade ainda presente na sociedade, reforçada inclusive por setores da Educação Especial e do Ensino Regular.

Mediante todas as atividades aqui registradas, vale considerar que, quando nos referimos à Educação Especial e ao trato com as pessoas com deficiência, parte-se de uma concepção que busca superar os modelos assistencialistas e clínico-terapêuticos que historicamente têm prevalecido em muitos ambientes. A concepção que buscamos toma como referência a compreensão de que o homem é um ser histórico-social, que se constitui como determinado

e determinante no âmbito da vida coletiva e cujo conhecimento é oriundo de ações socialmente mediadas. Nesse sentido, cabe ao Programa desenvolver tarefas que ampliem ainda mais a discussão sobre as pessoas com deficiência, para que as concepções errôneas sobre elas sejam questionadas e debatidas para a sua superação.

Uma análise mais cuidadosa denota que as universidades, em muitas das suas ações, reforçam o modelo da Educação Especial herdado dos outros níveis de ensino, pois, em suas práticas, continuam ressaltando as diferenças, ou seja, tomando a característica do defeito como justificativa para não considerar o aluno com deficiência como parte da turma, como alguém que deve estar sob a responsabilidade do professor e do conjunto da universidade. Apesar do esforço já empreendido com o objetivo de desfazer esse entendimento ainda impregnado na consciência coletiva da universidade, muito se precisa avançar com relação ao contexto do Ensino Superior.

Nesse caso, um dos grandes desafios para o Programa de Educação Especial é trazer à tona elementos constituintes das condições de vida das pessoas com deficiência, ou seja, essas pessoas apresentam características relacionadas a aspectos físicos, sensoriais, de inteligência e de comportamento, mas não são esses elementos, de forma isolada, que os definem como sujeitos. Por outro lado, não se trata de negar as características individuais; ao contrário, deve-se relacioná-las a um conjunto de condições que fazem parte do ser humano, inserido em determinado momento histórico, como entende Jannuzzi (1997).

Para finalizar, é importante registrar que a Unioeste, apesar de todas as dificuldades enfrentadas no campo da Educação Especial, sem dúvida, desenvolveu e acumulou, nos últimos anos, uma experiência significativa com relação ao acesso e à permanência de alunos com deficiência nos seus diversos cursos e nos diferentes *campi*, a ponto de se tornar uma referência no estado.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria n.º 1.793**, de dezembro de 1994. Brasília: MEC, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2005.

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

JANNUZZI, G. M. As políticas e os espaços para criança excepcional. In:

FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

SAVIANI, D. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, D. T. (Org.). **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

UNIOESTE. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução n.º 323**, de 21 de agosto de 1997. Aprova Projeto de Extensão intitulado “Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais”. Cascavel: CEPE/Unioeste, 1997.

\_\_\_\_\_. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução n.º 127**, de 10 de setembro de 2002. Aprova Regulamento de Procedimentos para Ingresso e Permanência de Pessoas com Necessidades Especiais na Unioeste. Cascavel: CEPE/Unioeste, 2002.

VENTURINI, J. **Projeto Especial**. Área de Educação Especial. Deficientes da visão. Brasília: MEC/CENESP, 1975.

VIGOTSKI, L. S. Fundamentos de defectologia. In: **Obras completas**. V. 5. La Habana: Pueblo y Educación, 1995.



## CAPÍTULO II

### **Algumas reflexões sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência**

José Roberto Carvalho  
Lucia Terezinha Zanato Tureck

Os escritos que seguem buscam discutir alguns elementos afetos à política educacional de inclusão escolar das pessoas com deficiência, numa perspectiva de análise das problemáticas envolvidas nesse processo.

Discutir educação, políticas educacionais e mesmo elementos ligados mais diretamente às questões pedagógicas requer um tratamento aprofundado a fim de tornar visíveis as determinações históricas e sociais que as gestaram e as condicionam ainda na contemporaneidade. É importante uma análise desses elementos e de suas relações, ainda que não se aprofundem aqui as questões históricas, para as quais se recomenda um estudo mais radical e consequente em bibliografia pertinente, da qual algumas obras são tangencialmente apresentadas no decorrer deste texto, a exemplo das referências oportunizadas nos demais capítulos deste livro.

É preciso compreender que as situações sociais vividas pelo segmento de pessoas com deficiência não se determinam apenas pelos fatos mais recentes, mas, sim, são determinações históricas concretas, que imputam a respeito dessas pessoas compreensões agregadas de elementos pouco científicos, com resultados negativos para elas. Também são condições históricas e materiais que continuam a determinar a atual realidade das pessoas com deficiência, podendo, inclusive, constituir marcos históricos de emancipação humana de fato. Nesse sentido, os posicionamentos dos organismos internacionais, em suas Conferências e Declarações, como também a luta do movimento das pessoas com deficiência por um pleno acesso à escola regular, além das teorias científicas bastante sólidas, como as de Vigotski, vêm fomentando atualmente o debate da intitulada inclusão escolar.

Assim, perceber como se davam as condições de existência das pessoas com deficiência desde os antropomorfos constitui subsídio valioso nesta análise, pois esses fatos traduzem a trajetória desse segmento de pessoas.

Faz-se necessário observar que, nos primórdios, mais especificamen-

te no período histórico conhecido como sociedade comunal, as condições de existência da raça humana se davam de maneira bastante selvagem. Apesar de as condições de existência serem bastante brutas, somente se caracterizava como pessoa com deficiência o indivíduo que não fosse capaz de garantir sua sobrevivência face aos perigos que a própria natureza potencializava, ou indivíduo com aparência considerada anormal, se é que se pode utilizar esse termo para o referido período. Os apontamentos de Silva (1986) tendem, contudo, a traduzir o momento na história: “a maioria dos povos primitivos [...] indicava o extermínio como solução para o problema de crianças ou adultos com deficiências físicas ou mentais” (SILVA, 1986, p. 43). Esse autor demonstra, também, que, entre culturas primitivas sedentárias e nômades, era diverso o tratamento a essas pessoas:

[...] na abalizada opinião de antropólogos e mesmo de historiadores da medicina, pode-se observar basicamente dois tipos de atitudes para com pessoas doentes ou portadoras de deficiências: uma atitude de aceitação, tolerância, apoio e assimilação e uma outra, de eliminação, menosprezo ou destruição (SILVA, 1986, p. 39).

Outras reflexões também podem colaborar para a compreensão de que essa prática não foi imperativa apenas da comuna primitiva:

Moreira Alves afirma que a solução dada pelas leis romanas, que àquelas épocas não contavam com a medicina ao seu lado ou com mais sólidos princípios de defesa da incipiente vida humana, advinha especificamente de uma lei régia atribuída a Rômulo nos primórdios da vida formal de Roma. De acordo com ela, estava proibida a morte intencional de qualquer criança abaixo de três anos de idade, exceto no caso de a criança ter nascido mutilada, ou se fosse considerada como monstrosa. Para casos dessa natureza, a lei previa a morte ao nascer (SILVA, 1986, p. 128).

Com o exposto, adiantam-se algumas discussões propostas neste texto, presentes também nos estudos históricos de Bianchetti (1998), de Carvalho (2003) e, por que não, de Marx e Engels (1984), que oferecem base para observar a sociedade da época como não desumanizada, apesar do incipiente desenvolvimento das forças produtivas. Não se constitui verdade a afirmação positivista de que, a partir do advento do catolicismo, na Idade Média, e, em seguida, do capitalismo, com ações “benfeitoras” e tecnologias “humanizadas”, que constituem os marcos dessas épocas, observa-se um espaço social humanizador em relação ao segmento de pessoas com deficiência, apesar de o aparato tecnológico possibilitar fenômenos importantes, os quais, todavia,

não são determinantes para esse segmento como um todo, e sim para uma pequena fração dele.

Quanto ao avanço linear, positivo e idealista da história, as observações de Bueno (1993) tendem a ser, no entanto, importantes, pois esse autor, de forma crítica, indica que

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

Cabe observar que, na sociedade comunal, apesar de ficar bastante claro que as pessoas com deficiência eram eliminadas ao nascer ou deixadas à própria sorte, ainda não haviam sido desenvolvidos os instrumentos tão requeridos pela área da educação contemporânea, que são os métodos de diagnóstico e prognósticos tão comuns na sociedade dita do conhecimento<sup>4</sup>. Parece correto ponderar que diversas pessoas, as quais, ao longo da história humana e na contemporaneidade, passam a ser consideradas pessoas “deficientes”, “portadoras de necessidades especiais”, ou, ainda, “receptáculos dos pecados”, como eram conhecidos na Idade Média, e outras tantas nomenclaturas que atualmente se conhece, apesar de também terem vivido nos primórdios e apesar das brutas condições de existência naqueles momentos históricos bastante adversos, não tinham cerceada sua legitimidade à vida, pois diversas condições que atualmente são caracterizadas por deficiência não ocorriam.

Para chegar a essa conclusão, é possível pensar que, nos primórdios, quando os hominídeos ainda não haviam desenvolvido a linguagem e se comunicavam por gestos e grunhidos, uma pessoa surda, por exemplo, não teria impedimentos velados para viver e, certamente, não lhe seria atribuído o rótulo de deficiente. Esse exemplo parece ser significativo para apontar e justificar o exposto; entretanto, visando colaborar para uma melhor compreensão da hipótese, postula-se também que, no período em que nossos ancestrais ainda andavam de forma bastante semelhante aos antropóides (sobre quatro patas), sendo que as dianteiras tocavam o solo e as traseiras serviam como impulso,

---

<sup>4</sup> “A educação tradicional seria resultante de sociedades estáticas, nas quais a transmissão dos conhecimentos e das tradições produzidos pelas gerações passadas era suficiente para assegurar a formação das novas gerações. A nova educação deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses. O indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos. Uma versão contemporânea desse posicionamento aparece no livro do autor português Vitor da Fonseca, intitulado *Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva*” (DUARTE, 2003, p. 10).

uma pessoa com deficiência física, com algum tipo de defeito na parte das costelas, ou a coluna demasiadamente curvada (corcunda), ou, ainda, aquelas com defeito nos membros inferiores, mas com a possibilidade de utilizá-los para o impulso citado, certamente estariam na mesma condição apontada no que se refere aos surdos. E o que dizer quanto às pessoas com visão reduzida naqueles tempos primários? Tendo em vista que, desde que não tivessem olhos alterados radicalmente quanto ao padrão de normalidade, indubitavelmente também não teriam embargadas suas condições de demonstrar sua capacidade de viver, e caso o indivíduo fosse consumido por algum animal em face de sua visão ter diminuído, o fato tenderia a ser visto pela tribo ou grupo de maneira comum, pois essa situação era bastante razoável naquele período histórico.

É fundamental compreender essa contradição, ou seja, o porquê do atual dilema em torno da inclusão, uma vez que muitas das pessoas ditas deficientes de alguma forma viveram durante os primórdios e, certamente, recebiam instrução educacional (não formal), ainda que não se possa comparar essa pedagogia com a instrução ofertada na sociedade contemporânea (educação formal). Algumas interrogações podem ser postas quanto ao que teria ocorrido na história para possibilitar os debates e as discussões atuais, tornando o tema da chamada Educação Especial com características de um vasto filão de mercado para especialistas e consultores, que recorrem, muitas vezes, a recursos pouco científicos, bastante danosos para o segmento de pessoas com deficiência.

Para colaborar no desvelar desse emaranhado de situações, é recomendável compreender as alterações ocorridas com o final da comuna primitiva, levando-se em consideração, para tanto, os escritos de Bueno (1993), em que ele, referindo-se à tese de Leontiev, pontua elementos teóricos indispensáveis, que também podem ser observados implicitamente nos escritos de Silva (1986), e diretamente nas análises de Bianchetti (1998), quanto às alterações seguidas à comuna, quando do surgimento da sociedade de classes.

Na sociedade de classes, a expropriação de uma classe pela outra se configura como ponto central desse processo, estabelecer uma relação entre excepcionalidade e normalidade que abstraia essa dominação é contribuir para a permanência da sua condição de marginalizado (LEONTIEV apud BUENO, 1993, p. 53).

O pensador soviético ainda aponta: “[...] em suma, a conceituação da excepcionalidade só pode se contrapor a uma visão abstrata se a ela estiver incorporado o processo pelo qual esses indivíduos constroem suas vidas” (LEONTIEV apud BUENO, 1993, p. 53).

Com o surgimento da sociedade de classes, passam a existir outros elementos interessantes para a reflexão do tema proposto, como o surgimento dos proprietários dos meios de produção e proprietários de sua força de trabalho, considerando que, no escravismo, no feudalismo e no capitalismo, esses conceitos necessitam ser observados em seus aspectos específicos referentes a cada modo de produção. Entretanto, o essencial para os objetivos deste texto consiste na questão de que, a partir da sociedade de classes, as pessoas com uma deficiência não tão aparente, as quais, juntamente com o restante de sua espécie, passam da realidade da comuna (comunismo primitivo) a uma existência oprimida (escravos, servos e proletariado), ou seja, passam a vivenciar o fenômeno da exclusão social.

É relevante evidenciar que, apesar de as pessoas com deficiência serem, assim como os demais trabalhadores, condicionados ao interesse da classe dominante, os trabalhadores com algum tipo de defeito (físico, sensorial, mental) subsistem em condições extremamente mais danosas que os escravos, os servos e os proletários, ainda que se reconheça que as condições deles todos, em geral, tenham sempre sido de insalubridade social plena. E, para justificar o não aproveitamento laboral das pessoas com deficiência, erguem-se, na história, verdadeiros arautos da discriminação e da rotulação para nomear e tratar esse segmento de pessoas, fatos esses que, mesmo na contemporaneidade, apresentam-se na sociedade, por desconhecimento ou por interesses alheios aos anseios do segmento das pessoas deficientes e aos da classe trabalhadora mais ampla.

No decorrer desse processo histórico, ocorre também um fenômeno contraditório, muito bem exposto por French, citado por Bueno (1993), de que pessoas com deficiência pertencentes à classe dominante, no capitalismo, conseguem uma vida bastante próxima da definição de normalidade, participando inclusive no mercado produtivo, como demonstra o autor:

John Metcalf, nascido em 1717, no norte da Inglaterra, tornou-se cego aos seis anos, tendo tido anteriormente alguma escolaridade elementar. Seja qual for a causa de sua cegueira, parece não ter interrompido, em grande extensão, o curso normal de seu desenvolvimento físico. Em contraste com muitas crianças cegas, gozava de perfeita saúde. Aprendeu a cavalgar e a nadar. Circulava com tanta naturalidade que não era visto como cego. Uma inclinação para o comércio e astúcia nos negócios levou-o a estabelecer transações de sucesso, que exigiam viagens consideráveis. Ao redor de sua casa, no norte da Inglaterra, as estradas estavam em condições tão miseráveis que Metcalf elaborou plano para melhorias. Estradas que eram ruins para pessoas de visão normal eram, é claro, muito piores para um viajante cego. Metcalf começou a fazer contratos para a construção de estradas e logo ga-

nhou reputação como engenheiro. Também planejou e construiu pontes (FRENCH, 1932, p. 68 apud BUENO, 1993, p. 62).

Dessa forma, com o surgimento da classe dominante, é possibilitada a existência de seres humanos com deficiência, para quem, até então, consistia como sorte, ao nascer, a própria morte (nos tempos da comuna e do escravismo) ou o isolamento social (nos tempos do feudalismo e do capitalismo). Ou seja, esse segmento de pessoas passa de um período em que a maioria era eliminada, mas em que também alguns defeitos acabavam por não cercear a busca pela sobrevivência, para, contraditoriamente, com o desenvolvimento dos meios de produção e o surgimento do escravismo/feudalismo/capitalismo, acabar sendo diluído na segregação por completo quanto ao provimento de sua subsistência, condicionando essas pessoas, na história, ao conceito de “coitadinhos”, o qual está ainda presente na atualidade.

Aos elementos históricos brevemente elencados anteriormente soma-se o fato de, historicamente, com o fim da sociedade comunal, as pessoas com deficiência serem marginalizadas de forma cada vez mais intensa, tornando-se ora alvos de eliminação, ora, de comoção social, a exemplo de pecadores ou referência para comoção fraterna e teológica, e, no capitalismo, com exceção dos pertencentes à classe dominante/burguesia (ainda que se tenha de reconhecer situações de exclusão social entre as pessoas com deficiência mesmo nessa classe). A regra é, contudo, que a maior parte dos defeituosos oriundos da classe proletária é mantida à margem da sociedade.

Assim, apesar de toda a tecnologia desenvolvida desde os primórdios, a qual poderia potencializar a solução das problemáticas em torno da inclusão social das pessoas com deficiência juntamente com a massa trabalhadora e explorada, o seu potencial é fragilizado frente à filosofia de existência do atual modo de produção. A questão é: em um mundo que produz alimentos e bens de consumo dos mais diversos, como nunca ocorreu antes na história, mas que também produz a desigualdade e a fome em maiores proporções, como pensar o fenômeno da inclusão? Nesse sentido, como acreditar em possibilidades de inclusão nas especificidades do atual modo de produção capitalista? Há quem afirme que essa é uma luta em vão, que isso não passa de uma alucinação. E é bem verdade que a “qualidade de vida digna” de fato, para todas as pessoas, com deficiência ou não, não se vislumbrará na sociedade capitalista. Entretanto, para além de idealismos e de prognósticos tão óbvios, o embate se dará na materialidade social, com suas contradições, compreendendo que,

[...] no capitalismo, todas as formas de inclusão são sempre subordinadas, concedidas, atendem às demandas do processo de acumulação; e a relação educação e trabalho

só pode ser compreendida ao longo das cadeias produtivas através das quais se dá o consumo predatório da força de trabalho (KUENZER, 2006, s.p.).

Nesse sentido, pode-se, em analogia, comparar a luta das pessoas com deficiência com o enfrentamento dos trabalhadores em prol de uma escola de qualidade, de uma alimentação saudável e de um sistema de saúde que garanta a qualquer ser humano um atendimento que venha a suprir as suas necessidades.

Com o exposto, pode parecer que esses escritos tendem, de forma desacreditada, a observar as mazelas sociais que acometem a classe trabalhadora, em especial o segmento de pessoas com deficiência – de “terceira categoria”, conforme Bueno (1993, p. 139) –, por possuírem a marca da excepcionalidade: os de primeira categoria seriam os membros dos extratos sociais superiores, e os de segunda, os membros das classes subalternas. Entretanto, não se trata disso, mas, sim, de demonstrar as contradições que a sociedade de classes possibilita e a atual (capitalista) aprofunda, pois a sociedade contemporânea, apesar de toda a tecnologia herdada e aprimorada desde os primórdios, exclui das condições de garantir sua própria subsistência um número muitíssimo maior de pessoas com deficiência do que ocorria na comuna primitiva.

Em meio aos avanços dos meios de produção, em especial os marcados pela égide do capital, desemboca, no final do século XVIII, a defesa, pela burguesia, da bandeira proletária da escola para a classe trabalhadora, obviamente que não nos termos da segunda, e sim em relação ao atendimento às necessidades produtivas da primeira. Apesar dessa contradição, muitos defensores da escola pública levantam essa bandeira, mesmo sabendo que essa escola não é pública, e sim estatal, pertencente a um Estado que não visa, em última análise, ao atendimento da população em geral, mas a uma parcela desta – na verdade, a uma pequena fração, a classe dominante. Nem por isso, contudo, deixa-se de lutar por essa bandeira, muitas vezes furtando ou omitindo elementos que envolvem essa realidade. Ou será que se encontrará algum intelectual que recomende aos trabalhadores que não enviem seus filhos à escola burguesa, por constituir-se em elemento danoso para sua classe por não deter, de forma plena, os fundamentos para a educação de interesse do proletariado? Certamente não. E por que não? Porque se trabalha no espaço da contradição, e é exatamente com isso que o segmento de pessoas com deficiência convive, ou seja, uma luta, um enfrentamento, para ter atendidas suas condições básicas de existência, para que possam constituir-se nesse processo de embates sociais em sujeitos de fato e não mais em reféns da filantropia.

E, uma vez que os escravos/servos e proletários defeituosos não in-

teressavam para o desenvolvimento dos respectivos modos de produção, eles todos foram, quando do avanço científico extremamente desenvolvido com o cair dos séculos feudais, condicionados praticamente à filantropia e à ciência “neutra”, que detinha e ainda detém forte influência sobre o referido segmento, o que obstaculiza a superação de lacunas importantes numa discussão mais profunda a respeito do desenvolvimento dessas pessoas ditas deficientes. Tem-se que reconhecer o desenvolvimento de algumas tecnologias e teorias relevantes para o segmento, como foram o surgimento do debate do oralismo x gestualismo (deficiência auditiva), o desenvolvimento do sistema *Braille* (código de leitura para cegos), ou a importante pesquisa realizada por Itard na área da deficiência mental, apontamento teórico esse que se encontra na tese de Pessotti (1984) de forma bastante consubstanciada.

Esses elementos, contudo, por razões de compreensão de mundo e mesmo por limites históricos, não se constituíram de maneira concreta num entendimento científico social emancipador para os indivíduos com deficiência, apesar de sua relevante importância nesse processo, o que a citação de Vigotski (1997), ao se referir às pesquisas da área da medicina em relação à pessoa cega, tende a retratar:

Se esta concepção biológica ingênua resultou ser incorreta e se viu obrigada a ceder seu lugar a outra teoria, não obstante deu um grande passo de avanço pelo caminho da conquista até a verdade científica sobre a cegueira. Pela primeira vez, partindo da observação científica e com o critério da experiência, abordou-se o fato de que a cegueira não é só um defeito, uma deficiência, senão também que incorpora novas forças, e novas funções à vida e à atividade e motiva certo trabalho criador orgânico, ainda que esta teoria não pode indicar em que consiste precisamente este trabalho. Pode-se julgar em que medida é grande a importância prática deste passo para a verdade, pelo fato de que nesta época criou-se a educação e o ensino dos cegos. Um ponto do sistema braile tem feito mais pelos cegos que milhares de filantropos; a possibilidade de ler e escrever tem resultado ser mais importante que o “sexto sentido” e a agudeza do tato e da audição (VIGOTSKI, 1997, p. 77, grifo do autor).

Apesar de esse autor ter vivido na primeira metade do século XX, a pesquisa que vem sendo realizada pelos membros do Programa de Educação Especial e do grupo de pesquisa História, Educação e Sociedade (HISTEDO-PR) – Subgrupo Educação da Pessoa com Deficiência, da Unioeste, *campus* de Cascavel (Paraná), demonstra que sua tese continua com atualidade vigorosa e tende a ser o que há de mais avançado para discutir a inclusão escolar das crianças, dos jovens e dos adultos com algum tipo de defeito e, principalmente, debater as intencionalidades da propalada inclusão na sala de aula co-

num do ensino regular. Ainda que Vigotski (1997) não se tenha detido nessa problemática em específico, sua tese constitui fundamento para a discussão, como o trecho a seguir indica:

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 menos-valia a super-valia (VIGOTSKI, 1997, p. 77).

Essa tese se soma a de um dos companheiros de pesquisa de Vigotski, Leontiev (1978), ao qual já nos referimos anteriormente a respeito das condicionalidades de classe, quanto à relevância e ao significado de uma legítima pedagogia: “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). Esses conhecimentos, no entanto, não se fixam morfológicamente e não se transmitem por hereditariedade, pois “[...] este processo realiza-se na atividade que a criança emprega relativamente aos objetos e fenômenos do mundo circundante, nos quais se concretizam estes legados da humanidade” (LEONTIEV, 1978, p. 323).

Esse pesquisador também remete a análises criteriosas para conceber a potencialidade da educação de crianças com defeito:

A criança não nasce com órgãos preparados para cumprir funções que representam o produto do desenvolvimento histórico do homem; estes órgãos desenvolvem-se durante a vida da criança, derivam da sua apropriação da experiência histórica (LEONTIEV, 1978, p. 113).

Dessa forma, a necessidade de acesso das crianças, dos jovens e dos adultos com algum tipo de deficiência à educação formal, e, preferencialmente, na escola comum, tende a se reforçar. Entretanto, essas teses, ao que parece, não circulam em defesas populistas ou meramente de direito, mas, sim, materializam-se no aspecto científico, pois, como Vigotski (1997) aponta, o

desenvolvimento psíquico dessas pessoas, apesar de poder ocorrer de maneira 'não igual' ao das crianças ditas normais, pode se desenvolver de maneira plenamente satisfatória.

Cabe acrescentar a esses elementos que a luta pela educação formal dessas pessoas, assim como para outras condicionalidades sociais, passa a ser reivindicada maciçamente, em especial após a Segunda Guerra Mundial, ainda alheia às teses de Vigotski, quando o segmento de pessoas com deficiência se compõe também por pessoas que, em função das disputas bélicas, passam à condição de deficientes perante a sociedade (soldados e outros vitimados civis). Esse momento coincide com a movimentação da classe trabalhadora para a melhoria das condições de vida, em especial pelo fomento ideológico decorrente da guerra fria (capitalismo x socialismo), luta que, no Brasil, nas décadas de 1960/70/80, contou com uma ampla organização da classe trabalhadora, a qual foi, por meio do uso da força, nas duas primeiras décadas, massacrada pela repressão das forças armadas sob o mando do capital nacional e estrangeiro.

Os resultados desses enfrentamentos consistiram na formação/mutilação de muitos militantes de esquerda, além da experiência histórica de luta, fatos que se fundem reciprocamente. Apesar de inúmeras observações requeridas para a análise desse embate, houve um resultado formal – não o mais importante –, que é a consolidação dos direitos da classe trabalhadora nos parâmetros do direito burguês (Constituição Federal de 1988), e as pessoas com deficiência estavam também presentes, lutando por suas especificidades.

Outro elemento relevante a considerar é o que representaram algumas Conferências Mundiais e o próprio Ano Internacional da Pessoa com Deficiência (1981) na sedimentação da luta das pessoas com deficiência, por se tratarem de ações de Estado, do conjunto de nações fortemente marcadas ideologicamente pelos anseios do liberalismo/neoliberalismo, e que acabam por macular a luta, por não vir, em essência, embasando-se em teorias científicas consistentes, como as dos pensadores soviéticos anteriormente citados, pautando-se, isso sim, em acenos de tratados semilegais, que dificilmente superaram a esfera da especulação ideológica e alienante. Nas assembleias e nas declarações realizadas pelos organismos internacionais<sup>5</sup>, ainda que contenham a possibilidade de germes de consciência, que podem se revoltar contra as

---

<sup>5</sup> Declaração de Cuenca, em 1981 (Unesco/OREALC); Declaração de Sunderberg, Torremolinos – Espanha, em 1981; Resoluções da XXIII Conferência Sanitária Pan-Americana, Washington, em 1990 (OPS/OMS); Declaração Mundial de Educação para Todos, Jomtiem – Tailândia, em 1990 (Unicef/PNUD); Seminário da Unesco, Caracas, em 1992; Declaração de Santiago, em 1993 (Unesco/OREALC); Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Incapacidades – aprovadas em Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1993 (ONU); Declaração de Salamanca, Salamanca – Espanha, em 1994 (Unesco), conforme Carvalho (1997).

reais intencionalidades por trás de uma preocupação fetichizada de resolver as problemáticas sociais, encontram-se encarnadas perspectivas altamente conservadoras do *status* social vigente.

No âmbito social e educacional no Brasil, ecoam, por este país contidamente, defesas de conceitos de inclusão escolar e justificativas supostamente pautadas nas problemáticas educacionais, tentando desviar o foco das atenções centrais das problemáticas desse processo, as quais, no caso das pessoas com deficiência, constituem-se em não adaptações arquitetônicas, não adaptação do livro didático e dos instrumentos pedagógicos, ausência da necessária formação continuada de professores etc. Os órgãos responsáveis pelos sistemas de ensino, no âmbito nacional e estadual, na contramão de proporcionar as ações concretas essenciais para o processo de inclusão escolar, preferem estrategicamente arrolar suas responsabilidades, chegando ao ponto de fomentar reduzidas discussões que não conseguem ultrapassar os limites fundamentais no debate das condicionalidades de inclusão escolar das pessoas com deficiência. Estimula-se a rasa discussão em torno de compreensões a respeito da inclusão das pessoas com deficiência, em edições de idealismos, que fogem totalmente às esferas da realidade, estacionando-se no porto seguro do senso comum, como o que apresenta o texto-base para reflexão e discussão dos professores, intitulado *Inclusão e diversidade: reflexões para a construção do projeto político-pedagógico*, da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED), por meio de seu Departamento de Educação Especial (DEE):

[...] fica claro que políticas e práticas de inclusão não têm um significado único e consensual, já que são determinadas por múltiplos fatores. Esses fatores incluem uma ampla rede de significações no entrecruzamento de diferentes olhares e formas de se efetivar esse processo; é na inter-relação de como eu, os outros e as instituições sociais definem e praticam a inclusão é que ela pode, ou não, tornar-se realidade (PARANÁ, 2006, p. 1).

E, ainda:

Temos a esperança de que, no próximo milênio, e, definitivamente, ocorra o corte epistemológico em torno da deficiência, substituindo-se a percepção social do aluno deficiente, como doente e limitado, para nele antever-se o adulto feliz e contributivo (o que vai depender da qualidade das oportunidades que lhes forem apresentadas) (EDLER, 2004 apud PARANÁ, 2006, p. 9).

Essas práticas vêm se tornando cotidianas no cenário nacional, em que intelectuais com duvidoso compromisso com os reais anseios e as necessidades do segmento de pessoas com deficiência, e outras personalidades que

se colocam ou são colocadas como representantes de filosofias distintas de inclusão desses ditos “alunos especiais”, editam uma situação que não é nova na história da humanidade, ou seja, atrelam a solução dos problemas sociais no campo das ideias, omitindo a relação visceral de tais problemáticas com a materialidade social e, no caso em específico, as ausências do Estado no cumprimento de suas atribuições.

Assim continua o documento citado:

[...] não há consenso sobre o que seja o processo de inclusão. Em nível nacional, há diferentes formas de implementar esse processo, a depender da percepção dos dirigentes governamentais sobre seu significado. 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 (PARANA, 2006, p. 5).

Dessas três tendências, a primeira é denominada inclusão condicional; o título de inclusão total ou radical segue para postulações em que se incluem as de Maria Tereza Egler Mantoam; há, ainda, uma terceira via, bem própria para os reais anseios da minimização da ação do Estado em respeito aos mandamentos do Banco Mundial, tendo em vista o equilíbrio econômico: “[...] diante desses dois extremos, a SEED situa sua política em uma terceira posição, que tem sido denominada ‘inclusão responsável’” (PARANÁ, 2006, p. 6, grifo da autora).

Diante dessa situação desafiadora, primeiramente, cabe denunciar o caráter anestésico das postulações neoliberais, pois o Estado brasileiro, ao não cumprir as suas responsabilidades no que tange à garantia dos aspectos estruturantes para a educação das pessoas com deficiência, aliena o debate, como já o faz nos diversos níveis da educação. Como a Educação Especial está contemplada em todos os níveis de ensino, obviamente não foge dessas precárias situações, sendo alocada em andares infinitamente subterrâneos na prioridade de ações materiais, ainda que aparentemente transpareça o contrário nas exposições nos meios de comunicação. E isso é notório, conforme apresenta Matiskei (2004), ao analisar dados da Educação Especial do Estado do Paraná nesse ano:

Os dados denunciam uma situação histórica, que se acentuou na última década, por ausência de ações efetivas do Estado em assumir suas responsabilidades quanto ao atendimento educacional especializado, preferencialmente, na Rede Pública de Ensino, delegando a oferta à rede conveniada. A inexistência de apoios e serviços especializados em todo o fluxo da escolarização (com destaque

ao segundo segmento do Ensino Fundamental), a política inconsistente de formação continuada de professores do ensino regular e a ausência de equipes multiprofissionais para prestar apoio à escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais foram, entre outros fatores, elementos que contribuíram para a exclusão do aluno da rede pública (MATISKEI, 2004, p. 10).

A intenção deste capítulo não está associada a uma crítica à inclusão escolar das pessoas com deficiência, e sim à tentativa de uma leitura bastante criteriosa da sua atual situação no Paraná, a exemplo da realidade educacional como um todo. Considerando que a luta e a legitimidade do acesso à educação tendem a ser indubitáveis, essa análise pretende constituir-se em instrumento para que as pessoas com deficiência se organizem ainda mais para reclamar esse acesso, qualitativamente de forma mais eficaz e menos discursiva. Por outro lado, a situação atual não oferece margem para um olhar pouco crítico, mas, sim, exige a discussão das políticas educacionais para esse segmento de pessoas, com crítica contundente aos posicionamentos dicotômicos e aos discursos rasos dos elementos ligados a essa política, isso porque discussões esvaziadas ou ambíguas tendem a fragilizar a já febril organização do segmento de pessoas com deficiência.

Na tentativa de se aproximar da realidade que envolve a problemática da inclusão escolar das pessoas com deficiência, é preciso caminhar para além da análise das postulações pouco conclusivas, enfocando o cotidiano dessas pessoas no ambiente educacional. E não é necessária uma pesquisa empírica para tanto: basta analisar os posicionamentos de organizações de pessoas com deficiência que, em debates nos seus eventos, demonstram o caos e o descaso do MEC e da SEED com essa modalidade educacional.

O VI Seminário de Cegos da Associação Cascavelense das Pessoas com Deficiência Visual – ACADEVI, com o tema “Trabalho, educação e assistência social em debate”, ocorrido nos dias 3 a 5 de novembro de 2005, na cidade de Cascavel (Paraná), ilustra esse descaso. Seus participantes denunciaram, perante autoridades do Ministério Público, do MEC e da Corde, as mazelas a que as crianças, os jovens e os adultos com algum tipo de deficiência visual vêm sendo submetidos em seu percurso educacional. Tais posições puderam ser constatadas nas moções de repúdio e nas reivindicações aprovadas na plenária final do referido evento. Essas situações também foram alvo dos debates no II Fórum Municipal em Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência, junto com a 1ª Conferência Regional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, realizados na mesma cidade, no final de outubro de 2005. Esses eventos levantaram discussões que abarcaram todas as áreas de deficiência, elegeram delegados regionais e aprovaram documentos para a 1ª Conferência Estadual dos

Direitos da Pessoa com Deficiência do Paraná, realizada no mês de dezembro de 2005, na cidade de Curitiba. Nesse evento, também ficou evidente que as mazelas educacionais discutidas no VI Seminário de Cegos não se restringem a problemáticas regionais e também não afetam apenas as pessoas cegas ou com visão reduzida, mas, sim, aplicam-se a uma realidade mais ampla, como já apresentaram os posicionamentos dos participantes do Seminário, oriundos dos estados de Santa Catarina e São Paulo, além do estado-sede, o Paraná.

Segundo discussões realizadas nesses eventos, as situações educacionais não constituem privilégio dessas unidades federativas, e sim retratam a realidade nacional, isso para ficar apenas nas especificidades da educação, uma vez que os eventos abordaram assuntos como trabalho, assistência social, transporte, acessibilidade etc. Quanto à acessibilidade, foi radicalmente repudiada a forma pela qual a Corde conduziu o processo, ao intitular as Conferências com um chavão contextualizador de viés ideológico: “Acessibilidade: você também tem compromisso”.

É possível afirmar, portanto, que a realidade educacional das pessoas com deficiência no Brasil se diferencia bastante dos posicionamentos de alguns oradores do MEC e de intelectuais com pouca atenção ao fator pedagógico. Trata-se, ainda, de destacar que os participantes dos eventos citados não são pessoas desavisadas, com poucas condições de discussão dessas problemáticas, porque, além de serem pessoas com deficiência, o que lhes outorga certa legitimidade para tecer críticas, vários são profissionais da educação, organizados em entidades sérias e politizadas, e também são estudiosos da área educacional, o que não permite qualificar essas críticas como resultado de um vácuo perceptivo.

Quanto mais elementos são trazidos para a discussão e compreensão das problemáticas referentes à inclusão social e, obviamente, educacional desse segmento de pessoas, cabe espaço para alusões a outras questões, como a necessidade de descortinar falsas ou frágeis teses quanto a essa luta ter suas raízes no neoliberalismo. Essa inocência nega o percurso histórico, não vislumbrando o segmento de pessoas com deficiência para períodos anteriores à década de 70 do século XX, nem mesmo uma compreensão radical dos fatos ocorridos no último quarto de século.

É extremamente relevante, ao refletir quanto à possibilidade de inclusão das pessoas com deficiência na sociedade de forma geral, compreender que sua inclusão é irrestrita, uma vez que todas elas, de uma forma ou de outra, subsistem nessa sociedade, e sua condição de inclusão plena no mercado produtivo não é potencializada por não interessarem como mão de obra para extração da mais-valia. Porém, em alguns casos, em áreas específicas da produção industrial, essas pessoas são muito bem aproveitadas – como, por

exemplo, pessoas com deficiência auditiva –, ocorrendo uma verticalização do aproveitamento delas em atribuições que necessitam da utilização das mãos, como nas linhas de produção dos frigoríficos, obviamente com demérito para as demais áreas de deficiências (visual, física e mental). Esse fenômeno não existe face à bondade de empresários, assim como a exclusão de maneira geral não ocorre por posturas diabólicas, e sim pela busca da maior extração de mais-valia, isenta de qualquer emoção.

Quanto à inclusão escolar, esta parece não carecer de maiores superações da atual situação de classes, uma vez que a necessidade de escolarização é uma das bandeiras centrais da burguesia para justificar a condição paupérrima da grande maioria das pessoas. Evidentemente, as condições para a escolarização desse alunado constituído das ditas pessoas com necessidades educacionais especiais não estão presentes de maneira geral. E não seria motivo de espanto caso, em um futuro próximo, essas condições materiais, ou melhor, esses instrumentos pedagógicos estiverem presentes no ambiente escolar, com exceção de um quesito, o essencial: o conteúdo significativo, que deveria representar os conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados pelo homem ao longo da história. Alterações macroeconômicas, em resposta à crise do capital, requerem uma formação escolar que vise à cimentação de uma falsa consciência na classe trabalhadora, que a conduza como a um animal, dócil e plenamente obediente, às empreitadas de trabalho e do alto desemprego, promulgadas pela “nova” forma de produção, como as ponderações críticas de Duarte (2003) parecem explicitar com bastante eficácia:

Ao abordar as mudanças na economia global e suas implicações para uma forma que esteja à altura dos desafios do século XXI [...], a miopia gerencial e arrogante e a resistência à mudança, que paira em grande parte no sistema produtivo, devem dar lugar à aprendizagem, ao conhecimento, ao pensar, ao refletir e ao resolver novos desafios da atividade dinâmica que caracteriza a economia global dos tempos modernos. Tal mundialização da economia só se identifica com uma gestão do imprevisível e da exceção, gestão essa contra a rotina, contra a mera redução de custos e contra a simples manutenção. Em vez de se situarem numa perspectiva de trabalho seguro e estático, durante toda a vida, os empresários e os trabalhadores devem cada vez mais investir no desenvolvimento do seu potencial de adaptatividade e de empregabilidade (DUARTE, 2003, p. 10-11).

Para alcançar o acesso de forma radical à educação para as pessoas com deficiência, será preciso refletir sobre quão influentes são os horizontes instrucionais da educação brasileira na atualidade, como trechos dos Parâmetros Curriculares Nacionais parecem representar de forma bastante líquida:

As considerações gerais sobre a lei [9.394/96] indicam a necessidade de construir novas alternativas de organização curricular comprometidas, de um lado, com o novo significado do trabalho no contexto da globalização econômica e, de outro, com o sujeito ativo que se apropriará desses conhecimentos, aprimorando-se, como tal, no mundo do trabalho e na prática social (BRASIL, 1999, p. 12).

Perante tais fatos, a educação e o debate em torno da inclusão escolar das pessoas com deficiência se atrelam à classe trabalhadora mais ampla, na tentativa de formação de candidatos à exploração, proletariado passivo e empreendedor, altamente adaptável às inovações tecnológicas na produção, e recrudescimento dos postos de trabalho e ampliação do abismo social, em que esses indivíduos são conclamados a uma luta na contramão do que prega o Manifesto Comunista (MARX; ENGELS, 2001), ou seja, “[...] sujeitai-vos, trabalhadores de todos os países, e preferencialmente de forma passiva, subsumindo todas suas forças em ações participativas” – lembrando, entretanto, que propositivas e construtivas.

Com o exposto, tendo ciência dos limites no que se refere ao espaço para uma maior discussão que atenda ao tema da inclusão, parece evidente a legitimidade da luta pela inclusão escolar desse segmento de pessoas com deficiência, sendo relevante compreender que é em função da forma de organização do modo de produção capitalista que ocorre a exclusão em porcentagens extremamente mais altas do que das demais pessoas, ditas normais, e não por sua condição de deficiência ou capacidade cognitiva inferior.

Entende-se, assim, que os problemas sociais que agridem toda a raça humana, com exceção da burguesia, segundo Marx e Engels (1984), somente serão superados em face da suplantação radical do capitalismo. E, como esse não é, de forma determinante, o papel da escola, e muito menos se pode ficar esperando os desdobramentos históricos da luta de classes para que essas pessoas postulem sua condição de existência, resta para esses indivíduos lutar e, nesse processo, constituir-se como sujeitos e, juntamente com seus pares (membros da classe dominada/proletariado), enfrentar a realidade, realizando o embate social mais amplo para a suplantação das mazelas sociais de forma integral.

Assim, é nesse contexto que o acesso do segmento de pessoas com deficiência à escola comum é legítimo, ou seja, compreendendo que essa pedagogia, ainda que liberal e conservadora, traz, em suas entranhas, a possibilidade do desenvolvimento do germe da contradição, que é o espaço onde o proletariado pode também aprender a se instrumentalizar. Sabedores de que a escola notadamente detém uma ação bastante inoperante nesse pro-

cesso, constituindo-se, contudo, como espaço a ser ocupado e representado pela classe trabalhadora, é a esse processo que a pessoa com deficiência tem de necessariamente estar sujeitada, ou seja, tem de ser participante desses embates, dessas lutas, e, nesse sentido, ocupar o espaço, muitas vezes ímpar, para o exercício intelectual dessa referida classe, com todas as problemáticas que a educação formal detém.

Dessa forma, assim como representou um avanço para a classe trabalhadora a conquista do ensino estatal, é tão legítimo, ou ainda mais, o acesso das pessoas com deficiência à escola, sabendo, entretanto, que esse acesso, desqualificado como vem sendo ofertado, minimiza extremamente as rasas possibilidades de meio pedagógico humanizador para os trabalhadores, sendo necessária uma organização dessa classe para o enfrentamento das ementas educacionais a que a sociedade liberal (ou, em seu novo codinome, “neoliberal”) vem subordinando o proletariado. Esses ensinamentos, aliás, atingem profundamente o ambiente escolar, encontrando-se também presentes nas mais diversas ações ideológicas da classe dominante, a exemplo da intitulada participação social responsável, por meio das quais essa classe e seus representantes tentam justificar as mazelas sociais. O Estado acaba por legitimar tais paradigmas, como o demonstram postulações da SEED/DEE, ao responsabilizar aqueles que parecem ser conceituados como elementos-chave:

[...] essa é uma tarefa que não depende apenas da convicção e do compromisso técnico e político dos governos, mas de pais, familiares, professores, profissionais, enfim, de todos os membros da sociedade, sob o risco de termos apenas o efeito de seus benefícios para os alunos “no discurso” e nenhuma ação concreta e transformadora da realidade em que se encontram (PARANA, 2006, p. 7, grifo do autor).

Enfim, existe uma enorme lacuna entre as pretensões ideológicas do liberalismo, as ações do Estado e o conhecimento científico a respeito da educação das pessoas com deficiência, cabendo a essas pessoas, por meio de suas organizações, com o apoio de profissionais da educação e entidades de classe comprometidas com a construção de uma sociedade radicalmente justa, realizar seus embates, a fim de derrubar os falsos e nebulosos entendimentos teóricos a respeito desse segmento de pessoas.

Para conquistar uma educação de qualidade desejável e legítima, as pessoas com deficiência terão necessariamente de se tornar sujeitos de sua história, e, como parece um absurdo de conceito referir-se à história dos deficientes, não lhes cabe outro caminho senão somar-se à classe trabalhadora de forma mais ampla e esta também se conscientizar de que a pedagogia que recebe se distingue vertiginosamente de uma educação razoável. Ou seja,

para aqueles desavisados que insistem em dizer que é exclusão introduzir ou manter as pessoas com deficiência na escola comum, elas mesmas exigem seu espaço de presença no ensino regular comum, salvaguardando os casos específicos que requerem um estudo mais criterioso. Essa postulação não está embebida em ilusões; aliás, esse segmento é sabedor das problemáticas que envolvem a educação contemporânea, está ciente de que não são problemas que atingem ou atingirão apenas o alunado com algum tipo de defeito, mas, sim, são derivativos da escola burguesa e de suas contradições, que, em função do aprofundamento das desigualdades sociais, vêm se revestindo de elementos ainda mais concretos e danosos à classe trabalhadora.

A luta para a superação desses obstáculos pedagógicos nem mesmo passa pela questão da educação formal, ainda que a requeira no processo, e face à historicidade das pessoas com deficiência, o acesso à escola laica, universal e gratuita parece estar marcado por um período em que os conhecimentos se encontram ainda mais secundarizados, no intuito de embrutecer a classe trabalhadora no sentido não humano, e não por um envolvimento ideológico, ainda que inegavelmente este exista e necessite ser combatido. A classe trabalhadora, com ou sem deficiência, precisa, de forma cabal, combater seu real opressor – a classe dominante (burguesia) –, mesmo que, para isso, necessite utilizar diversas armas, até a ferramenta realmente eficaz, a qual poderá realmente estabelecer uma ruptura com a organização social em vigor; e, como esse não parece ser o cenário mais avançado no processo de luta, são necessárias análises criteriosas de movimentação da classe trabalhadora para não retroceder no processo ou mesmo atuar na sua contramão.

Ao finalizar este texto, reafirma-se a importância da análise da nuclear relação entre a situação do segmento de pessoas com deficiência na história e o seu percurso até a contemporaneidade, buscando agregar sua relação aos determinantes sociais mais amplos que forjam a classe trabalhadora desde então e, como exposto, a própria personagem social das pessoas com deficiência, enfatizando a importância cabal do conhecimento produzido e acumulado historicamente pela humanidade na constituição do ser humano, num processo em que a educação escolar tem sua função preponderante.

## Referências

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: \_\_\_\_\_; FREIRE, I. M. (Orgs.). **Um olhar sobre a diferença**: interação, trabalho e cidadania. Campinas: Papiurus, 1998. p. 21-51.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

CARVALHO, R. E. **A nova LDB e educação especial**: recomendações de organismos internacionais sobre educação. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CARVALHO, A. R. **As condições de existência das pessoas com deficiência na história da humanidade**: as bases objetivas de sua exclusão social. 2003. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2003.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2003. [Coleção Polêmicas do Nosso Tempo].

KUENZER, A. Z. **O papel da educação profissional e tecnológica no desenvolvimento nacional e nas políticas de inclusão social**. In: CONFERÊNCIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA, 1., 2006, Faxinal do Céu. [Transparências fotocopiadas de conferência ministrada].

LEONTIEV, A. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LURIA, A. N. et al. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Lisboa: Estampa, 1977.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1984.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **O manifesto comunista**. São Paulo: CPV, 2001.

MATISKEI, A. C. R. M. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 23, p. 185-202, 2004.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial. **Inclusão e diversidade**: reflexões para a construção do projeto político-pedagógico. Disponível em: <[www.seed.pr.gov.br/portals/portal/insti-](http://www.seed.pr.gov.br/portals/portal/insti-)

tucional/dee/dee\_artigos.php>. Acesso em: 1º jun. 2006.

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

SILVA, O. M. **A epopéia ignorada:** a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: Cedas, 1986.

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

## CAPÍTULO III

### **Reflexões sobre a política de formação de professores para a Educação Especial/Educação Inclusiva**

Jane Peruzo Iacono  
Luzia Alves da Silva

A formação de professores constitui um dos temas de grande relevância na conjuntura atual e, portanto, necessita ser amplamente estudado e discutido. Ressalta-se que a referência à conjuntura atual se faz necessária para identificar o modelo de educação vigente e para contextualizá-lo socialmente. Esse modelo, coerente com a lógica da sociedade capitalista, é o modelo neoliberal, que, fundamentado nos princípios do liberalismo – individualismo, democracia, propriedade, igualdade e liberdade –, norteia a prática social dos homens, de forma deliberada ou não, na medida de seus interesses, suas intencionalidades e/ou suas possibilidades.

Na sociedade capitalista e excludente, a educação deve ser oferecida de maneira diferenciada, de acordo com a classe social a que o indivíduo pertence. Nesse contexto, portanto, para os indivíduos pertencentes à classe detentora do poder, a educação tem a função de transmitir conhecimento e de oferecer os subsídios necessários ao desenvolvimento pessoal do indivíduo, para que ele assuma as funções de liderança, de poder, visando à reprodução do *status quo*.

Para os indivíduos pertencentes à classe trabalhadora, a educação também tem como objetivo reproduzir o modelo de sociedade vigente, efetivando-se, no entanto, no sentido de somente repassar os parcos conhecimentos necessários para que o indivíduo possa bem desempenhar suas atividades laborais.

Diante disso, baseadas nessa concepção de educação como reprodução, as políticas que visam a formar professores não objetivam necessariamente sua formação, mas sua capacitação, sua profissionalização, seu treinamento e sua reciclagem, já que o que importa não é uma sólida formação integral, mas apenas um treinamento para que o professor possa desempenhar sua função.

Em contraposição a esse entendimento de formação docente, procurou-se buscar fundamentação nos princípios do materialismo histórico-dialético, considerando que o homem se desenvolveu ao longo da história e que, portanto, os conhecimentos hoje existentes foram produzidos e acumulados historicamente.

O fato de essa linha teórica só ter aparecido no Brasil após 1985 retardou a compreensão de que o desenvolvimento do indivíduo é socialmente determinado. Pela perspectiva do materialismo histórico-dialético, é preciso avaliar a ligação do indivíduo com seu contexto sócio-histórico, bem como considerar que a aprendizagem e o desenvolvimento humanos se dão de forma global, dinâmica e crítica, e que, portanto, a formação de professores deve se efetivar apontando para o desvelamento da realidade social no sentido de sua superação.

Ficou retardada, assim, no Brasil, a compreensão de que o real significado da formação de professores é possibilitar meios e/ou subsídios para que o futuro professor possa se apropriar dos conhecimentos e das habilidades pedagógicas necessárias a uma qualificação que lhe permita, ainda, ter clareza de que todos os sujeitos possuem capacidades, as quais são determinadas pela quantidade e pela qualidade das experiências adquiridas ao longo de sua existência. Assim, o indivíduo se apropriará dos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente, bem como terá condição de contribuir para a transformação do meio em que está inserido.

Desde as sociedades primitivas, passando pela antiguidade clássica e pelas sociedades medieval e moderna, a vida das pessoas com deficiência tem sido marcada por morte e assistencialismo. Apenas em anos mais recentes é que se inaugura um período em que essas pessoas são vistas como detentoras de direitos que, num sentido ideológico, proclama-se serem iguais aos direitos das demais pessoas, devendo se diferenciar quando necessário. Essa busca histórica pela preservação da dignidade humana nos faz refletir, com Bobbio (1992, p. 5), que “os direitos humanos são direitos históricos que emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem”.

É, no entanto, importante lembrar que a propalada igualdade de direitos na sociedade capitalista burguesa não significa direitos iguais para todos, já que as diferenças de classe social – mais que outras diferenças, como a própria deficiência – determinam o papel que cada indivíduo poderá desempenhar na sociedade.

Entre os direitos fundamentais buscados pelas pessoas com deficiência está o direito à educação, considerada como o caminho fundamental que abre portas para novas conquistas por parte dessa população. Mas, essa

educação hoje pensada não pode mais se restringir, como outrora, à mera aplicação de técnicas especiais para ensinar esta ou aquela habilidade aos alunos com deficiência. Ao buscar compreender a Educação Especial na perspectiva sócio-histórica, é importante adotar o princípio de que o defeito orgânico não implica necessariamente uma deficiência e que esta só se manifesta nas relações sociais. O defeito deve ser entendido como uma força motriz capaz de reorganizar todo um organismo, pois, se algum órgão, devido a defeito morfológico 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 sua função, uma superestrutura psíquica que tende a garantir o funcionamento do organismo no ponto fraco ameaçado (VIGOTSKI, 1997).

Tem-se clareza, portanto, da importância da abordagem sócio-histórica como fundamento das práticas pedagógicas a ser implementadas pela Educação Especial, considerada modalidade de educação escolar que perpassa transversalmente todos os níveis de ensino (LDB – Lei Federal n.º 9.394/1996). Assim, a Educação Especial necessita passar por modificações quanto à sua concepção e às formas de implementação; atualmente, há um processo de transição em curso quanto ao modelo de atendimento educativo a ser implementado com os alunos com deficiência/necessidades especiais.

Segundo Mantoan (1997), o primeiro modelo é o integrador, cujo princípio – a integração – pressupõe que a pessoa com deficiência/necessidades especiais deva ser preparada e educada para ser inserida na escola, na sociedade. Sua metáfora é o sistema de cascatas, com sua grande variedade de programas educativos, nos quais o aluno vai transitando, subindo ou descendo, na medida de suas capacidades.

O segundo, e hoje objeto de discussões acaloradas, é o modelo inclusivo, cujo princípio – a inclusão – pressupõe que a pessoa com deficiência/necessidades especiais deva ser aceita, acolhida como ela é – com suas dificuldades e potencialidades –, pela escola, pela sociedade, e que estas é que devem se adaptar a ela, ao contrário do que preceituava a integração. Sua metáfora é o caleidoscópio, instrumento multiforme e multicolor, que, para funcionar adequadamente, deve ser composto de uma ampla variedade de formas e de cores. A analogia com a inclusão se dá ao relacionar as variadas formas e cores às diferentes necessidades especiais, às pessoas com diferentes deficiências, que, se conviverem mais proximamente com as demais pessoas, poderão enriquecer sempre e reciprocamente os grupos sociais – entre eles as salas de aula – a que pertencerem. A despeito da visão romântica e idealista que permeia os referidos enfoques – integração e inclusão –, o fato é que o processo de “educação inclusiva” vem sendo gradativa e efetivamente implementado,

fundamentado numa legislação bastante ampla.

A Educação Inclusiva é uma temática tão relevante quanto polêmica, pois se trata de pretender incluir – na escola, na sociedade de uma forma geral – pessoas que, historicamente, foram excluídas. Mesmo hoje, nos primeiros anos do século XXI, com todos os recursos tecnológicos existentes e toda a riqueza produzida, a inclusão na escola, tanto quanto o acesso a essa riqueza, não acontece para todos, de forma equitativa, simplesmente porque vivemos numa sociedade dividida em classes sociais. Não se pode mais ignorar, no entanto, que o processo de inclusão veio para ficar e a luta deve ser para que não seja um arremedo de inclusão, da forma como é explicitado por Correia (1997), ao citar uma nota do editor da revista *Exceptional Parent*, de setembro de 1993:

A inclusão, tal qual é discutida por vários autores, não é uma realidade em muitas comunidades. Estes autores argumentam que uma verdadeira inclusão deve considerar um conjunto de serviços de apoio, não só para a criança com necessidades educativas especiais, mas também para todos aqueles envolvidos na sua educação. Quando a criança com necessidades educativas especiais é meramente colocada na classe regular sem os serviços de apoio de que necessita e/ou quando se espera que o professor do ensino regular responda a todas as necessidades dessa mesma criança sem o apoio de especialistas ou terapeutas, isto não é inclusão. Nem é educação especial ou educação regular apropriada – é educação irresponsável. Todos nós devemos estar preparados para denunciar situações em que a criança é “atirada” para a classe regular sem apoios apropriados. Infelizmente, em muitas comunidades, alguns administradores estão a tentar promover estes “despejos” chamando-lhes inclusão (CORREIA, 1997, p. 24).

A inclusão não deve ser implementada sem o devido atendimento às necessidades/particularidades dos alunos com deficiência. Assim, para que

[...] a integração / inclusão da criança com NEE – necessidades educacionais especiais – seja bem sucedida, a escola regular deve dispor de recursos humanos e materiais necessários para uma boa prestação de serviços. Neste sentido, há um conjunto de pressupostos a ter em conta, sem os quais a integração / inclusão pode não passar de um processo de “lançamento” da criança com necessidades educacionais especiais nas classes regulares, vindo estas a transformarem-se em meros “depósitos” onde essa mesma criança se sentirá frustrada, acadêmica e pessoalmente (CORREIA, 1997, p. 161).

Entre esses pressupostos, o tema Formação de Professores para a

Educação Especial/Educação Inclusiva é um dos mais relevantes, pois há uma fala recorrente entre os professores de que eles não se encontram preparados para receber os alunos com deficiência/necessidades especiais. Certamente, os milhares de alunos brasileiros nessa condição que têm chegado às escolas não podem esperar que todos os professores sejam “preparados” para depois requererem as suas matrículas. Assim, o tempo urge! Essa temática, no entanto, não tem sido objeto de preocupação e de responsabilização por parte do Estado brasileiro, que a tem relegado a segundo plano, desconsiderando sua complexidade e abrangência e as inúmeras dúvidas que existem quanto às definições de conceitos que com ela se interrelacionam. Tem-se questionado, de forma muito salutar, os termos com os quais se denomina essa população de pessoas. Seria mais adequado dizer “pessoa com deficiência”, “pessoa deficiente” ou, ainda, “pessoa com necessidades especiais”? Há diferenças entre esses conceitos? Eles têm realmente razão de ser? O que significa Educação Especial em tempos de inclusão? Até quando haveria necessidade de falar em duas formas de educação para a população de alunos que apresenta deficiências/necessidades especiais – uma educação denominada Especial e outra Regular? Essa dicotomia durará até quando? As sociedades têm construído realmente as condições para essa superação, e isso se vem dando da mesma forma nas diferentes organizações sociais? É possível, na sociedade capitalista, essa superação?

Embora essas questões não sejam o objeto principal deste capítulo, é importante considerar que o Parecer n.º 17/2001, da Câmara de Educação Básica e do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), ao explicitar o termo Educação Especial, afirma:

Tradicionalmente, a educação especial tem sido concebida como destinada apenas ao atendimento de alunos que apresentam deficiências (mental, visual, auditiva, física/motora e múltiplas); condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, bem como de alunos que apresentam altas habilidades/superdotação. Hoje, com a adoção do conceito de necessidades educacionais especiais, afirma-se o compromisso com uma nova abordagem que tem como novo horizonte a Inclusão. Dentro dessa visão, a ação da educação especial amplia-se, passando a abranger não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, considerando que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são freqüentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares (BRASIL, 2001a, p. 20).

Assim, a modalidade Educação Especial constitui um amplo guar-

da-chuva, onde cabem todos os alunos que se encontram fora do quadro de alunos idealizados pelo professor, pela escola e pela maioria das instituições formadoras de professores, que ainda não discutem sobre populações diferenciadas de alunos em seus cursos de formação.

### **Formação de professores para a Educação Especial no Brasil**

A história da formação de professores para a Educação Especial no Brasil teve início em instituições federais como o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES/RJ) e o Instituto Pestalozzi (Belo Horizonte/MG), ou, ainda, por meio de cursos promovidos pelas Secretarias de Educação, ou por estabelecimentos de ensino.

Apenas no final dos anos 1960 essa formação foi requerida como de nível superior, em virtude da necessidade de uma maior especialização exigida para a Educação Especial. O Parecer n.º 295/1962, do Conselho Federal de Educação (CFE), de autoria do Conselheiro Clóvis Salgado, assim a justifica:

Até aqui, o ensino de excepcionais se tem limitado, como especialidade, ao nível primário, nos estabelecimentos federais. Por isso, os professores são, geralmente, normalistas especializados na prática ou em cursos promovidos pelos próprios estabelecimentos. É claro que devemos evoluir, preparando a professora primária em nível superior, no âmbito das Faculdades de Educação. Enquanto não for isso possível, de um modo geral, é bom que façamos experiência em áreas limitadas. Começemos com o professor primário de excepcionais. A própria deficiência dos alunos, dificultando a tarefa, está a indicar a necessidade de professores altamente preparados, menos para emprego de técnicas especiais de que para as tarefas de orientação, supervisão e pesquisas nos campos específicos (BRASIL, 1962).

Juntamente com o Parecer n.º 252/1969 (BRASIL, 1969), que regulamentou o Curso de Pedagogia, o Parecer n.º 295/1962 (BRASIL, 1962) determinava que a formação de professores para a Educação Especial passasse a ser incumbência do Ensino Superior. Ora, se, na década de 1960, o Conselheiro sabiamente indicava que os professores da Educação Especial deveriam ser “altamente preparados” para exercer tarefas que não se restringissem a mero emprego de “técnicas especiais”, mas que abrangessem orientação, supervisão e pesquisas nos “campos específicos” (leia-se “áreas de deficiências”: DM – Deficiência Mental, DA – Deficiência Auditiva, DV – Deficiência Visual e DF – Deficiência Física), estabelecia-se realmente uma formação bastante ampla – embora mais tarde viesse a se reduzir ao tecnicismo imposto pelas reformas educacionais consubstanciadas na Lei Federal n.º 5.692/1971 (BRA-

SIL, 1971).

Portanto, causa estranheza o fato de que essa formação voltasse a ser incumbência do Ensino Médio, a partir da LDB de 1996 (BRASIL, 1996). O que isso significa? Teria vindo para atender às diferentes realidades regionais deste país continental, ou é mais um descomprometimento com essa modalidade educativa – a Educação Especial –, para a qual tanto faz esta ou aquela formação?

É importante ressaltar que uma sólida formação docente para o professor especialista atuar com alunos com deficiência/necessidades especiais deve ter a docência nas séries iniciais como base para a formação especializada, e, muito importante, ambas as formações devem ser consistentes no sentido de apropriação de sólidos conhecimentos e devem pressupor tempo para reflexão teórico-prática. Essa preocupação deve ser aqui reiterada, na medida em que a observação empírica tem permitido constatar o mercantilismo em que se transformou a “formação de professores especialistas em Educação Especial” em algumas regiões do Brasil, como a região Oeste do Paraná.

### **A formação de professores para a Educação Especial hoje**

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior (BRASIL, 2001a), preveem a inclusão de conhecimentos acerca de alunos com necessidades especiais. Como se trata de diretrizes gerais para a formação de professores da Educação Básica em nível superior, numa perspectiva mais ampla, o documento não faz referência à formação do professor para atuar nos serviços da Educação Especial, embora esses professores devam estar à disposição da escola e dos alunos em todas as outras modalidades e em todas as etapas da educação escolar.

O inciso III do artigo 59 da LDB de 1996 (BRASIL, 1996) refere-se a dois tipos de professores para a atuação com alunos que apresentem necessidades educacionais especiais: a) professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para o atendimento especializado; e b) professores capacitados para viabilizar a integração/inclusão desses educandos em classe comum.

A expressão “professores com especialização adequada” se refere a todos aqueles que obtiveram certificação em cursos de Educação Especial ou em uma de suas áreas, para atuar na educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. É importante essa diferenciação porque anteriormente se denominava os egressos dos cursos de Pedagogia, dos cursos de licenciaturas, dos cursos específicos de Educação Especial, de “especialistas em educação”; ou seja, não somente os egressos dos cursos de pós-gradu-

ação tinham essa denominação, como acontece hoje.

Quanto à questão dos professores capacitados, a Resolução n.º 2/2001-CNE, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seu artigo 18, parágrafo 1º, estabelece:

São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: 1. perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; 2. flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; 3. avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; 4. atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001b).

Em 2002, na esteira da LDB de 1996, da Resolução n.º 2/2001-CNE e da necessidade de viabilizar efetivamente as políticas de inclusão, a Secretaria de Educação Especial (SEESP), do MEC, divulgou o documento *A formação do professor para a Educação Especial*, em que se afirma:

A partir da política de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, a formação de educadores para atender às necessidades da área, *deve ocorrer em três âmbitos*:

1. *Na formação inicial de todos os professores*, em nível médio ou superior, incluindo teoria e prática acerca de necessidades educacionais especiais de alunos, que lhes possibilitem desenvolver processos de ensino e aprendizagem, em classes comuns de educação básica. Esta formação que trata também de alunos com necessidades especiais deve ser de caráter generalista, isto é, deve contemplar as diferenças, as deficiências, a superdotação, na perspectiva de o professor saber reconhecer a existência de necessidades educacionais especiais, e saber dar respostas educativas e buscar implementar os apoios pedagógicos demandados;

2. *Na formação de professores de educação especial*, em curso de licenciatura em nível superior, orientados para o atendimento a uma categoria específica de necessidades; para apoio pedagógico especializado à escola, ao docente da classe comum, ao processo pedagógico e aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, (quer sejam elas temporárias ou permanentes) matriculados em escola de ensino regular; ou para docência em classes e escolas especiais da educação básica. Esta formação deve ocorrer preferencialmente associada ao processo de formação inicial dos professores de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental; ou em

forma de complementação de estudos, para qualquer professor da educação básica;

3. *Na formação de professor dos professores e de outros profissionais especialistas* no planejamento, na gestão e na supervisão da educação, em nível de pós-graduação, desenvolvendo estudos sobre as diversas áreas da educação especial, com a incumbência de atuar nos sistemas de ensino e de formar novos professores para o atendimento educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais, em todos os níveis de educação e, particularmente, para atuação na educação superior (BRASIL, 2002a, p. 4-5).

### **Formação inicial de todos os professores**

Nessa fase da formação, que deveria ter caráter generalista e tratar “também de alunos com necessidades especiais” (BRASIL, 2002a, p. 4), explicita-se, conforme a introdução do referido documento, a ênfase na questão da qualidade como fator determinante do sucesso do trabalho pedagógico realizado com a população de alunos com necessidades educacionais especiais, que possui evidentes traços que a diferenciam da população em geral, embora esses alunos não sejam os maiores determinantes de seu sucesso ou de seu fracasso escolar. O documento traz ainda que, se se objetiva oferecer ensino de qualidade, o sistema educacional deve investir com seriedade na formação inicial e continuada dos profissionais da educação e, especialmente, na formação do professor para todos os níveis e modalidades de ensino.

O documento trata também das dificuldades escolares – matéria-prima do fracasso escolar –, que, em contraposição à qualidade, emergem num espaço que traz subjacente uma falsa cultura homogênea, em que as diferenças – entre elas aquelas das pessoas com necessidades educacionais especiais – compõem de fato o espectro cultural. Afirma, então, que, se não há uma cultura única e global, o trabalho pedagógico a ser realizado deve ser diversificado para atender a uma diversidade cultural real, expressa por determinações de classe social, raça e gênero, mas não na perspectiva de suprir carências das minorias culturais.

Outro ponto abordado pelo documento é a questão da formação e das “competências” necessárias aos professores que atuarão na educação básica, com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. A formação deve incluir, além de conhecimentos sobre as especificidades desses alunos, aspectos do “saber”, do “saber fazer”, do “saber conviver” e do “saber ser” – referência aos quatro pilares da educação propostos por Jacques Delors, no Relatório para a Unesco sobre a educação do século XXI, para os países em desenvolvimento, em que se utilizam os seguintes termos: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser”

(UNESCO, 1999, p. 90). Os referidos aspectos se constituiriam, entre outras, em condições para que “o educando tenha acesso, permanência e sucesso na escola” (BRASIL, 2002a, p. 6).

É importante ressaltar que esses “pilares” foram formulados de modo intencional, visando a que os países do Terceiro Mundo se adéquem a um modelo de educação domesticadora, apaziguadora, que dê conta desse homem que tem de ser conformado, adaptado à sua realidade, já que, cada vez mais, ele não consegue se conter ante a ganância predatória e expropriadora que lhe é imposta pelo modelo cruel de sociedade em que vivemos.

Sobre essa abordagem, destaca-se o aspecto do “saber ser”, cuja explicitação do conceito se reveste de uma concepção mecanicista, positivista, ao sugerir que “os professores conheçam e eliminem as barreiras atitudinais, de comunicação e curriculares, para que modifiquem sua interação com o aluno no processo ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2002a, p. 7), como se essa relação acontecesse de forma simplista e pudesse ser efetivada num passe de mágica, desconsiderando as contradições que são evidenciadas todos os dias numa sala de aula, onde convivem alunos com diferentes concepções de mundo e diferentes atitudes diante de seus pares; então, não será apenas porque o professor desvelará essas barreiras atitudinais (se puder fazê-lo) que ele poderá eliminá-las, de forma mecânica.

Quando se refere às licenciaturas envolvendo as faculdades de educação e os demais cursos de graduação que formam os professores de Educação Básica, o documento diz que esses cursos,

[...] que hoje transmitem conhecimento propedêutico, precisam incluir projetos em Educação Especial, atualizar os conhecimentos acerca das necessidades educativas especiais dos alunos, realizar pesquisas sobre essa área e, sobretudo, possibilitar o saber fazer pedagógico, como exercício crítico (BRASIL, 2002, p. 8).

É necessário considerar que, embora a Portaria n.º 1.793/1994 (BRASIL, 1994) recomende a inclusão de uma disciplina ou conteúdos sobre a Educação Especial nos cursos de licenciatura, após mais de uma década de sua publicação, isso não se tem efetivado na prática, pois a grande maioria desses cursos, inclusive os das instituições públicas, continua formando professores de Língua Portuguesa, de Matemática, de História, de Ciências, de Geografia, de Educação Física, de Educação Artística etc. sem qualquer conhecimento sobre pessoas com deficiência/necessidades especiais.

Quanto à avaliação, o documento recomenda que ela

[...] deve ter como referência os progressos do aluno, considerando seu modo de ultrapassar as dificuldades, consi-

truir seus conhecimentos, progredir e avançar. Sua avaliação deve considerar o que o aluno era capaz de realizar antes e o que consegue no momento (BRASIL, 2002a, p. 8).

Segundo Bueno (1999), o que parece caracterizar a trajetória da escola fundamental brasileira, entre ela e o ensino especial, é a perda de qualquer controle dos resultados efetivos, ou seja, controle da efetiva aprendizagem dos alunos, que ficam por anos a fio na Educação Especial, atingindo muitas vezes os anos finais do primeiro segmento do Ensino Fundamental, mas não resistindo a uma avaliação “um pouco mais refinada”, que comprovaria que essas crianças não conseguiram incorporar um mínimo de conteúdo correspondente ao nível atingido. De acordo com Bueno (1999), o que tem aproximado a Educação Especial do Ensino Regular é a falta absoluta de acompanhamento, avaliação e aprimoramento da qualidade do ensino. Tal problemática tem se agravado a partir da instituição da educação de massas nas décadas de 1960 e 1970, quando houve uma ampliação do acesso à educação e desqualificação do processo pedagógico, historicamente marcados, de forma contraditória, tanto pela escola regular, como pela Educação Especial.

Embora o Ensino Regular, no tocante à avaliação escolar na Educação Básica, venha sendo sistematicamente avaliado por órgãos governamentais, como exemplificam o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), por exigência das agências financiadoras internacionais, tal avaliação não se tem traduzido em melhoria da qualidade de ensino, já que as questões estruturais não foram modificadas.

Ainda com referência à formação inicial de todos os professores da Educação Básica do país, no tocante à Educação Especial, o documento prevê – por conta da premência com que se requer essa formação – que, em caráter emergencial, sejam intensificados “[...] os cursos de extensão que se voltem, prioritariamente, para a atualização de docentes sobre questões relativas à educação inclusiva de alunos com necessidades educativas especiais, tendo em vista a situação atualmente enfrentada por eles” (BRASIL, 2002a, p. 53). O documento esclarece, também, que não se deve confundir “cursos de extensão” com as atividades de extensão das universidades, abertas às diversas instâncias da sociedade. Em uma pesquisa de 1998 com 58 universidades, evidenciou-se que 31 ofereciam algum tipo de curso de extensão sobre temas de Educação Especial, principalmente nas regiões Sudeste e Nordeste (BUENO, 2002, p. 57).

## Formação de professores especialistas em Educação Especial

A Resolução n.º 2/2001-CNE, no artigo 18, parágrafo 2º, no que se refere à formação de professores especialistas em Educação Especial, define o seguinte:

São considerados professores especializados em Educação Especial, aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais, para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Esses professores deverão atuar nos serviços de Educação Especial, na Educação Básica, desenvolvendo ou apoiando diretamente a docência: em classes comuns, em classes especiais, ou em classes de uma escola especial; no serviço de apoio pedagógico especializado (regência das salas de recursos, dos serviços de itinerância, e de outras atividades de suporte pedagógico especializado direto com o aluno numa dada etapa de ensino e modalidade educacional) (BRASIL, 2001b).

O parágrafo 3º do artigo 18, da mesma Resolução, afirma:

Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

1. formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para a educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;
2. complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas do conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (BRASIL, 2001b).

Para atender ao disposto acima, o MEC elaborou propostas de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Educação Especial, denominadas Licenciatura em Educação Especial e Complementação de Estudos em Educação Especial, que contemplam: o perfil comum do egresso; competências e habilidades; estrutura dos cursos; conteúdos curriculares; estágios e atividades complementares; duração dos cursos; conexão com a avaliação institucional; formação continuada e comentários gerais.

Segundo o documento do MEC (BRASIL, 2002b), os cursos de Educação Especial devem ser organizados

Com base na legislação em vigor e se estruturarem associados à licenciatura para a educação infantil e/ou anos iniciais do ensino fundamental, acrescentando-lhes um aprofundamento teórico-metodológico acerca das características diferenciadas de alunos, cuidando, no entanto, em não transformar tais conhecimentos no fio condutor do projeto curricular de formação. Antes de tudo o profissional deverá ser um professor da educação básica cujo compromisso é com o desenvolvimento escolar dos alunos e com a necessária despatologização desses educandos (BRASIL, 2002b, p. 23).

Este profissional deverá ser

Licenciado para atuar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais (na organização e gestão do sistema), na organização de unidades e projetos educacionais e na produção e difusão de conhecimentos, em uma determinada área da educação especial, em diferentes contextos, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional (BRASIL, 2002b, p. 23).

Uma das inovações do documento é a reiteração acentuada de que o professor da Educação Especial deve ter a docência como fundamento de sua formação e que esta deve se voltar também para a aquisição de conhecimentos sobre a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, e não apenas sobre a Educação Especial. Ao afirmar a docência como fundamento da formação do professor da Educação Especial, necessário se faz definir sobre que docência está-se falando. Concordamos com o que diz o documento que trata do posicionamento conjunto de diversas entidades na reunião de consulta com o setor acadêmico, no âmbito do programa especial Mobilização Nacional por uma Nova Educação Básica, instituído pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2001:

A base dessa formação, portanto, é a docência [...] considerada em seu sentido amplo, enquanto trabalho e processo pedagógico construído no conjunto das relações sociais e produtivas, e, em sentido estrito, como expressão multideterminada de procedimentos didático-pedagógicos intencionais, passíveis de uma abordagem transdisciplinar. Assume-se, assim, a docência no interior de um projeto formativo e não numa visão reducionista de um conjunto de métodos e técnicas neutros descolado de uma dada realidade histórica. Uma docência que contribui para a instituição de sujeitos. É importante ressaltar ainda que a docência constitui o elo articulador entre os pedagogos e os licenciados das áreas de conhecimentos específicos abrindo espaço para se pensar/propor uma concepção de formação articulada e integrada entre pro-

fessores (ANPED et al., s.d., s.p).

Certamente, a recuperação dessa formação global do professor especializado da Educação Especial se constituirá como extremamente salutar, na medida em que ele terá a docência como base de sua formação e se apropriará dos conhecimentos gerais destinados à formação de todos os outros professores (Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental), pois, como dizia Marx (1984, p. 401), “[...] depois de desenvolver até atingir a virtuosidade, uma única especialidade limitada, sacrificando a capacidade total de trabalho do ser humano, põe-se a manufatura a transformar numa especialidade a ausência de qualquer formação”.

### **Formação do professor dos professores e de outros profissionais especialistas (professor universitário)**

Para a formação do professor dos professores e de outros profissionais especialistas, será necessário ter curso de pós-graduação, em um dos seguintes níveis:

1. Especialização ou pós-graduação *lato sensu*: cursos que têm tido “[...] muito menos o caráter de especialização e muito mais o de cursos iniciais para profissionais que não tiveram qualquer formação anterior” (BRASIL, 2002b, p. 49). São abertos também a outros profissionais, como psicólogos, assistentes sociais, fisioterapeutas, fonoaudiólogos e especialistas em educação (administradores, supervisores e coordenadores escolares).
2. Mestrado e doutorado ou pós-graduação *stricto sensu*: o documento menciona que existe apenas uma universidade no Brasil que mantém mestrado específico em Educação Especial: a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), embora, dos 25 cursos hoje existentes de mestrado em educação, dois terços aceitem alunos nas linhas de pesquisa que desenvolvem estudos sobre o tema, e um terço possui linha de pesquisa específica em Educação Especial, observando que “[...] na região Norte não há um curso sequer” (BRASIL, 2002b, p. 51). O documento recomenda que sejam implantadas políticas de incentivo à disseminação da Educação Especial nesses cursos e esclarece que o profissional com essa formação é, “[...] antes de mais nada, um pesquisador e por natureza ocupacional, um professor de nível superior” (BRASIL, 2002b, p. 51).

## Considerações finais

Na esteira da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), da Lei Federal n.º 7.853/1989, posteriormente regulamentada pelo Decreto Federal n.º 3.298/1999 (BRASIL, 1999), da LDB de 1996 (BRASIL, 1996) e do Decreto Federal n.º 5.296/2004 (BRASIL, 2004), o Brasil vem passando por um profícuo e apaixonado processo de discussão sobre a população de pessoas com deficiência/necessidades (educacionais, quando se refere à sua educação) especiais, principalmente quando a temática de tal discussão é onde a pessoa deve estudar – junto com todos os outros alunos, ou em classes ou escolas separadas? Embora o *locus* dessa educação seja hoje, no Brasil, um tema polarizado entre os defensores e os opositores da inclusão, há um consenso geral sobre a necessidade de dar conta da formação de professores para a Educação Especial, tarefa historicamente não considerada como relevante e hoje colocada como um dos maiores desafios dos sistemas de ensino e das instituições formadoras.

Atualmente, há inúmeros fatores que limitam e condicionam a efetivação de uma política ampla, gratuita e democrática de formação de professores para a Educação Especial/Educação Inclusiva. A Resolução n.º 1/2002-CNE, em seu artigo 15, previa um prazo de dois anos para que os cursos de formação de professores existentes se adequassem para oferecer conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, bem como o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001c) previa a garantia de que, em cinco anos, haveria pelo menos um curso de formação de professores para a Educação Especial em cada unidade da Federação.

Para um país que teve o percentual de pessoas com deficiências ampliado de 10% (segundo estimativa da Organização Mundial da Saúde para os países em desenvolvimento) para 14,5% (segundo o Censo Demográfico de 2000), esta é uma questão no mínimo preocupante, pois, se a educação é direito de todos, constitucionalmente garantida, dever-se-ia ampliar e impor metas para dar conta da formação de professores que considerasse essa população de alunos. O que ainda tem sido constatado, no entanto, na realidade concreta, é que,

No que tange a uma política de formação docente, estamos longe de alcançar níveis qualitativos mínimos para a consecução de uma educação inclusiva. Não por “genérica falta de condições”, mas por absoluta falta de vontade política, tanto por parte dos órgãos governamentais como pelas instituições de formação, em especial as universidades (BUENO, 1999, p. 11).

Acrescentaríamos, também, que a formação de professores para essa área, da forma como vem sendo proposta pelo MEC/SEESP, constitui um apetitoso filão para as instituições formadoras privadas, especialmente porque há uma esmagadora demanda reprimida. Algumas dessas instituições têm realizado cursos de pós-graduação lato sensu aligeirados, o que pode comprometer a qualidade da formação. Esses cursos têm cumprido o papel de certificar rapidamente e disponibilizar para o mercado de trabalho um contingente de professores especialistas em Educação Especial, os quais, muitas vezes, procuram tais cursos para, na esteira da chamada empregabilidade, na lógica da sociedade capitalista, terem maiores chances na busca por um emprego.

Portanto, é fundamental que as instituições de Ensino Superior públicas busquem alternativas para oferecer de forma gratuita essa formação, que é aguardada tanto pelos docentes em sua formação inicial ou continuada como pela imensa população de pessoas com deficiência/necessidades educacionais especiais, que espera uma vaga na escola brasileira. A formação deve, por isso, ser eminentemente fundamentada em pressupostos científicos e pedagógicos, desprovida do cunho idealista com que muitas vezes tem sido enfocada. Esses fundamentos devem se basear no materialismo histórico-dialético, pois esta é a teoria que melhor explica a realidade histórica.

A reflexão crítica sobre a formação de professores e as políticas de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular apontam, assim, para novas exigências com relação à formação do professor para a Educação Especial e oferecem possibilidades para uma revisão crítica de seus princípios, de seus fundamentos e de suas práticas.

Inicialmente, é preciso refletir no sentido da superação da dicotomia entre as funções docentes do professor da classe comum e as do professor da Educação Especial, pois, se a educação inclusiva exige que o professor do Ensino Regular adquira conhecimentos acerca das necessidades educacionais especiais dos alunos para atender a uma população que possui características peculiares, também o professor da Educação Especial deve ampliar suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características, e passar a se preocupar também com o currículo, com os níveis de ensino, com a avaliação do desempenho do aluno, com o fracasso e a evasão escolar, para contribuir de fato com o trabalho pedagógico desenvolvido no Ensino Regular.

Nesse aspecto, é fundamental reiterar o imenso desafio que têm, diante de si, os professores especialistas e as instituições formadoras quanto à compreensão da deficiência, não mais vista sob o prisma de “o que falta”, mas como força motriz capaz de reorganizar todo o organismo do sujeito, no processo denominado supercompensação (VIGOTSKI, 1997).

Assim, pensar e implementar políticas de formação de professores re-

quer a compreensão da realidade social e educacional que vivenciamos, especialmente porque se vive em tempos de inclusão escolar. Embora a educação inclusiva esteja mais no plano do discurso, já que as estatísticas sobre matrículas de alunos com deficiência são ainda incipientes e a verdadeira inclusão desses alunos numa instituição escolar que existe dentro de uma sociedade excludente ainda acontece de forma muito precária, não se pode negar que, gradativamente, muitos desses alunos, que, no passado, estariam em instituições segregadas, hoje adentram a escola regular e a desafiam – e a seus professores –, em todos os níveis de ensino – da Educação Infantil ao Ensino Superior –, a encontrar novas formas de ensinar e de se relacionar com essa nova população de alunos.

## Referências

ANPED et al. **Posicionamento conjunto das entidades Anped, Anfope, Anpae, Forundir, Cedes e Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor na reunião de consulta com o setor acadêmico, no âmbito do Programa Especial “Mobilização Nacional por uma Nova Educação Básica”, instituído pelo Conselho Nacional de Educação/CNE, de 07.11.2001, em Brasília.** s.d. Disponível em: <[www.lite.fae.unicamp.br/grupos/formac/docanfope/mobilizacao.htm](http://www.lite.fae.unicamp.br/grupos/formac/docanfope/mobilizacao.htm)>. Acesso em: 22 fev. 2004.

BOBBIO. N. **A era dos direitos.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer n.º 295**, de 14 de novembro de 1962. Brasília: CFE, 1962.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. **Parecer n.º 252**, de 11 de abril de 1969. Estudos Pedagógicos Superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Brasília: CFE, 1969.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 de agosto de 1971.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria n.º 1.793**, de 16 de dezembro de 1994. Brasília: MEC, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 21 fev. 2005.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto n.º 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília: 1999. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)>. Acesso em: 12 mar. 2005.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n.º 9**, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. [Resolução n.º 2/2001]. Brasília: MEC, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2005.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. [Lei n.º 10.172/2001]. Brasília: 2001c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A formação do professor para a educação especial**. Brasília: MEC, 2002a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Proposta de diretrizes curriculares para os cursos de educação especial**. Curso de licenciatura em educação especial. Brasília: MEC, 2002b.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto n.º 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19

de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)>. Acesso em: 9 out. 2005.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação dos professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 3, n. 5, p. 7-25, set. 1999.

\_\_\_\_\_. **A educação especial nas universidades brasileiras**. Brasília: MEC/SEE, 2002.

CORREIA, L. M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto: Porto, 1997.

MANTOAN, M. T. E. **Ser ou estar**: eis a questão – explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MARX, K. **O capital**. São Paulo: Difel, 1984, Livro 1, v. 1.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n.º 2**: Educação Especial. Curitiba: CEE, 2003.

VIGOTSKI, L. S. Fundamentos de defectologia. In: **Obras completas**. Tomo 5. Havana: Pueblo y Educación, 1997.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2004.

\_\_\_\_\_. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/Unesco, 1999.



## CAPÍTULO IV

### **O uso da informática como um instrumento de apoio no processo educacional de pessoas com deficiência**

Dorisvaldo Rodrigues da Silva  
Vera Lucia Ruiz Rodrigues da Silva

#### **Aspectos históricos da informática na educação**

A informática educacional (OLIVEIRA, 1997) começou a ser discutida no Brasil na década de 1970. Naquela época, surgiram os primeiros congressos sobre o uso de computadores. Em paralelo a esses acontecimentos, o Governo Federal implantou uma política de incentivo à pesquisa para que o país pudesse desenvolver suas próprias tecnologias, criando, assim, a Secretaria Especial de Informática (SEI), a Empresa Digital Brasileira (Digibrás) e a Comissão Coordenadora de Atividades de Processamento Eletrônico (Capre). Esse controle pelo Estado ocorreu porque o governo militar possuía objetivos bem definidos quanto ao uso da informática. Essa questão é refletida na citação de Rosenthal (1995), em que se afirma que

Os segmentos esclarecidos da sociedade já percebiam que o domínio das tecnologias diretamente associadas com os computadores ia-se tornando fundamental para a obtenção do grau de autonomia política (militar) compatível com os objetivos desenvolvimentistas “Brasil-potência” e – para usar um termo em voga – modernizantes, visados pelos governos e pela sociedade brasileira ou, pelo menos, por suas elites (ROSENTHAL; MEIRA, 1995, p. 19).

Mesmo com a interferência do Estado, o processo de informática na educação começou a avançar. Em 1975, por meio de um intercâmbio cultural, a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) trouxe ao Brasil os pesquisadores Seymour Papert e Marvin Minski, que desenvolveram a linguagem Logo<sup>6</sup>. Em 1976, os professores da Unicamp foram para os Estados Unidos

---

<sup>6</sup> O Logo é uma linguagem interpretada. Opera por comandos que são executados na tela por um cursor que

conhecer o Massachusetts Institute of Technology (MIT) e, quando retornaram ao Brasil, começaram a estudar a linguagem Logo.

No início de 1980, a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UFRGS) iniciou experiências utilizando a linguagem Logo, com a finalidade de desenvolver o raciocínio lógico e a leitura, tendo como base teórica o modelo piagetiano para promover aprendizagem na criança. Nessa mesma época, a Secretaria Especial de Informática estudava a aplicabilidade da informática na educação.

O caráter de segurança nacional dado ao setor pelo governo brasileiro naquela época, estabelecendo controle excessivo sobre as atividades oriundas da informática, resultou efetivamente em uma barreira dessa tecnologia no Brasil, fazendo a pesquisa nessa área ficar secundarizada. Consequentemente, essa posição política adotada no país reduziu a possibilidade de autonomia nessa área e, ainda, “ampliou a dependência do Brasil a tecnologias importadas” (ROSENTHAL, 1995, p. 25).

Desde o golpe militar de 1964 até 1982, ocorreram muitas medidas que aumentaram o endividamento externo do país, pois o desenvolvimento nacional possuía sua base na dependência do capital estrangeiro. Essa condição favoreceu o estabelecimento de políticas externas aos países que tinham o poder de controlar e autorizar os empréstimos internacionais, que buscavam ampliar seus mercados e, ao mesmo tempo, aumentar a dependência de países em desenvolvimento na utilização de novas tecnologias. O Brasil se encontrava no rol dos países dependentes de tecnologias.

Quanto à educação nesse período, foi posta à população a necessidade de elevação da escolaridade, sendo tal condição estabelecida em virtude de o processo de desenvolvimento socioeconômico estar articulado à política educacional. Segundo Cunha (1985), o Estado Militar criou formas de conter e liberar o acesso à educação à camada popular e o fez por meio do Ensino Médio e Superior, incentivando também as empresas a atuarem na formação profissional.

As Leis Federais n.º 5.540/1968 (BRASIL, 1968) e n.º 5.692/1971 (BRASIL, 1971) deram continuidade aos aspectos educacionais expressos na Lei Federal n.º 4.024/1961 (BRASIL, 1961), uma vez que a mudança no âmbito político objetivava a manutenção do sistema capitalista no sentido de conservação do *status quo* da elite brasileira.

Saviani (1978, p. 184) ratifica que, “[...] se no plano sócio-econômico houve continuidade, compreende-se que se constate uma continuidade também no plano educacional. E essa continuidade está refletida na legislação”.

---

é chamado Logo de tartaruga. Esse nome foi dado porque, na primeira versão do Logo, era usado um robô com formato de tartaruga.

As discussões do uso da informática como recurso didático se davam, contudo, somente no âmbito de algumas universidades.

Com o projeto Educom, em 1983, o Governo Federal decidiu pela implantação de centros-piloto em universidades brasileiras, sendo selecionados apenas cinco dos 26 projetos enviados. Os projetos foram implantados nas seguintes instituições selecionadas: UFRGS, UFPE, UFMG, UFRJ e Unicamp.

Em 1986, o Governo Federal criou o Programa de Ação Imediata em Informática na Educação para 1º e 2º graus, com os objetivos de: a) criar de uma infraestrutura de suporte junto às Secretarias Estaduais de Educação; b) capacitar professores; c) incentivar a produção descentralizada de *softwares* educacionais; e d) integrar pesquisas que vinham sendo desenvolvidas pelas diversas universidades.

As pesquisas desenvolvidas pelas universidades, por meio do projeto Educom, serviram de base de apoio para projetar e implantar, nas Secretarias Estaduais de Educação, os Centros de Informática Educacional (CIEDs), que funcionariam como polos para a formação de multiplicadores para capacitar professores de 1º e 2º graus e de Educação Especial. Entre 1988 e 1989, foram criados 17 CIEDs em diversos estados brasileiros.

Em 1989, surgiu o Programa Nacional de Informática na Educação (Pronife), com o objetivo de fornecer suporte ao desenvolvimento e à utilização da informática nos ensinos de 1º, 2º e 3º graus, financiando a infraestrutura e a capacitação contínua de professores.

A Educação Básica, a Superior, a Especial e a não formal foram divididas em subprogramas para que se estabelecessem diretrizes diferentes. Em face dessas condições, surgiram os Centros de Informática na Educação Superior (CIEs) e os Centros de Informática na Educação Técnica (CIETs), que, junto aos CIEDs, desenvolveram o treinamento e a capacitação de professores, com desenvolvimento de novas metodologias e novos processos e sistemas na área.

Em novembro de 1996, o MEC lançou o Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo), que, junto com os governos estaduais, tem até hoje a finalidade de efetivar a informatização das escolas públicas, visando a atender à capacitação de professores e a aparelhar as escolas com equipamentos e suporte técnico.

Especificamente para o estado do Paraná, o governo, visando a atender às diretrizes definidas pelo MEC, criou o Programa Estadual de Informática na Educação (PEIE), que tem por objetivo implementar a Informática Educacional nas escolas públicas. Com a finalidade de promover a formação de multiplicadores, foram implantados, até 2001, doze Núcleos de Tecnologia Educacional no Paraná (NTEs), em cidades-polo e em capitais. A partir de

2004, o Governo do Estado do Paraná projetou e executou a ampliação do número de NTEs. Estes receberam uma nova denominação, passando a ser identificados como Centros Regionais de Tecnologia Educacional (CRTEs). Atualmente, a SEED conta 32 CRTEs em todo o estado.

É necessário compreender que a política de informática educacional em âmbito estadual e federal faz parte de uma proposta educacional apontada no projeto de desenvolvimento presente nos documentos do Banco Mundial e Bird, órgãos que financiam os investimentos de desenvolvimento para o Brasil e para outros países. Esses documentos apontam medidas educacionais voltadas à nova forma que o capitalismo vem tomando em função do desenvolvimento do próprio modo de produção que avança no sentido de utilizar meios de produção com base tecnológicas automatizadas.

A utilização da informática na educação ainda hoje é polêmica, principalmente no que diz respeito ao fato de os professores estarem trabalhando com os alunos os conteúdos estabelecidos nas grades curriculares, por meio do computador, de softwares, entre outros recursos tecnológicos.

Quanto ao uso da informática como recurso educacional para as pessoas com deficiência, verifica-se que o computador e os softwares especiais têm possibilitado um salto qualitativo em termos de acesso ao conhecimento sistematizado, especialmente para o cego e para pessoas com visão reduzida ou com deficiência motora.

### **Inserção da informática na educação**

O modelo de sociedade definida pelo sistema capitalista tem enfatizado a busca do conhecimento ou da informação, de modo que a tecnologia associada a essa categoria passou a ser um dos elementos norteadores das ações e das atividades do sistema como um todo na saúde, na agropecuária, nos transportes, na educação, na indústria ou no setor de serviços.

Nesse ambiente de constantes inovações tecnológicas, a educação deve tomar uma postura crítica, no sentido de analisar as mudanças nos âmbitos socioeconômico e político-educacional, devendo estar à frente, no que diz respeito à utilização e avaliação dos recursos tecnológicos, a fim de ter subsídios para buscar a reorganização do processo educativo e para assegurar a transmissão-apropriação do conhecimento e o desenvolvimento de pesquisa científica.

Segundo Azevedo (1995), em virtude da intencionalidade da política econômica e educacional posta pelo sistema capitalista, a educação contemporânea não tem contribuído para minimizar a desigualdade social e muito menos para proporcionar uma formação que viabilize a emancipação do ho-

mem.

O sistema educacional deveria estar à frente no que diz respeito à aplicação dessa tecnologia, mas, em virtude de determinantes socioeconômicos, não tem conseguido se desvencilhar do processo de privatização da educação, ou seja, de uma política de direito. Por isso, a educação passa a ser uma política de mercado.

Nessa perspectiva, Azevedo (1995) argumenta que

A construção de uma sociedade alternativa, democrática e solidária não poderia prescindir dos avanços científicos e tecnológicos da chamada terceira revolução industrial. O aprofundamento das relações internacionais, os avanços da ciência e da tecnologia são um patrimônio da humanidade. A questão central é a democratização destes processos, para que seus efeitos positivos possam ser potencializados, transformados em fatores de inclusão e em instrumentos de melhoria da qualidade de vida para todos. O internacionalismo baseado na solidariedade dos povos é historicamente uma construção dos movimentos identificados com as utopias igualitárias. O grande desafio hoje é transformar o sentido meramente econômico da internacionalização. Trata-se de criar a possibilidade e as condições políticas, para a globalização dos direitos, da cidadania, da integração cultural e da democratização do acesso a todas as conquistas da humanidade (AZEVEDO, 1995, p. 11).

Quando se fala em uso de tecnologias na educação, deve-se procurar compreender que sua inserção visa a contribuir para a melhoria do material didático-pedagógico por meio de instrumentos tecnológicos modernos, e não como um atrativo de utilização do computador. A tecnologia computacional, como um importante recurso de mídia, deve ser um instrumento e meio de ensino que tem por base promover a compreensão, a interação e a análise crítica do aluno para a construção do conhecimento. Nesse sentido, não deve ser avaliada como um remédio para as dificuldades pelas quais a educação vem passando, principalmente em termos de qualidade de ensino, devendo ser, portanto, utilizado como mais um recurso atrativo entre aqueles que compõem os elementos ou instrumentos pertinentes ao processo de aprendizagem.

Para as pessoas com deficiência, a informática tem viabilizado uma nova perspectiva de ascensão acadêmica e profissional. Se, no âmbito da educação de crianças sem deficiência, a informática ainda não se consolidou como um importante recurso pedagógico, na Educação Especial, essa tecnologia tem sido um valioso instrumento de acesso ao conhecimento. Dados do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais – a PEE/Unioeste (SILVA et al., 2006) têm confirmado que o uso

de recursos da informática pode promover o efetivo acesso à educação, nesse caso específico, ao Ensino Superior.

De modo geral, o uso de tecnologias computacionais traz uma nova perspectiva para as pessoas com deficiência, contribuindo para o acesso ao mercado de trabalho, à educação e ao lazer, possibilitando-lhes maior autonomia, acesso ao conhecimento e manifestação de sua capacidade produtiva. Conseqüentemente, todas as possibilidades de promover o acesso à educação e ao mercado de trabalho formal para a pessoa com deficiência são fatores importantes para criar melhores condições para sua participação ativa em todos os setores sociais. Torna-se, então, necessário prover as instituições de ensino, em todos os níveis, com os recursos de informática, visando a contribuir para o processo de educação das pessoas com deficiência, preparando-as também para o trabalho.

A Uniãoeste, por meio das atividades desenvolvidas pela equipe do PEE em parceria com a Associação Cascavelense de Pessoa com Deficiência Visual (ACADEVI), o Núcleo de Inovações Tecnológicas (NIT), o Núcleo de Estudos Interdisciplinares, a Secretaria Municipal de Educação e o Núcleo Regional de Educação, vem realizando, desde 1999, cursos de formação continuada de professores, pessoas cegas ou com baixa visão, para o uso do computador, principalmente do sistema computacional Dosvox. Destaca-se, nesse contexto, a realização dos Encontros de Informática na Educação (ENINEDs), que, desde a primeira edição (1999), vem colocando em sua programação minicursos de Dosvox, bem como a demonstração de *softwares* destinados às pessoas com paralisia cerebral e às pessoas com deficiência motora.

Soma-se a essas atividades a infraestrutura de recursos tecnológicos do PEE, que conta com *scanners*, máquinas *Perkins-Braille*, impressoras *Braille*, computadores, lupas eletrônicas, *softwares* sintetizadores de voz e ampliadores de tela, como também periféricos adaptados para pessoas com deficiência física. Além disso, o NIT desenvolveu um ampliador de tela inteligente, denominado xLupa, destinado às pessoas com baixa visão, em projeto financiado pelo CNPq, em 2005. Hoje, o projeto xLupa continua em outra fase de desenvolvimento, por ter sido contemplado com um novo financiamento do CNPq.

Entre as atividades de extensão, destacam-se os seguintes projetos financiados pelo MEC/SESu: 1) “Formação continuada em Educação Especial e tecnologias nas áreas de deficiência visual/motora para professores do Ensino Básico”, com 63 participantes, realizado de junho de 2006 a abril de 2007; 2) “Formação continuada em Educação Especial e tecnologias nas áreas das deficiências física, visual, auditiva e mental para professores da Educação Básica”, com 53 participantes, realizado de outubro de 2007 a dezembro

de 2008; 3) “Formação continuada em Educação Especial e tecnologias nas áreas de deficiência visual/motora para professores do Ensino Básico”, com 40 participantes para cada área, executado no ano de 2012. Entre diversos conteúdos abordados nesses cursos de formação, o conteúdo relacionado à tecnologia computacional tratou da parte teórico-prática da utilização de softwares especiais aplicados à educação de pessoas com deficiência.

As atividades desenvolvidas pelo PEE desde 1997 estão pautadas na mobilização e no comprometimento de sua equipe e de seus parceiros, objetivando atender ao candidato ao vestibular, bem como ao acadêmico com alguma deficiência. Nesse aspecto, a Unioeste tem se consolidado como uma referência estadual no processo de apoio ao ingresso e à permanência das pessoas com deficiência no Ensino Superior, principalmente na área da deficiência visual, por ter atendido um maior número de acadêmicos com esse tipo de deficiência, desde a constituição de banca especial até a conclusão do curso.

A seguir, serão abordados os recursos tecnológicos utilizados na educação de pessoas com deficiência visual e/ou com deficiência física.

### **Recursos tecnológicos aplicados na educação de pessoas com deficiência visual e deficiência física/motora**

Não considerando menos importante o uso da informática na educação de pessoas com deficiência mental ou auditiva, este capítulo toma como exemplos apenas as áreas da deficiência visual e física.

Segundo Martín et al. (2000), a *tiflotecnologia* é entendida como um conjunto de técnicas, conhecimentos e recursos que facilitam ou proporcionam às pessoas cegas ou com visão reduzida os meios oportunos para a correta utilização da tecnologia, que contribuem com sua autonomia pessoal e plena integração social, laboral e educativa.

Nesse conjunto de adaptações tiflotécnicas estão os sistemas de reprodução de áudio, armazenamento e processamento de informações, síntese de voz por meio de periféricos ou *software* específico, sistemas de reconhecimento óptico de caracteres, instrumentos eletrônicos portáteis para tradução ou para cálculo, entre outros.

Existe um número significativo de empresas que comercializam diversos produtos destinados à área da deficiência visual, conforme apresentado no Anexo A.

Segundo Martín et al. (2000), os diversos instrumentos, apresentados no Quadro 1, a seguir, são os de maior aplicação no âmbito da Educação Especial de pessoas com deficiência visual.

Quadro 1 – Lista de instrumentos utilizados na educação de pessoas com deficiência visual

Identificação	Descrição
Braille-Falado	É um sistema portátil de armazenamento e processo de in formação cuja entrada de dados se realiza por meio de um teclado braille de 6 pontos e espaçador, e a sua saída se produz por meio de uma voz sintetizada. Tem como características mais destacáveis: editor de textos, agenda, cronômetro, calendário e calculadora.
PC-Falado	É um computador compatível IBM-XT portátil, com teclado braille de oito pontos que permite a edição de textos e a gestão de atividades do tipo agenda eletrônica (relógio, calculadora, calendário, terminal de comunicações, etc.). Permite fazer conexão com impressora Braille, de tinta, unidade de disco externa, podendo ser utilizado como sintetizador de voz. Com o sistema operacional MS-DOS, versão 5.0, permite a execução do programa de cálculo “Multical” e outros programas.
Impressoras Braille	São instrumentos que, conectados a um computador ou outros dispositivos específicos (Braille-Falado, PC-Falado, etc.), permitem imprimir a informação no sistema braille. A mais utilizada é a impressora personal portathiel, de baixa tiragem, que imprime sobre papel contínuo e em folhas soltas, com o máximo de 39 caracteres por linha e 29 linhas por página, a uma velocidade de 10 caracteres por segundo. Imprime em 6 e 8 pontos.
Livro Digital Adaptado	São conteúdos digitalizados e estão ao alcance das pessoas cegas por meio de software apropriado e um leitor de CD.
Linhas Braille	São periféricos de aplicativo capazes de reproduzir em braille a informação que aparece no monitor do computador. Conectadas ao computador, permitem às pessoas cegas ou de visão reduzida com baixo resíduo visual fazerem a leitura em braille sobre a linha do texto situado na tela de qualquer computador que utilize MS-DOS ou Windows. Possui um teclado de funções para configurar a linha, o modo de trabalho, etc.
Sintetizador de Voz	São recursos desenvolvidos especialmente para trabalhar com aplicativos. Têm por objetivo o acesso à informação que aparece na tela do computador, mediante a leitura, pela voz sintética, dos textos selecionados pelo usuário. Permite à pessoa cega explorar a tela, situar-se nela, acionar os comandos de leitura, etc.
Calculadoras Científicas Falantes	São utilizadas como instrumentos manuais individuais ou como software para PC. As mais usadas são: Audiocal EC-9056-AF e o programa de cálculo Multical.
Leitor Óptico	Reconhecedor Óptico de Caracteres (OCR) ou o Reconhecedor Inteligente de Caracteres (ICR) – são programas capazes de interpretar e reconhecer a digitalização

de um documento realizado por scanner. Esta digitalização parece uma fotografia do documento original que um computador pode reconhecer. Destacam-se, entre estes sistemas, como Hardware, o Reading-Edge e o sistema Galileo e, como software, o programa Lee.

Tradutores e Dicionários	São instrumentos eletrônicos portáteis que permitem a tradução bidirecional entre os idiomas inglês e espanhol, como o dicionário inglês Franklin e Dicionário Berlitz, e o programa Dile.
Amplificador de Tela e Caracteres	São softwares que permitem ampliar caracteres de 2 até 16 vezes. Dentre estes destacam: Zoomtext Xtra, Mega, Tiflowin e Jaws.
Amplificador de Imagem	É um sistema de ampliação que permite aumentar a imagem de um objeto, ou texto na tela de um monitor, por meio de um circuito de TV. Pode ampliar em até 60 vezes a imagem. São conhecidos como lupa-televisão ou telelupa, rádio-lupa e também como lupa eletrônica.
Teclado Adaptado	São teclados adaptados e podem ser encontrados em diversas modalidades, tais como: teclados com teclas maiores, para facilitar a digitação; com pinos metálicos que se levantam formando caracteres sensíveis ao tato. Pode-se usar uma película braille que é colocada sobre o teclado e que os auxiliam na digitação. Entretanto, na maioria das vezes não se utilizam teclados especiais quando o usuário faz a interação com o computador que possui sintetizador de voz.
<i>Windows</i>	O <i>Windows</i> possui recursos que facilitam o acesso de deficientes. Pode ser configurado o mouse com rastro, o aumento de ícones e caracteres, a lente de aumento (para aumentar uma determinada parte da tela), os filtros para o teclado, os avisos visuais ao invés de avisos sonoros, o aumento de contraste e a emissão de sons em geral.
Logo	A linguagem Logo tem sido amplamente usada na educação regular como também na educação especial. O Logo está fundamentado na teoria construtivista de Piaget, que enfatiza o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático do portador de necessidade especial. Este sistema permite que a criança programe o computador de forma criativa e espontânea, manipulando os materiais que encontra em seu ambiente.
Dosvox	É um sistema de síntese de voz, em português, desenvolvido pelo Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que facilita o acesso de deficientes visuais a computadores, permitindo-lhes estudar e trabalhar com o computador ou, simplesmente, interagir com outras pessoas sem depender de alguém. O Dosvox vem sendo aperfeiçoado a cada nova versão. Hoje, ele possui mais de 80 programas. Contava, em julho de 2004, com cerca de 8000 usuários no Brasil e em alguns países da América Latina. Disponível em: < <a href="http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox">http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox</a> >.

Acesso em: 27 jul. 2004.

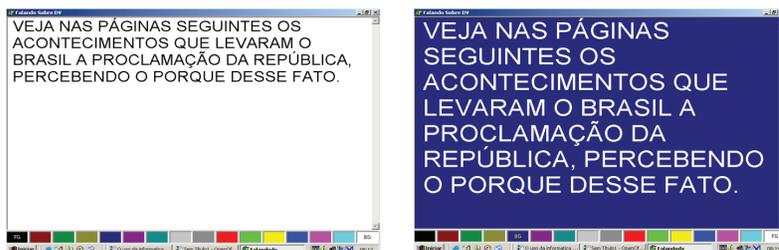
Virtual Vision

É um software semelhante ao Jaws. É um produto de fácil operação e que vai permitir que as pessoas com deficiência visual se integrem na sociedade em condições de igualdade com aqueles considerados normais.

Fonte: Martín et al. (2000, p. 97)

Além da relação de recursos relacionados no Quadro 1, apresenta-se o aplicativo demonstrado nas Figuras 1 e 2. Essas figuras tratam da tela do *software* “Falando sobre História do Brasil”, versão DV, desenvolvido no Núcleo de Inovações Tecnológicas (NIT/Unioeste) e financiado pela Fundação Araucária/PR. Esse *software* atende às necessidades do aluno cego e/ou do aluno com visão reduzida. Possui todo o conteúdo narrado em voz humana e permite ao usuário fazer a interação por meio do teclado e também com o uso do *mouse*. O acionamento do botões direito e esquerdo do *mouse* permite alterar a cor da fonte e da tela, respectivamente. Também por meio de teclas de atalho, pode-se ampliar o tamanho da fonte, adequando-o às necessidades do usuário com visão reduzida (FALANDO SOBRE, 2002).

Figuras 1 e 2 – Telas do software “Falando sobre” com ampliação da fonte e mudanças de cores da tela e da fonte



Fonte: Falando Sobre (2002)

Para as pessoas com deficiência física/motora, são usados recursos de acessibilidade classificados em três grupos, a seguir identificados.

#### a) Adaptações físicas ou órteses

São todos os aparelhos ou as adaptações fixadas e utilizadas no corpo do aluno e que lhe facilitam a interação com o computador. A Figura 3 demonstra um exemplo de adaptação física.

Figura 3 – Estabilizador de punho e abdutor de polegar com ponteira para digitação



Fonte: Disponível em [http://www.ufsj.edu.br/incluir/tecnologias\\_assistivas.php](http://www.ufsj.edu.br/incluir/tecnologias_assistivas.php)

A Figura 3 demonstra o uso de adaptações: a) física (o estabilizador de punho e abdutor de polegar com ponteira para digitação) e b) de *hardware* (colmeia ou máscara de teclado); ambas têm por finalidade possibilitar ao usuário interagir com a máquina por meio do teclado.

#### b) Adaptações de *hardware*

São todos os aparelhos ou as adaptações presentes nos componentes físicos do computador, nos periféricos, ou mesmo quando os próprios periféricos, em suas concepções e construção, são especiais e adaptados. As Figuras 4 e 5 demonstram um exemplo de adaptação de *hardware*.

Figuras 4 e 5 – Colmeia ou máscara sobreposta ao teclado



Fonte: Disponível em [http://www.ufsj.edu.br/incluir/tecnologias\\_assistivas.php](http://www.ufsj.edu.br/incluir/tecnologias_assistivas.php)

#### c) *Softwares* especiais de acessibilidade

São os programas especiais de computador que possibilitam ou facilitam a interação do aluno com deficiência e a máquina.

Emulador/Simulador de Teclado – consiste em um teclado virtual simulado no monitor. Um programa “varre” sequencialmente as teclas do teclado no monitor, mudando-as de cor, e, quando alcança a tecla desejada, o usuário pode

acionar a opção desejada por meio de periféricos adaptados (*mouse*, ponteiras, teclado ou *webcam*) e ainda por emissão de som por meio de microfone ou pelo acionamento da tecla Ctrl, como, por exemplo, o software Microfênix<sup>7</sup>.

Figura 6 – Demonstração da tela do menu “Mouse” do software Microfênix



Fonte: Projeto Microfênix (disponível em: <http://www.intervox.nce.ufrj.br/microfenix>)

As funções de cada item do menu “Mouse” são as seguintes:

- Clica (serve para clicar sobre o ícone);
- Sobe (move a seta para cima);
- Desce (move a seta para baixo);
- Esquerda (move a seta para esquerda);
- Direita (move a seta para direita);
- Outros Cliques (ativa o menu “Outros Cliques”);
- Mouse Rápido (serve para acelerar/desacelerar o movimento do cursor do mouse);
- Comanda Janela (ativa o menu “Comanda Janela”);
- Digita (inicia o menu de teclagem);
- Visualiza (esconde o menu);
- Meus Programas (inicia o menu de seleção de programas)

O *software* Microfênix, ao ser ativado, abre a tela do menu “Mouse” (demonstrado na Figura 6), inicia a varredura das opções constantes desse menu. Com o acionamento da tecla Ctrl ou de qualquer som por meio de microfone, o usuário faz a escolha e o acionamento da opção desejada. O usuário poderá movimentar o *mouse*, selecionar e abrir programas, abrir as janelas dos menus “Outros cliques”, “Comanda janela”, “Digita”, “Meus programas”, enfim, acionar todas as funções do teclado. Esse *software* permite que o usuário, com o mínimo de movimentos e mesmo sem poder falar, intera-

<sup>7</sup> *Software* que iniciou seu desenvolvimento com a denominação “Luciana”.

ja com o computador. Pode ser utilizado por pessoa com paralisia cerebral ou com deficiência motora grave. Em alguns casos, dependendo das condições de interação usuário/computador, pode-se fazer a associação de dois softwares (por exemplo: Microfênix + Eugênio – preditor de palavras), proporcionando ao usuário maior agilidade na produção de textos. Nesse exemplo, fizeram-se alguns testes com crianças com paralisia cerebral ou com deficiência motora grave no Centro de Reabilitação Física da Unioeste. Outro aspecto importante quanto ao recurso computacional são as possibilidades de construção de pranchas de comunicação alternativa por meio de softwares, tais como o editor de pranchas ou o Boardmaker.

A seguir, são apresentados alguns exemplos de emuladores/simuladores de teclado.

1. Tflex: simulador de teclado com múltiplos modos de varredura, desenvolvido pela Unicamp – Disponível em: <[www.nied.unicamp.br/~tflex/downloads.php](http://www.nied.unicamp.br/~tflex/downloads.php)>.
2. Motrix: desenvolvido pelo Núcleo de Computação da UFRJ – Disponível em: <<http://intervox.nce.ufrj.br/motrix/download.htm>>.
3. Teclado Amigo e Luciana: desenvolvidos pelo Núcleo de Computação Eletrônica da UFRJ.
4. *Software* Microfênix: Disponível em: <<http://intervox.nce.ufrj.br/microfenix/>>.
5. Teclado amigo: Disponível em: <<http://caec.nce.ufrj.br/saci2/kitsaci2.zip>>.
6. ETM VOICE: desenvolvido pelo Cefet-PR – Disponível em: <[www.korp.com.br/etm](http://www.korp.com.br/etm)>.
7. Teclado virtual livre: desenvolvido pela PUC-PR – Disponível em: <[www.ler.pucpr.br/amplisoft/projeto.htm](http://www.ler.pucpr.br/amplisoft/projeto.htm)>.

Além dos softwares relacionados, podem ser encontrados, por meio de pesquisas na Internet, novos sistemas que têm a mesma funcionalidade e que permitem às pessoas com deficiência usar o computador.

### **Aspectos relacionados ao desenvolvimento cognitivo da pessoa com deficiência na concepção vigotskiana**

Ao abordar a educação da pessoa com deficiência e o uso de recursos tecnológicos aplicados a essa questão, é importante, antes de tudo, compreender a caracterização e as formas mais adequadas de relacionamento, segundo o tipo de deficiência. Entender essa questão é importante para que o professor

possa perceber qual é a possibilidade que o *software* deve possuir, em termos de funcionalidade, para atender às especificidades de cada tipo de deficiência. Além disso, o professor deve entender que todo o processo de aprendizagem é mediado; portanto, é imprescindível estabelecer um excelente canal de comunicação entre ele e o aluno para que ambos possam alcançar os melhores resultados possíveis no processo de ensino/aprendizagem.

A deficiência auditiva ou surdez é a incapacidade total ou parcial de audição, a qual é compreendida como a (in)capacidade de ouvir o som produzido no ambiente. A capacidade de audição do som está relacionada a distância (ouvido-fonte do som), à frequência de onda (entre 20 Hz e 20 KHz) e à energia/amplitude produzida pelo som, que é medida em decibéis (dB).

O Decreto Federal n.º 3.298/1999, no artigo 4º, inciso II, define como pessoa com deficiência auditiva aquela com

[...] perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando de graus e níveis na forma seguinte: a) de 25 a 40 decibéis (db) – surdez leve; b) de 41 a 55 db – surdez moderada; c) de 56 a 70 db – surdez acentuada; d) de 71 a 90 db – surdez severa; e) acima de 91 db – surdez profunda; e f) anacusia (surdez total) (BRASIL, 1999).

A classificação do grau de deficiência auditiva é realizada por meio da acuidade de audição, a qual é medida em decibéis (dB).

O Decreto Federal n.º 5.296/2004, em seu capítulo II, artigo 5º, parágrafo 1º, inciso I, alínea “b”, apresenta a seguinte definição: “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, 2004).

Na interação com a pessoa surda, a comunicação entre o emissor (aquele que emite a mensagem) e o receptor (aquele que recebe a mensagem) ocorre fundamentalmente pela via da percepção visual. Outro aspecto importante é a compreensão do código (sinais, gestos, a língua) presente na comunicação. Essa condição é que vai estabelecer a sintonia entre ambos, efetivando a interação de fato. É relevante ressaltar que o professor (na condição de emissor) deve reconhecer as condições e especificidades (vias de captação da informação ou capacidade de execução) para poder estabelecer uma condição adequada de interação com o aluno com deficiência, objetivando seu processo de ensino-aprendizagem.

O Decreto Federal n.º 3.298/1999, no artigo 4º, inciso I, estabelece como pessoa com deficiência física aquela que possui

[...] alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento

da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções (BRASIL, 1999).

Ressalta-se que essa definição foi ratificada pelo Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004), conforme segue

[...] alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, **ostomia**, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, **nanismo**, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções (BRASIL, 2004).

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

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 (construção de pranchas de comunicação), tais como os *softwares* que permitem às pessoas com comprometimento motor mais grave utilizar o computador para se comunicar. Além disso, as escolas e os demais espaços públicos devem assegurar rampas adequadas, telefones públicos, banheiros e bebedouros adaptados, de acordo com as normas vigentes da ABNT.

A definição de deficiência mental adotada pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC) foi proposta pela Associação Americana de Retardo Mental (AAMR), sendo aceita internacionalmente, e seus textos e documentos oficiais divulgados no Brasil. Dessa forma, o conceito de deficiência mental definido na Política Nacional de Educação Especial é tratado como

[...] funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às deman-

das da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho (CARVALHO, 1997, p. 27).

O Decreto Federal n.º 3.298/1999, no artigo 4º, inciso I, define como pessoa com de deficiência mental aquela com

[...] funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:

- a) comunicação;
- b) cuidado pessoal;
- c) habilidades sociais;
- d) utilização da comunidade;
- e) saúde e segurança;
- f) habilidades acadêmicas;
- g) lazer; e
- h) trabalho (BRASIL, 1999).

Essa definição também foi ratificada pelo Decreto Federal n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004). Observa-se que, na definição contida no texto dos dois decretos referenciados, destaca-se uma idade limite para a manifestação da deficiência.

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

Na área da Educação Especial, um dos fatores relevantes no processo de ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência é o material didático adaptado ou desenvolvido para atender às especificidades do aluno com necessidades educativas especiais. Entretanto, em virtude da pouca disponibilidade desse material na escola, reduz-se e, muitas vezes, exclui-se a oportunidade de a pessoa com deficiência participar do próprio processo educacional. Assim, a tecnologia computacional é um dos recursos capazes de minimizar a desvantagem de acesso ao conhecimento entre o aluno considerado “normal” e aquele com alguma deficiência durante o período escolar.

É importante compreender que, no processo de educação de pessoas com deficiência visual, tem-se utilizado a avaliação funcional da visão como um dos parâmetros para definir os recursos pedagógicos que atenderão às especificidades do aluno em questão. Assim, torna-se indispensável entender a definição conceitual do que é cegueira e visão reduzida.

Segundo Bruno (1997), a cegueira se caracteriza pela ausência total de visão até a perda da projeção de luz. Nesse caso, o processo de aprendizagem ocorrerá por meio da integração dos sentidos tátil, cinestésico, auditivo, olfativo e gustativo, sendo que o principal meio utilizado para fazer a leitura e a escrita é o sistema *braille*. Hoje, os usuários que possuem computador ou que, de alguma forma, têm acesso a ele, utilizam sintetizadores de voz para realizar essas atividades de leitura e de escrita.

Convém salientar que o sistema *braille* é extremamente importante no processo de alfabetização da criança cega, possibilitando-lhe principalmente o conhecimento e a aquisição da escrita ortograficamente correta.

Para o aluno cego, o processo educacional deve ocorrer de forma idêntica ao da criança normal. Entretanto, a captação da informação se dá fundamentalmente por meio da audição e do tato. Assim, todos os recursos capazes de auxiliar o aluno cego, em seu processo educacional, devem atender às condições de captação da informação por meio dos sistemas auditivo ou tátil ou ambos.

A pessoa com visão reduzida pode ser caracterizada, no que diz respeito ao uso funcional da visão, como aquela que lê tipos impressos ampliados ou com o auxílio de potentes recursos ópticos. O processo educacional para essa pessoa, segundo Bruno (1997), irá se desenvolver por meios visuais ou pelo uso de resíduo visual, mesmo que seja necessária a utilização de recursos específicos.

Entretanto, para que a educação da pessoa com deficiência visual possa efetivamente ocorrer e produzir bons resultados, é indispensável proporcionar condições materiais adequadas às necessidades desse tipo de aluno (BRUNO, 1997).

Nesse aspecto, Masini (1994) cita que o sucesso escolar de muitas pessoas com deficiência visual está diretamente vinculado à utilização de recursos pedagógicos adaptados ou desenvolvidos para esse tipo de aluno. Ainda, segundo essa autora, essa condição de fato, caso seja concretizada, já seria o suficiente para facilitar e propiciar melhores possibilidades para que o aluno com esse tipo de deficiência possa realizar, sem prejuízos significativos, seus estudos e, conseqüentemente, seu desenvolvimento educacional.

Além das questões relacionadas à acessibilidade ou ao material didático que devem ser disponibilizadas à educação de pessoas com deficiência, a formação continuada do professor também é extremamente importante.

Existem diversas concepções teóricas que tratam do processo de ensino-aprendizagem na educação e, especificamente, na Educação Especial. Entretanto, o suporte teórico adotado pela equipe do Programa de Educação Especial (PEE) está vinculado à perspectiva teórica de Lev S. Vigotski, prin-

principalmente por tratar não somente da educação da pessoa com deficiência, mas, antes disso, da concepção da pessoa com deficiência.

Na concepção teórica de Vigotski (1997), o processo da educação formal acontece fundamentalmente pela atuação do professor, fazendo a mediação entre o aluno e o conhecimento sistematizado e historicamente produzido, com auxílio ou não de recursos pedagógicos. Nesse aspecto, necessariamente, o encaminhamento teórico-metodológico da prática do professor em sala de aula deve estar alicerçado numa fundamentação pedagógica que dê as diretrizes da ação do docente com objetivos educacionais.

Ao tratar da questão da deficiência, Vigotski (1997) tem como diretriz de fundamentação os seguintes aspectos: 1) a concepção de deficiência, a qual é determinada pelo caráter biológico e social do defeito, 2) o conceito de compensação social e 3) o processo relacionado à educação da pessoa com deficiência.

A concepção da deficiência está relacionada ao caráter biológico do defeito e, portanto, corresponde à deficiência em si mesma (por exemplo: a cegueira, a surdez, a deficiência motora). Em alguns textos, também é denominada defeito primário ou deficiência primária.

Já a concepção de deficiência como caráter social do defeito, também denominada deficiência secundária ou defeito secundário, entende-a como a consequência social do defeito, a qual poderá produzir reflexos significativos para o sujeito com deficiência. Assim, o resultado da consequência social do defeito poderá acarretar dificuldades significativas para o desenvolvimento educacional e social da pessoa com deficiência (VIGOTSKI, 1997).

Vigotski (1997, p. i) considera o valor social em relação à deficiência ao citar que “a cegueira como um fato psicológico não é uma desgraça, essa se converte em uma desgraça como fato social”. Conclui sua concepção da seguinte forma: “decididamente todas as particularidades psicológicas da criança com defeito têm como base não o núcleo biológico, mas sim o social” (VIGOTSKI, 1997, p. i).

Evidencia-se, aqui, que o processo de desenvolvimento da deficiência ocorre em função do conflito que se estabelece entre as limitações impostas pelo defeito e as necessidades oriundas do contexto, do meio social no qual o sujeito está inserido. Assim, segundo Vigotski,

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, desta maneira, se converte no ponto de partida e na força motriz principal do desenvolvimento psíquico da personali-

dade. 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 dessa compreensão, a compensação ou supercompensação social do defeito aparece como resultado da contraposição entre deficiência orgânica primária e as tendências psicológicas, as quais são dirigidas para a superação da consequência social do defeito.

Em relação à compensação social do defeito ou da deficiência, Vigotski (1997) afirma que podem ocorrer duas consequências relacionadas a essa questão. Para entender as reações que resultam em compensação ou em supercompensação, é necessário compreender o que afirmou Adler, citado por Vigotski (1997, p. 33): “o defeito não é somente uma pobreza psíquica, senão também uma fonte de riqueza, não é somente uma debilidade, senão também uma fonte de força”. Nessa concepção teórica, Adler pensa dialeticamente em dois momentos acerca do desenvolvimento psicológico: 1) o caráter dialético do defeito e 2) a base social da psicologia da personalidade. A partir dessa perspectiva, a compensação ou a supercompensação social do defeito aparece como resultado da contraposição entre a deficiência orgânica primária e as tendências psicológicas dirigidas para a superação da consequência social do defeito.

Para Vigotski (1997), essas possibilidades de reações são extremamente importantes para pessoa com deficiência, porque são elas que vão mostrar efetivamente para o indivíduo suas potencialidades relacionadas à compensação ou à supercompensação social do defeito. Nesse contexto, segundo Bidarra et al. (2006), os possíveis resultados alcançados podem ser, de um lado, o êxito e a superação, e, de outro, o fracasso, este caracterizado como a aceitação da redução de suas potencialidades. Ambos os resultados desse processo acabam estabelecendo influências significativas no desenvolvimento cognitivo e social da pessoa com deficiência.

É importante ressaltar que nem todas as pessoas, com deficiência ou não, alcançam o sucesso escolar. Da mesma forma, é necessário salientar que nem todas as pessoas com deficiência conseguem obter resultados positivos no processo de compensação. Nesse aspecto, se se pudesse estabelecer uma linha defeito-compensação, observar-se-ia que Vigotski (1997) coloca a compensação/supercompensação como um dos pontos de um dos extremos dessa linha. O outro ponto, na outra extremidade, corresponderia ao fracasso da compensação, caracterizado pela luta defensiva do sujeito, usando como escudo a própria deficiência, a qual poderá criar a desmotivação para a supera-

ção e a redução de suas potencialidades, elevando, assim, o nível de energia psíquica à dimensão do defeito primário e, conseqüentemente, produzindo, como resultado, a deficiência secundária. Pode-se, portanto, imaginar que, entre os pontos extremos da linha defeito-compensação, existem vários pontos possíveis em termos de resultados de compensação social do defeito. É nessa verdade psicológica que se encontram os polos denominados, por Vigotski (1997), de alfa e ômega da educação social das crianças com defeitos.

Ainda em relação ao processo compensatório, Rodney (2003) argumenta que existem condições que influenciam nesse processo e que elas são divididas em quatro categorias, a saber:

- 1) O alcance ou a intensidade da deficiência que a criança possui.
- 2) Os recursos, em termos de potencial próprio de cada sujeito, que influem no desenvolvimento tanto da criança com deficiência como da criança sem deficiência.
- 3) A natureza da interação com o entorno social mais próximo da criança com deficiência.
- 4) A socialização cultural ou interação social da criança com deficiência.

Até aqui, os apontamentos feitos possibilitam compreender a questão do defeito primário (a deficiência em si) e do defeito secundário (a consequência social do defeito). Além desses dois aspectos, Vigotski (1997) afirma que é a educação da pessoa com deficiência o principal meio de reduzir ou minimizar as consequências sociais do defeito. Dessa forma, o processo educacional da pessoa com deficiência deveria ser capaz de criar todas as possibilidades para ela se desenvolver tanto cognitivamente como socialmente.

Segundo Vigotski (1997), o processo de ensino-aprendizagem na escola deve ter como parâmetro o nível de desenvolvimento real da criança. Entretanto, a escola deve dirigir sua atuação para as etapas de desenvolvimento ainda não incorporadas pelos alunos, ou seja, deve trabalhar na esfera de desenvolvimento potencial da criança, que é a capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes. Esse ponto de desenvolvimento cognitivo, observado na criança, é denominado “zona de desenvolvimento próximo”, entendida como o caminho que o indivíduo deverá percorrer para desenvolver as funções que estão em processo de amadurecimento e que posteriormente se transformarão em funções consolidadas no nível de desenvolvimento real. Assim, o ensino que poderá trazer melhores resultados é aquele que se adianta ao desenvolvimento da criança.

Segundo Silva, Carvalho e Silva (2008), compreendendo o processo educacional com esse enfoque, estabelece-se que o processo de desenvolvimento cognitivo e da personalidade é igual, quer seja ela uma criança com

deficiência ou não, pois “não existe diferença no enfoque educativo da criança com defeito da criança normal, nem na organização psicológica de sua personalidade” (VIGOTSKI, 1997, p. 45). Em função dessa compreensão, torna-se, portanto, conveniente destacar aqui o quão importante é a efetividade da inclusão educacional para o desenvolvimento cognitivo e da personalidade da criança com deficiência.

Para Vigotski (1997), o processo de interação ocorre num ambiente social-histórico e cultural e é mediado pela linguagem, pelos signos e pelos instrumentos. A atividade humana é o motor propulsor para criar as condições de existência do homem, e é também o elemento acionador de todo o processo de interação homem-homem e homem-natureza. Esse sistema de relações social-histórico e cultural irá desencadear o desenvolvimento e o uso da linguagem, a formação e a compreensão dos signos e a atividade de planejamento e desenvolvimento de instrumentos. O uso desses instrumentos certamente objetiva atender uma necessidade social do próprio homem.

O processo de interação é o responsável por criar todas as condições para o homem compreender sua relação com o mundo e internalizar os conceitos e os conhecimentos historicamente produzidos. Nesse sentido, o desenvolvimento da personalidade de qualquer indivíduo está dirigido pelas exigências de seu papel frente à sociedade, tendo como base de sustentação as relações sociais, as quais são consideradas por Adler (apud FADIMAN; FRAGER, 1986) como elementos fundamentais para o desenvolvimento de qualquer pessoa.

Os instrumentos também são elementos importantes nesse processo. Nesse aspecto, todas as tecnologias produzidas pelo homem podem ser vistas, segundo a teoria de Vigotski, como instrumentos mediadores de atividades e, conseqüentemente, de aprendizagem do próprio homem. Nesse caso, o computador e o *software* educacional também são importantes instrumentos. Entretanto, para que esses instrumentos possam ser usados na Educação Especial, eles devem ser desenvolvidos para atender, de forma abrangente, todas as especificidades de seus potenciais usuários, em quaisquer áreas da deficiência. Ao serem desenvolvidos ou adaptados às necessidades da pessoa com deficiência, esses recursos permitem ampliar as possibilidades de acesso e de acompanhamento de conteúdos sistematizados, se utilizados nas atividades relacionadas à educação formal. Nesse aspecto, os recursos tecnológicos (computador e *software*, entre outros) terão uma importante função social como instrumentos que, associados a uma prática docente tecnicamente competente e comprometida com a educação, poderão contribuir para o ingresso e a permanência das pessoas com deficiência, seja no nível básico de ensino, seja no nível superior.

## Considerações finais

A educação pode ser vista como uma possibilidade de ampliar a condição de humanização do homem, no sentido promover a oportunidade de ele se apropriar dos conhecimentos e dos bens materiais historicamente produzidos. Hoje, por exemplo, ao não propiciar à criança com deficiência, à criança pobre etc. o acesso ao uso do computador, conseqüentemente, está-se negando a possibilidade de sua existência como homem constitutivo desta época histórica, porque o computador, como um produto social, poderá ampliar suas potencialidades, colocando-as em condições de igualdade, pelo menos nesse item. Esse acesso pode fazer a diferença entre mantê-la afastada, reduzida, ou, ao contrário, criar-lhe uma nova perspectiva, ampliando seu leque de desenvolvimento, tornando abrangente sua fonte de possibilidades de interações sociais. Isso significa dizer que os instrumentos podem ser vistos como elementos que mediam ações de transformação do homem em sua relação com o meio, potencializando sua própria ação. A formação do professor, ao dar-lhe condições de melhorar sua prática como mediador no processo de ensino-aprendizagem, também pode ser vista nessa dimensão.

A análise do uso da informática na educação deve ser contextualizada, pois a forma como ela se configura é inerente ao sistema capitalista, com seus movimentos contraditórios, entre eles as condições materiais concretas da maioria das pessoas, sejam elas com deficiência ou não, e os bens produzidos historicamente.

Assim, para compreender a informática, na educação brasileira ou na Educação Especial, é necessário aprofundar os estudos sobre os conteúdos abordados neste capítulo: aspectos históricos da informática na educação com vistas a fatores socioeconômicos, a inserção da informática na educação, os recursos tecnológicos aplicados na educação de pessoas com deficiência visual e deficiência física/motora e o desenvolvimento cognitivo da pessoa com deficiência na concepção vigotskiana. Convém ressaltar também que, além dessas questões já mencionadas, a educação da pessoa com deficiência deve ser efetivamente assegurada no que diz respeito à acessibilidade, destacando a redução de barreiras arquitetônicas, a construção ou a adequação de espaços físicos e a produção de materiais pedagógicos adequados, que possam contribuir para o seu desenvolvimento cognitivo.

Com o intuito de assegurar a inclusão no ensino regular, é necessário fomentar discussões com professores e alunos nas escolas, buscando romper barreiras atitudinais e criar um ambiente pautado na consciência e no respeito pela heterogeneidade presente no homem, não somente na escola, mas em

toda a sociedade.

Também é de fundamental importância ter clareza de que, para concretizar o processo de inclusão no ensino regular e promover o desenvolvimento educacional e, conseqüentemente, a maior participação social da pessoa com deficiência, é imprescindível investir em pesquisas, em recursos materiais e em tecnologias, principalmente aquelas voltadas ao atendimento de pessoas com deficiências múltiplas. Além disso, é necessário implementar ações que assegurem a formação continuada de professores para, enfim, propiciar as melhores condições possíveis de atendimento educacional aos alunos com deficiência.

## Referências

Adaptações físicas ou órteses. Disponível em: [http://www.ufsj.edu.br/incluir/tecnologias\\_assistivas.php](http://www.ufsj.edu.br/incluir/tecnologias_assistivas.php). Acesso em: 22 out. 2007.

Adaptações de hardware. Disponível em: [http://www.ufsj.edu.br/incluir/tecnologias\\_assistivas.php](http://www.ufsj.edu.br/incluir/tecnologias_assistivas.php). Acesso em: 22 out. 2007.

AZEVEDO, J. C. Educação e neoliberalismo. **Revista Paixão de Aprender**, Porto Alegre, n. 9, p. 27-32, 1995.

BIDARRA, J. et al. Lupas eletrônicas como ferramentas de auxílio para alunos com baixa visão: xLupa, um ampliador de tela inteligente. In: MANZINI, E. J. (Org.) **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006, p. 97-101.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n.º 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1961.

Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm)>. Acesso em: 20 nov. 2007.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n.º 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília: 1968. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109783/lei-5540-68>>. Acesso em: 20 nov. 2007.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n.º 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras

providências. Brasília: 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm)>. Acesso em: 17 set. 2007.

\_\_\_\_\_. **Presidência da República. Casa Civil. Decreto n.º 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília: 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/dec3298.txt>>. Acesso em: 20 nov. 2007.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto n.º 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)>. Acesso em: 19 out. 2007.

BRUNO, M. M. G. **Deficiência visual**: reflexão sobre a prática pedagógica. São Paulo: Laramara, 1997.

CARVALHO, N. S. (Org.) **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental**: Deficiência mental. Brasília: MEC/FENAM-ME, 1997

CUNHA, L. A. C. R. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.

FADIMAN, J.; FRAGER, R. **Teorias da personalidade**. São Paulo: Harbra, 1986.

FALANDO SOBRE. Software Educacional Falando Sobre História do Brasil, versão DV, desenvolvido no NIT-Unioeste: Cascavel, 2002.

LERPARAVER. Disponível em: <<http://www.lerparaver.com/>>. Acesso em: 10 out. 2010.

MARTÍN, M. B. et al. **Niños y niñas con ceguera**: recomendaciones para la familia y la escuela. Málaga: Ajibe, 2000.

MASINI, E. F. S. **O perceber e o relacionar-se do deficiente visual**. Brasília: Corde, 1994.

OLIVEIRA, R. **Informática educativa**: dos planos e discursos à sala de aula. Campinas: Papirus, 1997.

PROJETO MICROFÊNIX. Disponível em: <<http://www.intervox.nce.ufrj.br/microfenix/>>. Acesso em 30 nov. 2008.

RODNEY, P. El aspecto psicológico de la discapacidad visual como elemento de comprensión central em el desarrollo de la inclusión. **Entre dos Mundos**, revista de traducción sobre discapacidad visual, Madrid, n. 22, p. 5-12, ago. de 2003.

ROSENTHAL, D.; MEIRA, S. (Orgs.). **Os primeiros 15 anos da política nacional de informática**: o paradigma de sua implementação. Recife: Protem, 1995.

SAES, D. **República do capital**: capitalismo e processo político no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2001.

SAVIANI, D. Análise crítica da organização escolar brasileira através das Leis 5.540/68 e 5.692/71. In: GARCIA, W. (Org.). **Organização brasileira contemporânea**. São Paulo: Grau, 1978.

SILVA, D. R. et al. Programa institucional de apoio à inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. **Revista Ponto de Vista**: Revista de Educação e Processos Inclusivos, Florianópolis, v. 1, n. 8, p. 55-74, 2006.

SILVA, D. R.; CARVALHO, J. R.; SILVA, L. A. Reflexões sobre a teoria vigot-skiana e o acesso da pessoa com deficiência à rede regular de ensino. In: ORSO, P. J. et al. (Orgs.). **Educação e história regional**: os desafios de sua reconstrução. Cascavel: Coluna do Saber, 2008.

VIGOTSKI, L. S. Fundamentos de defectologia. In: **Obras Completas**. Tomo V. La Habana: Pueblo y Educación, 1995.

## ANEXO A

**Lista de fabricantes de equipamentos e programas para deficientes visuais e os seus principais produtos (Disponível em: [www.lerpara-ver.com](http://www.lerpara-ver.com))**

ABBY, FABRICANTE DO FINE READER, UM INTERESSANTE OCR  
[www.finereader.com](http://www.finereader.com)

---

## ACCESS SOLUTIONS

Triple Talk - Sintetizador de Voz

Notas: Evolução do Double Talk, sendo primeiro sintetizador a usar a porta USB.

Ainda não possui a língua portuguesa.

<http://www.axsol.com/welcome.html>

## ACCESSIBLE GAMES

Uma página muito interessante com jogos acessíveis para deficientes visuais  
[www.gamesfortheblind.com](http://www.gamesfortheblind.com)

sp Softwork - Fabricante de vários jogos acessíveis como um jogo de arcada, um pimball, monkey bussiness....

[www.espssoftworks.com/](http://www.espssoftworks.com/)

## AI SQUARED

Zoom Text Level 1 - Ampliador de ecrã;

Zoom Text Level 2 - Ampliador e leitor de ecrã;

VisAbility - Ampliador de documentos por meio de scanner;

BigShot - Ampliador de ecrã, para pessoas não deficientes visuais.

<http://www.aisquared.com/>

## ALVA

ABT, Delphi, Delphi Multimédia e Satellite - Linhas, ou terminais Braille

OutSpoken - Leitor de ecrã, o único para MacIntosh.

[http://www.alva-bv.nl/alvacorp/alva\\_corp\\_home.html](http://www.alva-bv.nl/alvacorp/alva_corp_home.html)

## ARKENSTONE

OpenBook - OCR com apoio vocal e ampliação de ecrã.

Wynn - Programa de leitura para quem tem dificuldades de leitura, como dislexia. Possui OCR; Vera - Máquina de leitura

<http://www.arkenstone.org/>

#### ARTIC

WinVision - Leitor de ecrã;

SQwert, Ergo Braille e Braille Pad - NoteTakers Braille;

TransType e TransPort - Sintetizadores de Voz. Não possuem a língua portuguesa.

<http://www.artictech.com/>

#### BAUM

Vario (ou Rabbit) e DM 80 Plus - Linhas, ou terminais, Braille;

Virgo - Leitor de ecrã para Windows 9x e NT;

Galileo - Ampliadores de ecrã; Web Wizard - Exploradores de Internet;

Visio PC - Ampliador de Documentos (CCTV).

<http://www.baum.de/English/homeeng1.htm>

#### BETACOM

BisAble - Calculadora científica de caracteres ampliados.

<http://www.betacom.com/>

#### BLAZIE

Braille Lite - Note Taker Braille

Type Lite - Note Taker Braille

Braille and Speak - Note Taker falado

Type and Speak - Note Taker falado

Blazer e Inferno - Impressoras Braille

Power Braille - Linhas, ou terminais Braille

<http://www.blazie.com/pages/main.html>

#### BLISTA-BRAILLETEC

Elotype 4 - Máquina de escrever e impressora Braille;

Eurotype / E - Máquina de escrever Braille elétrica;

Elvis-E - Monitor para visualização do que é escrito nas máquinas Braille.

[http://brailletec.de/home\\_en.htm](http://brailletec.de/home_en.htm)

#### CARETEC

LumiTest - Identificador de luz;

Colortest - Identificador de cores;

Gluki Plus - Medidor de glicemia com voz;

SweetHeart - Medidor de Tensão e pulsação com Voz

100

<http://www.carettec.at/products/englisch/products.html>

#### DANCING DOTS

Good Feel - Tradutor de pautas a negro para Braille

CakeTalk - Scripts do Jaws e manuais para o CakeWalk

<http://www.dancingdots.com/>

#### DIGALO

Digalo - sintetizador de voz com língua portuguesa (Brasil)

<http://www.digalo.com/>

#### DOLPHIN

Hal - Leitor de ecrã;

Lunar - Ampliador de ecrã;

SuperNova- Leitor e Ampliador de ecrã;

Apollo, Juno e Gemini - Sintetizadores de voz hardware;

Orpheus - Sintetizador de voz software.

Cicero d- OCR; Cipher - Tradutor Braille.

<http://www.dolphinuk.co.uk/>

DOSVOX – Sistema de síntese de voz em português e espanhol

<http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/download.htm>

#### DUXBURY SYSTEMS

Duxbury - Tradutor Braille.

<http://www.duxburysystems.com/>

#### ENNABLING TECHNOLOGIES

Romeo, Juliet, etc. - Impressoras Braille

<http://www.brailleur.com/>

#### EUROBRAILLE

Dracula - Leitor de ecrã;

Clio, Junio e clio eurobraille - Linhas, ou terminais, Braille.

<http://www.eurobraille.fr/>

#### FH PAPEMMEYER REHA

Braillex - Linhas, ou terminais, braille;

Braille In - Teclado Braille;

Visulex LP Win - Ampliador de ecrã com apoio vocal.

<http://www.papenmeier.de/reha/rehae.htm>

## FRANK AUDIODATA

Blindows - Leitor de ecrã;  
 WebFormator - Explorador da Web com Voz;  
 LeseFix - Máquina de Leitura (Scanner+OCR+Voz)  
 LapBraille - NoteTaker Braille;  
 Generation 2000 - Linhas, ou terminais, Braille;  
 Videolight e E-Mag - Ampliadores de documentos (CCTV);  
<http://www.audiodata.de/e/index.html>

## FREEDOM SCIENTIFIC

Jaws - Leitor de ecrã;  
 Magic - Ampliador de ecrã;  
 Conect OutLoud - Explorador da Web com voz;  
 Braille Lite - Note Taker Braille  
 Type Lite - Note Taker Braille  
 Braille and Speak - Note Taker falado;  
 Type and Speak - Note Taker falado;  
 Blazer e Inferno - Impressoras Braille  
 Power Braille - Linhas, ou terminais Braille  
 OpenBook - OCR com apoio vocal e ampliação de ecrã.  
 Wynn - Programa de leitura para quem tem dificuldades de leitura, como dislexia. Possui OCR; Vera - Máquina de leitura  
<http://www.freedomscientific.com/>

## GW MICRO

Window Eyes e Vocal Eyes - Leitores de ecrã; <http://www.gwmicro.com/>

## HANDIALOG

VisioBraille - Leitor de ecrã;  
 Terminal VisioBraille - NoteTakers Braille.  
<http://www.handialog.com/indexuk.htm>

## HANDY TECH

Book Worm - Leitor Braille de textos;  
 Braille Wave - Note Taker e linha Braille;  
 Braille Top - Linhas, ou terminais, Braille;  
 Modular - Linhas braille.  
<http://www.handytech.com/>

102

#### HENTER-JOYCE

Jaws - Leitor de ecrã;

Magic - Ampliador de ecrã;

Conect OutLoud - Explorador da Web com voz;

<http://www.hj.com/main.html>

#### IBM

Home Page Reader - Explorador da Web com voz;

ViaVoice OutLoud - Sintetizador de Voz, com idioma português.

<http://www-3.ibm.com/able/>

#### INDEX BRAILLE

Basic, Everest e 4x4 - Impressoras Braille.

<http://www.indexbraille.com/>

#### KURZWEIL

Kurzweil 1000 - OCR com voz e ampliação;

MagniRead - Ampliação de documentos com OCR e voz.

<http://www.kurzweiledu.com>

#### MICROPOWER

Virtual Vision - Leitor de ecrã brasileiro;

Delta Talk - Sintetizador em português do Brasil;

Delta Translator - Tradutor Português-Inglês-Português;

Talking Books - Leitor de livros.

<http://www.micropower.com.br/>

#### MICROSOFT ACCESSIBILITY

[www.microsoft.com/enable](http://www.microsoft.com/enable)

#### MICROSOFT Intelligent Interface Technologies

[www.microsoft.com/iit](http://www.microsoft.com/iit)

#### MICROTALK

ASAP e ASAW - Leitores de ecrã.

<http://www.microtalk.com/>

#### OMNIPAGE, UM DOS MAIS POPULARES OCR

[www.caere.com](http://www.caere.com)

#### PREMIER PROGRAMMING SOLUTIONS

Scan and Read - OCR com voz;

Text Clone - OCR;

Doc Reader - Leitor de textos.

<http://www.premier-programming.com/>

#### PRODUCT WORKS

Software de acesso à internet

[www.prodworks.com](http://www.prodworks.com)

#### PULSEDATA INTERNATIONAL

Braille Note - NoteTaker Braille;

Voice Note - NoteTaker por Voz;

SmartView - Ampliadores de documentos (CCTV);

KeySoft - Pacote de software, tipo Works, com Voz;

KeyNote - sintetizadores de voz, soft e hardware, sem língua portuguesa.

<http://www.pulsedata.co.nz/index.cfm>

#### QUANTUM TECHNOLOGY

Mountbaten - Impressora e NoteTaker Braille;

Mimic - Monitor para ver o texto escrito na Mountbatem ou NoteTakers da Blazie;

Mouny - Tradutor Braille;

QTalk - Sintetizador de voz;

<http://www.quantech.com.au/>

#### RECOGNITA, OUTRO CONHECIDO OCR

[www.recognita.hu](http://www.recognita.hu)

#### ROBOTRON SENSORY TOOLS

Columbus e C2 - Bússolas faladas;

Galileo, Rainbow e Pronto - Máquinas de Leitura;

Area e Eureka - NoteTakers Braille;

Braille Master - Tradutor Braille.

<http://www.sensorytools.com/>

#### SYNTHA-VOICE

Window Bridge 2000 - Leitor de ecrã.

<http://www.synthavoiced.com/>

### TECHNIBRAILLE

Orion, PortaVision, Prima Vision, TeleLupe e MaxLupe - Ampliadores de documentos;

Pegase, Video Matic e Argus - CCTV's ampliadores de documentos;

WinDif - Leitor e ampliador de ecrã; Alize, Manager NT e Zephyr - Linhas e NoteTakers Braille; TechniPage - Máquina de leitura.

<http://www.technibraille.fr/accueil.htm>

### TELESENSORY

Aladino - CCTV's Ampliadores de documentos;

Aladin Embassador e Reading Edge - Máquinas de leitura.

<http://www.telesensory.com/>

### TIEMA

Voyager - Linha, ou terminal, Braille

Twinkle (Star, Spectrum and Bright) - CCTV Ampliador de Documentos;

<http://www.tieman.nl/tekstuk/tekst1.html>

### VIRTOUCH

Virtual touch Mouse - Rato, com três células braille (8x4 pontos), para visualização táctil de imagens.

<http://www.virtouch.co.il/>

### VISUAIDE

Victor - Leitor electrónico de livros;

Proverbe - Sintetizador de voz, adaptação do Digalo.

<http://www.visuaide.com/index.en.html>

ELECTRO SERTEC - Representante de vários fabricantes

[www.electrosertec.pt/](http://www.electrosertec.pt/)

TIFLOTECNIA - VENDA DE MATERIAL TIFLOTÉCNICO

[www.tiflotecnica.com](http://www.tiflotecnica.com)

ATARAXIA - Representante em Portugal de diversos fabricantes nomeadamente: AiSquared, Caretec, GwMicro, Index, PulseData, Visuaide e Zychem.

[www.ataraxia.pt](http://www.ataraxia.pt)

CMDV - COMÉRCIO DE MATERIAIS PARA DEFICIENTES VISUAIS

[www.cmdv.com.br](http://www.cmdv.com.br)

BENGALA BRANCA - EMPRESA BRASILEIRA QUE VENDE MATERIAL  
TIFLOTÉCNICO

[www.bengalabranca.com.br/](http://www.bengalabranca.com.br/)



## CAPÍTULO V

### **As pessoas com deficiência e a lógica da organização do trabalho na sociedade capitalista**

Alfredo Roberto de Carvalho (*in memoriam*)

Paulino José Orso

[...] a ciência moderna deve dar ao cego o direito ao trabalho social não em suas formas humilhantes, filantrópicas, de inválidos (como se tem cultivado até o momento), senão as formas que respondem à verdadeira essência do trabalho, unicamente capaz de criar para a personalidade a posição social necessária (VIGOTSKI, 1997, p. 87).

O postulado acima, apresentado por Vigotski já na terceira década do século XX, ao discutir as possibilidades para a existência dos cegos, e que compõe a sua teoria sociopsicológica (ciência moderna), não é uma exclusividade dessas pessoas, mas um princípio que deve ser aplicado a todos aqueles com deficiência<sup>8</sup> física, sensorial e mental. Ele aponta na direção oposta em relação àquilo que vem sendo desenvolvido ao longo da história, principalmente na sociedade capitalista, isto é, a exclusão das pessoas com deficiência do processo produtivo e o aproveitamento de alguns em tarefas parcamente remuneradas e, às vezes, até degradantes, tanto do ponto de vista físico quanto psicológico e social.

Apesar de essa proposição ter sido defendida, inicialmente, numa realidade marcada por profundas transformações sociais, como era o caso da União Soviética naquele momento, ela também necessita ser defendida no interior das relações capitalistas de produção, como mais uma forma de denunciar o caráter excludente que está presente nesta sociedade. Para tanto, é indispensável que as próprias pessoas com deficiência, bem como aqueles que atuam junto a esse segmento, compreendam que todos, independentemente de suas dificuldades físicas, sensoriais e mentais, podem e têm o direito de

---

<sup>8</sup> Considera-se deficiência como “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (BRASIL, 1999, art. 3º, inc. I).

contribuir para o processo de produção dos meios de vida de que a humanidade necessita para a sua existência.

Este capítulo pretende abordar alguns aspectos – e sobre eles refletir – que, no entender de seus autores, são indispensáveis para compreender as atuais condições de existência das pessoas com deficiência, principalmente em relação à situação destas diante do processo produtivo. Para tanto, é indispensável situar e analisar a questão dentro da lógica da relação capitalista de produção, buscando retirar o véu ideológico que vem ocultando as principais causas de um problema, que tem privado esse segmento social do direito de atuar no processo de produção de seus meios de vida e, com isso, de se constituir como classe trabalhadora, ficando impedido de compor o sujeito histórico de seu tempo.

Ao longo de sua existência, os homens, por meio das constantes lutas para produzir os meios de vida, vêm vivenciando diferentes formas de organização social. A forma de propriedade dos meios de produção e a relação de trabalho existente caracterizam os períodos históricos. Com o estabelecimento das sociedades classistas, a história da humanidade passou a ser determinada a partir do desenvolvimento das contradições entre as antagônicas classes presentes em cada modo de produção. Isso significa afirmar que

[...] a história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história das lutas das classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor e servo, mestre de corporação e oficial, numa palavra, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido uma guerra que terminou sempre, ou por uma transformação revolucionária da sociedade inteira, ou pela destruição das suas classes em luta (MARX; ENGELS, 2001, p. 8).

Ao longo dos tempos, as pessoas com deficiência, principalmente as pertencentes às classes exploradas, têm ficado à margem desse processo transformador, constituinte da história humana. Isto vem ocorrendo mesmo a partir do momento em que a prática de se exterminá-las passou a ser moralmente condenada – final do modo de produção escravista e início do feudal –, já que se livraram do extermínio (afora alguma sociedade tribal isolada ainda renitente), mas ficam fora do processo produtivo e, dessa forma, impedidas de participar ativamente dos grandes embates sociais.

Buscando romper com essa trajetória excludente, nas últimas décadas se vem verificando a intensificação das lutas das próprias pessoas com deficiência pela sua inclusão social. Para que essa luta possa contribuir com o processo de inclusão desse segmento, faz-se necessário que ela se atenha às bases fundantes da exclusão dessas pessoas. Nesse sentido, é necessário examinar as estruturas constituintes do processo produtivo, pois essas têm

sido a base sobre a qual se assenta toda uma prática excludente que perpassa a história da humanidade, inclusive na atualidade.

Segundo Pastore<sup>9</sup> (2000), o Brasil tem um dos maiores contingentes de pessoas com deficiência do mundo (cerca de 16 milhões), do qual 60% estão em idade de trabalhar, mas 98% deles se encontram desempregados. Esse dado revela que aqueles que pertencem a esse segmento social não estão conseguindo nem mesmo se colocar como mão de obra a ser explorada pelos capitalistas. Como decorrência de tal fato, essas pessoas não vêm encontrando condições de serem provedores de sua própria existência e, dessa forma, são impedidas de viver dentro da dignidade apreçoada pela burguesia, já que, conforme a ideologia vigente, “é o trabalho que dignifica o homem”.

Como resultado da exclusão do processo produtivo, essas pessoas são consideradas improdutivas, inúteis, incapazes, um fardo pesado ou uma cruz a ser carregada pela família e pela sociedade. Essa concepção desconsidera a possibilidade de essas mesmas pessoas se constituírem como agentes e, assim, transforma-nas em objetos da caridade e da filantropia. Nessa forma de tratamento, as pessoas com deficiência quase sempre são concebidas como doentes ou como seres eternamente infantis.

Esse modo de compreender e de tratar as pessoas com deficiência não é específica de uma classe ou categoria social e nem do seu setor menos esclarecido. Mesmo aqueles que dispõem de uma cultura erudita ou que conseguem formular uma consciência crítica a respeito da realidade reproduzem, em sua práxis, quase as mesmas atitudes preconceituosas e discriminatórias em relação àqueles que pertencem a esse segmento social. Via de regra, não consideram que as pessoas com dificuldades físicas, sensoriais e mentais também compõem a totalidade social. Porém, as formas como vivenciam as contradições não são iguais para todos. Além disso, quase sempre, acabam reduzindo as causas das dificuldades enfrentadas por essas pessoas às suas características individuais, desresponsabilizando as barreiras sociais e, com isso, naturalizam a segregação de que são vítimas.

Embora as práticas excludentes não sejam exclusivas da sociedade burguesa, visto que, nas sociedades anteriores, quase sempre prevaleceram os procedimentos do extermínio, do abandono e do isolamento, é na atualidade que elas merecem ser profundamente questionadas, pois o nível de desenvolvimento das forças produtivas alcançado atualmente permite que todas as pessoas, independente de suas condições físicas, sensoriais e mentais, insi-

---

<sup>9</sup> A compreensão desse autor a respeito da exclusão das pessoas com deficiência das relações formais de trabalho vai numa direção oposta àquela defendida neste capítulo; no entanto, alguns dados apresentados em seu livro intitulado *Oportunidades de trabalho para portadores de deficiência* podem auxiliar no desvelamento das verdadeiras causas que vêm, na atualidade, excluindo esse segmento social.

ram-se socialmente, produzindo e usufruindo das conquistas da humanidade. A sociedade burguesa, que começou a ser edificada com o fim do feudalismo e com o surgimento do modo de produção capitalista, foi fazendo com que, aos poucos, os tradicionais costumes medievais fossem perdendo força e, em seu lugar, nascesse a cultura moderna. Conforme afirma Ponce (1992),

[...] 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).

Com a implantação do capitalismo, o modo de produzir se transformou profundamente. Rompeu-se com o modo de produção feudal, com as corporações de ofícios, e estabeleceu-se uma nova forma de propriedade, em que o trabalho assalariado se transformou na chave do processo produtivo. Inicialmente, ocorreu o advento das manufaturas, quando o trabalhador passou a executar apenas atividades simples e rotineiras. Mais tarde, devido à crescente intervenção da ciência como força produtiva, passou-se ao sistema da fábrica e da indústria, e o homem passou a ser um simples acessório da máquina. Esse processo de transformação das relações de produção, que deslocou massas inteiras da população não somente das oficinas artesanais para as fábricas, mas também dos campos para a cidade, produziu novas necessidades e fez surgir novas classes sociais antagônicas: a burguesia e o proletariado. De um lado,

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

De outro lado, encontram-se os trabalhadores, que já haviam sido comunitários na sociedade primitiva, escravos na Antiguidade e servos de gleba na Idade Média, e que, com o capitalismo, passaram à condição de proletários, ou seja, de operários assalariados privados dos meios de produção e dos meios de subsistência. “Para viver, os operários são obrigados a trabalhar como assalariados para os capitalistas, vendendo-lhes a sua capacidade de trabalhar, ou a sua força de trabalho” (HERMAKOVA; RÁTNIKOV, 1986, p. 49).

A ação do capitalista no processo produtivo tem por finalidade a extração da mais-valia, de onde obtém o lucro. Seus empreendimentos estão

assentados na compra e venda de mercadorias, as quais possuem um valor de troca que, como afirma Marx (1982), é determinado

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

Para que o capitalista possa extrair a mais-valia do trabalhador, a força de trabalho foi transformada em mercadoria, a qual, para garantir a sobrevivência de seu possuidor, necessita ser diariamente vendida. Como mercadoria, o valor dessa força de trabalho se mede da mesma forma como se mede o valor de qualquer mercadoria, ou seja, “[...] pelo tempo de trabalho necessário à sua produção e, conseqüentemente, também para sua reprodução” (MARX, 1982, p. 31).

Apesar da determinação de o valor da força de trabalho ser o mesmo das demais mercadorias, ela possui um elemento fundamental que a distingue radicalmente de todas as demais: trata-se da sua capacidade de, ao longo do processo produtivo, gerar um valor maior do que ela custou para o capitalista. Essa quantidade de riqueza adicional que excede ao valor da força de trabalho é a mais-valia. Segundo Marx (1982),

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

O capitalismo, que está assentado na propriedade privada dos meios de produção, na relação assalariada de trabalho, na produção de mercadorias e na obtenção do lucro por meio da extração da mais-valia, desde seus primórdios procurou colocar homens, mulheres e crianças a serviço do processo de acumulação. Para isso, os burgueses, além de arrancar o trabalhador da terra e provocar a ruína dos artesãos, mercantilizaram praticamente tudo aquilo que os homens necessitam para sobreviver. Esse fato, que foi crescendo ao longo do desenvolvimento do modo de produção capitalista, acabou obrigando as pessoas a se submeter à lógica do mercado burguês, em que uma mercadoria deve ser trocada por outra, mediada simbolicamente pelo dinheiro. Para sobreviver nessa relação, a imensa maioria da população necessita estar inse-

rida no processo produtivo na condição de empregado, produzindo, direta ou indiretamente, os recursos capazes de garantir sua existência.

Apesar de essa necessidade estar colocada a todos aqueles que pertencem à classe trabalhadora, uma parcela dessa classe não consegue se inserir nas relações assalariadas de trabalho. Isso ocorre porque, “[...] com a acumulação do capital produzida por ela mesma, a população operária produz, pois, em proporções incessantemente crescentes, os meios de se tornar excedente” (MARX, 1982, p. 160). Esse excedente populacional, que se torna maior ou menor dependendo das necessidades do capital e que é produzido a partir da riqueza gerada pela própria classe operária, “[...] forma para a indústria um exército de reserva sempre disponível, e do qual o capital tem inteira propriedade, como se ele o tivesse criado com seus próprios gastos” (MARX, 1982, p. 161).

Na retaguarda desse exército de reserva de força de trabalho estão aqueles que possuem uma capacidade produtiva menos rentável para os detentores do capital. Entre eles se encontram as pessoas com deficiência, para as quais o modo de produção capitalista vem negando até a possibilidade de ser exploradas nas relações formais de trabalho. Ao contrário do que muitos imaginam, existe uma quantidade expressiva de pessoas com deficiência na sociedade.

Segundo documentos internacionais, fundamentados em projeções da Organização Mundial da Saúde, como a Declaração de Sundberg (UNESCO, 1981), a Carta para o Terceiro Milênio (1999) e a Declaração de Quito (2003), cerca de 10% da população mundial possuem algum tipo de deficiência, ou seja, aproximadamente 600 milhões de habitantes do planeta, “[...] a maioria dos quais afundadas em situação de pobreza” (DECLARAÇÃO DE QUITO, 2003, p. 2).

Essa situação de pobreza se encontra mais agravada nos países periféricos, como é o caso do Brasil, onde os recursos destinados às políticas sociais são insuficientes para garantir condições minimamente satisfatórias para os segmentos que não encontram condições de prover seus meios de vida. “Mais de 400 milhões de portadores de deficiência vivem em zonas que não dispõem dos serviços necessários para ajudá-los a superar as suas limitações” (ELWAN apud PASTORE, 2000, p. 72). Nessa condição está a grande maioria das pessoas com deficiência, que se encontra excluída das relações formais de trabalho. Aplicando-se as estimativas da Organização Mundial da Saúde, pode-se afirmar que, no Brasil, existem mais de 16 milhões de pessoas com deficiência. Destas, “[...] estima-se em 9 milhões as que estão em idade de trabalhar. Mas as que trabalham, formal e informalmente, mal chegam a um milhão – pouco mais de 10%” (PASTORE, 2000, p. 73).

O lado mais perverso dessa realidade reside no fato de que a maioria das pessoas com deficiência que está trabalhando atua de maneira informal, em entidades que se aproveitam dessa condição para segregar essas pessoas do convívio social e aproveitá-las como mão de obra semiescrava. Além disso, muitas acabam caindo na mendicância ou desenvolvendo atividades muito próximas desta.

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

Levando-se em consideração apenas as pessoas com deficiência que estão incluídas nas relações formais de trabalho, esse número cai de forma drástica, pois,

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

Esses números, no Brasil, reduzem-se ainda mais se analisarmos o emprego industrial. Segundo estudo realizado em 1999 pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) com uma amostra de 516 empresas, foi possível verificar que,

[...] de um total de 337.580 empregados registrados naquelas empresas, 2.414 (0,7%) foram considerados como portadores de deficiência. Por esse dado, o emprego formal atinge menos de 1% do emprego do setor industrial. Ademais, os poucos que entram no segmento formal têm dificuldade de nele permanecer por muito tempo. Acabam saindo prematuramente e demoram para voltar (PASTORE, 2000, p. 74-75).

Essa exclusão é um pouco menor nos países desenvolvidos, onde a combinação de diversos programas sociais tem possibilitado que uma quantidade expressiva de pessoas com deficiência ingresse nas relações formais de trabalho. Para Pastore (2000, p. 75), “quando se consideram os portadores de deficiência de todos os níveis de gravidade – leves, moderados e severos – na Europa e Japão, a proporção dos que estão em idade de trabalhar e que traba-

lham varia entre 30% e 45%”.

Na busca do entendimento dessa situação vivenciada pelas pessoas com deficiência, as explicações quase sempre recaem nos seguintes fatores: carência de escolaridade e falta de qualificação profissional; dificuldade de acesso a tecnologias que possam potencializar a vida e, por consequência, a produtividade de sua força de trabalho; existência de barreiras arquitetônicas e atitudinais; e necessidade de formular uma eficaz legislação que leve os empregadores a se interessar pela exploração da capacidade produtiva daqueles que pertencem a esse segmento social.

Numa análise rápida e desprovida de um método que permita compreender a realidade social na sua essência, poder-se-ia atribuir maior ou menor peso a qualquer um desses fatores ou admitir que a soma de todos eles constitui a razão fundamental de excluir as pessoas com deficiência do processo produtivo. Não se pode negar que os empregadores, devido à existência de um exército de mão de obra de reserva cada dia maior, vêm ampliando as exigências de escolaridade e de qualificação profissional para os seus funcionários.

Apesar dessa exigência, na maior parte dos países, principalmente nos de capitalismo periférico, a grande maioria dos cegos, dos surdos e daqueles com graves dificuldades físicas ou mentais não recebe nenhum tipo de educação formal. Para exemplificar essa afirmação, pode-se recorrer a alguns dados estatísticos a respeito da educação de pessoas com deficiência no Brasil. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no senso de 2000, apontou que o Brasil possui, na faixa de zero a 17 anos – portanto, em idade escolar obrigatória –, 2.850.604 pessoas com deficiência. Segundo o Censo Escolar de 2006, realizado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), os matriculados em alguma instituição de ensino somam 700.624. Esses dados indicam que cerca de 75% das pessoas com deficiência permanecem fora das escolas. Tal percentual deve, no entanto, ser ainda maior, pois nesse número de matriculados se encontram os alunos do ensino profissionalizante, da educação de jovens e adultos e do ensino superior. Também cabe salientar que muitas pessoas com deficiência estão cursando o ensino básico com idade acima dos 17 anos. Das 700.624 pessoas com deficiência matriculadas em instituições de ensino no ano de 2006, mais da metade (375.488) continuava em espaços segregativos, e apenas 325.136 encontravam-se estudando nas escolas comuns.

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

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

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

Apesar do esforço de muitos educadores comprometidos com uma educação crítica, a escola se insere numa sociedade capitalista, que, em última instância, determina os seus objetivos, que têm sido os de preparar os homens para viver nessa sociedade, isto é, para ser produtivos, lidar com as normas sociais e assimilar a ideologia liberal. Do ponto de vista do capital, essas ações educacionais são desnecessárias em relação às pessoas com deficiência, pois estas se encontram na retaguarda do exército de mão de obra de reserva, com mínimas possibilidades de ser aproveitadas no processo produtivo; vivem uma existência segregada, em instituições ou mesmo no âmbito familiar; e acabam sendo tuteladas e, ainda, a condição de inferioridade pode ser justificada pela própria limitação física, sensorial e mental. Por essas razões é que cegos, surdos e aqueles com graves dificuldades físicas ou mentais, em sua grande maioria, acabam não dispondo da formação necessária para se colocarem em pé de igualdade, do ponto de vista da formação escolar, com as demais pessoas no momento de disputar uma vaga para se incluir nas relações formais de trabalho.

No que se refere ao desenvolvimento tecnológico, não se pode negar que os homens, por meio dos seus embates para sobreviver, vêm produzindo um conjunto de conhecimentos que poderia estar a serviço da potencialização da existência de toda a humanidade. No capitalismo, com o advento do maquinismo e, mais recentemente, com o desenvolvimento da informática, muitas tarefas, que até outrora eram impossíveis ou muito difíceis de ser desenvolvidas, tornaram-se “perfeitamente” realizáveis por qualquer pessoa, incluindo aquelas que possuem algum tipo de deficiência mais grave. Como afirma Pastor (2000),

[...] as novas tecnologias estão viabilizando certas atividades até então impensáveis [...]. Esse é o caso da infor-

mática e das telecomunicações. Essas tecnologias estão permitindo aos portadores de deficiência um domínio de atividades até pouco tempo inexecutáveis (PASTORE, 2000, p. 86).

Entretanto, apesar desse grande desenvolvimento tecnológico, na prática, ele não pode equiparar a capacidade produtiva das pessoas e, muito menos, colocar todos aqueles que possuem alguma deficiência em pé de igualdade com os demais trabalhadores no momento de buscar inclusão nas relações formais de trabalho. Essa impossibilidade decorre basicamente de três fatores, os quais são condicionados pela lógica do empreendimento capitalista.

O primeiro se refere à apropriação privada das tecnologias por parte da classe dominante, que acaba impedindo que a maioria da população – entre esse grupo, as pessoas com deficiência, especialmente as pertencentes à classe explorada – possa ter acesso àquelas de uso pessoal (computadores adaptados, aparelhos auditivos, bengalas, cadeiras de rodas motorizadas, bons serviços de reabilitação e habilitação etc.).

O segundo fator diz respeito ao fato de que, por mais desenvolvidas que possam ser as tecnologias, elas não têm conseguido substituir os órgãos dos sentidos, a ausência ou anormalidade de membros do corpo humano ou graves deficiências mentais a ponto de tornarem a capacidade produtiva desse segmento social tão rentável para o capitalista quanto a dos demais trabalhadores. Para exemplificar o fato de que as tecnologias não podem garantir às pessoas com deficiência a mesma produtividade no trabalho, basta imaginar um surdo na atividade de atendimento ao público, um cego trabalhando no setor burocrático de uma empresa, e alguém com sérias deficiências físicas submetido ao ritmo frenético de uma fábrica. Alguns pesquisadores, ao procurarem demonstrar o potencial produtivo das pessoas com deficiência, apresentam, como exemplos, entre outros, os cegos eletricitistas de rua e os tetraplégicos arquitetos. Como as estatísticas indicam, esses casos são apenas exceções, mas são propagandeados como verdadeiros modelos a serem seguidos por todos. Essa propaganda serve como instrumento ideológico para justificar a ordem vigente, pois contribui para reforçar a falsa ideia de que, no capitalismo, todos têm oportunidades de vencer na vida, até mesmo aqueles que “naturalmente” estão em desvantagem, e de que, quando imbuídos de boa vontade, podem superar as dificuldades e conquistar seu espaço na sociedade.

O terceiro fator se refere ao fato de que a tecnologia da produção capitalista é desenvolvida a partir das necessidades impostas pelo tipo de mercadoria a ser produzida, que está “adequada” à exploração de um padrão médio de ser humano. Nesse processo, o trabalhador não adéqua os equipamentos de trabalho segundo suas necessidades específicas, mas, sim, deve ele estar ajus-

tado a eles, como já denunciava Marx (1982, p. 113), ao falar sobre o advento do maquinismo: “o operário não domina as condições de trabalho, é dominado por elas”. Diante disso, o homem se torna uma extensão do instrumento de trabalho, tendo que atender às exigências do seu ofício e, dessa forma, torna-se uma espécie de homem-máquina.

De acordo com essa compreensão, os órgãos do corpo humano ganham novas definições: os olhos são faróis, o coração é visto como uma bomba, os rins são filtros, os braços e as mãos são guindastes ou pinças, os nervos são percebidos como fios condutores e, mais recentemente, o cérebro passou a ser considerado como um computador perfeito.

Assim, numa sociedade em que a força de trabalho está colocada como uma mercadoria, que deve funcionar como a extensão da máquina e possuir a precisão de um relógio, a pessoa com alguma deficiência acentuada passa a ser considerada um mecanismo defeituoso e com maiores dificuldades de satisfazer as necessidades de seu comprador, ou seja, a de gerar maior quantidade de lucro para o capitalista. Para Bianchetti (1998),

Se o corpo é uma máquina, a excepcionalidade ou qualquer diferença nada mais é do que a disfunção de alguma peça dessa máquina. Ou seja, se na Idade Média a diferença estava associada a pecado, agora passa a ser relacionada à disfuncionalidade (BIANCHETTI, 1998, p. 35).

Tal disfuncionalidade pode estar apenas na perda de um dedo, provocado por uma mutilação sofrida pelo trabalhador. Essa constatação já era denunciada num fragmento de um relatório do século XIX, que tratava dos acidentes nas fábricas inglesas. Nesse documento, datado de 31 de outubro de 1855, o inspetor Leonard Horner faz o seguinte comentário:

Certos empregadores falaram com uma frivolidade indesculpável de certos acidentes, como a perda de um dedo que eles consideram como uma bagatela. A vida e o futuro de um operário dependem de tal forma de seus dedos que tal perda constitui para ele um acontecimento trágico. Quando escuto essas palavras absurdas, pergunto: suponhamos que vocês tivessem necessidade de um novo operário e que para isso se apresentassem dois, ambos igualmente capacitados, mas um não tendo mais o polegar ou o indicador: qual escolheriam? Sem nenhuma hesitação, escolheriam o que tivesse todos os dedos (HORNER apud MARX, 1982, p. 116).

As barreiras arquitetônicas e atitudinais, que consistem na falta de adequações às necessidades específicas das pessoas com deficiência como as de edificações e de meios de transportes, bem como a rejeição àquele que des-

toa do padrão físico, cognitivo e sensorial pré-estabelecido, também se tornam mais um elemento que contribui para a exclusão desse segmento das relações formais de trabalho.

Por isso, os empregadores precisam ser educados e estimulados a fazer uma “acomodação razoável” para exercer as suas atividades no máximo de sua potencialidade. Por exemplo: se o prédio onde está o local de trabalho tem cinco degraus, esses degraus constituem uma barreira para quem tem competência profissional, mas usa cadeira de rodas. Uma acomodação razoável consistiria na eliminação desses degraus ou na construção de uma rampa – ajudados por linhas de financiamento, quando necessárias (PASTORE, 2000, p. 64).

Essas barreiras não podem, porém, ser entendidas apenas como o resultado de atitudes preconceituosas e discriminatórias, que brotam na cabeça dos homens sem a existência de razões objetivas. Pelo contrário, necessitam ser compreendidas como decorrentes da lógica da organização do processo de produção capitalista, o qual, como foi mencionado, está voltado fundamentalmente para permitir ao dono do capital a obtenção da maior quantidade de lucro possível. Para atingir tal objetivo, o burguês organiza o processo produtivo em conformidade com as conveniências do lucro em que, entre outras medidas, a substituição de escadas por rampas, as modificações nas instalações sanitárias, a predisposição dos instrumentos de produção e a aquisição de tecnologias adaptadas obrigam o capitalista a investir uma quantidade maior de capital para obter, na melhor das hipóteses, a mesma quantidade de mercadorias. Mesmo quando a produtividade da pessoa com deficiência for semelhante à dos demais trabalhadores, havendo a necessidade de modificações no processo produtivo, estas encareceriam as mercadorias e diminuiriam o lucro do capitalista.

Apesar de o capitalismo não se interessar pela exploração da força de trabalho das pessoas com deficiência, uma vez que há outros que respondem melhor ao seu empreendimento, elas estão presentes na sociedade e necessitam, dentre outras coisas, de alimentos, de moradia e de vestimentas, e, para adquirir esses bens, precisam vender a sua força de trabalho. Em função disso, com a finalidade de tentar abrir uma brecha no excludente processo de produção capitalista, esse segmento social, em especial aqueles que pertencem à classe trabalhadora, há algum tempo vem cobrando do Estado algumas medidas que possam contribuir para a sua inserção nas relações formais de trabalho.

Para o setor mais esclarecido desse segmento social, essa luta não deve, porém, estar alicerçada na tradicional política da sensibilização dos

empregadores, pois a burguesia não se tornou a classe dominante por meio da prática da filantropia, empregando as pessoas apenas com a finalidade de oportunizar a estas as condições de produzirem os seus meios de vida, mas, pelo contrário, fez isso objetivando explorá-las sem piedade, arrancando da sua capacidade produtiva a maior quantidade de lucro possível, obrigando-as a trabalhar até o limite de suas forças.

Por não possuírem uma estrutura física, sensorial e ou mental rentável para o capital, as pessoas com deficiência vêm buscando o estabelecimento de algumas medidas legais que possam auxiliar em sua inserção nas relações formais de trabalho. Nesse sentido, como uma das principais conquistas desse segmento social, encontra-se a política de cotas – reserva de um percentual de postos de trabalho para as pessoas com deficiência. Na historiografia, existem relatos apontando que, já no século XIX, tal procedimento era adotado:

Em 1815, no Parlamento inglês, assinalou-se o caso de uma paróquia de Londres que estabeleceu um contrato com um fabricante do Lancashire pelo qual este se comprometia a receber, por cada 20 crianças sãs física e mentalmente, uma idiota (MARX, 1982, p. 189).

Com o advento da Primeira Guerra Mundial, aumentou consideravelmente o número de pessoas com deficiência e, por consequência, a luta por emprego para esse segmento social. Como resultado dessas reivindicações,

[...] em 1923 a OIT recomendou a aprovação de leis nacionais que obrigavam entidades públicas e privadas a empregar um certo montante de portadores de deficiência causada por guerra. Em 1944, na Reunião de Filadélfia, a OIT aprovou uma recomendação, visando induzir os países-membros a empregar uma quantidade razoável de portadores de deficiência não-combatentes (PASTORE, 2000, p. 157).

Essa recomendação da Organização Internacional do Trabalho foi transformada em lei em muitos países, entre eles, o Brasil. Na legislação brasileira, duas leis merecem ser destacadas. A primeira (Lei Federal n.º 8.112/1990) criou uma reserva de empregos para pessoas com deficiência nos órgãos civis da União, autarquias e fundações públicas federais, ao estabelecer que

Às pessoas portadoras de deficiência é assegurado o direito de se inscrever em concurso público para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que são portadoras; para tais pessoas serão reservadas até 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas no concurso (BRASIL, 1990, art. 5, inc. VI).

A segunda (Lei Federal n.º 8.213/1991), por sua vez, estabeleceu cotas compulsórias de postos de trabalho para pessoas com deficiência nas empresas privadas. Em conformidade com essa lei,

[...] a empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas, na seguinte proporção: até 200 empregados 2%; de 201 a 500 3%; de 501 a 1.000 4%; de 1.001 em diante 5% (BRASIL, 1991, art. 93, inc. I a IV).

Mesmo que todas as empresas cumprissem essa lei, a quantidade de pessoas com deficiência incluídas nas relações formais de trabalho estaria muito aquém do percentual daqueles que necessitam trabalhar. Nessa perspectiva, analisando os dados de 1998, teríamos o seguinte panorama:

[...] para cumprir a cota de 2%, as empresas de 100 a 200 empregados teriam de contratar 35.007 portadores de deficiência; no caso da cota de 3%, as que possuem de 201 a 500 empregados teriam de empregar 74.096 pessoas; para a cota de 4%, as empresas de 501 a 1.000 empregados teriam de recrutar 74.967 portadores; e, para o caso dos 5%, as empresas com mais de 1.000 empregados teriam de admitir 306.891 pessoas. Isso dá quase 500 mil pessoas (PASTORE, 2000, p. 206).

Ao comparar essas duas leis, pode-se perceber que a primeira, do ponto de vista legal, oferece mais postos de trabalho para as pessoas com deficiência do que a última. A explicação para o fato de a reserva do serviço público (de 5% a 20%) ser maior que a da iniciativa privada (2% a 5%) é mais um elemento que auxilia na demonstração de que o burguês rejeita a força de trabalho desse segmento social. Afinado com os interesses do capital, o legislador preferiu estabelecer uma quantidade maior de postos de trabalho naquele setor que não está submetido diretamente à lógica da produção capitalista.

Atendo-se às informações apresentadas por Pastore (2000), de que, no Brasil, a quantidade de pessoas com deficiência que estão em idade de trabalhar é de nove milhões, de que a lei lhes reserva em torno de 500 mil postos de trabalho no setor privado e de que o número daqueles que conseguem se empregar é inferior a 200 mil, pode-se afirmar que esses dados também ajudam a explicitar a rejeição da burguesia em explorar tal força de trabalho. Essa explicitação ocorre de três formas: na necessidade de se estabelecer leis para tentar obrigar o empregador a explorar a capacidade produtiva da pessoa com deficiência; na quantidade de vagas reservadas na iniciativa privada, as

quais, se fossem cumpridas, atenderiam apenas a uma pequena minoria, isto é, pouco mais de 5% das pessoas que estão em idade de trabalhar; e na resistência dos empresários em cumprir tal dispositivo legal.

Nos países desenvolvidos, apesar de a quantidade de pessoas com deficiência que estão incluídas nas relações formais de trabalho ser bem maior do que no Brasil, a legislação e a prática adotada em relação a esse segmento social também revelam o desinteresse dos empregadores pela sua capacidade de trabalhar. Na maioria desses países, existem cotas, combinadas com incentivos aos empregadores, que exploram essa capacidade produtiva, e opções para aqueles que não pretendem adotar tal procedimento. Já alguns países têm preferido flexibilizar a legislação trabalhista, admitindo remuneração inferior dentro da mesma função para aqueles que não alcançam a mesma produtividade.

Entre as medidas adotadas pelos países que combinam políticas de cotas com incentivos econômicos aos empregadores, objetivando o acesso das pessoas com deficiência às relações formais de trabalho e que ajudam a confirmar a hipótese defendida neste texto, podem ser destacadas a complementação de salário do trabalhador, feita diretamente a ele por meio de recursos estatais. Esta medida é adotada porque,

[...] muitas vezes, a pessoa trabalha apenas uma parte do dia e a complementação cobre a outra parte. Outras vezes, ela tem um salário menor na empresa e a complementação iguala-a aos não-portadores de deficiência (PASTORE, 2000, p. 147).

Pode-se, ainda, destacar a redução de contribuições sociais, entre elas a previdenciária, tanto de empregado quanto de empregador, e o repasse de recursos para as empresas custearem os gastos com o processo de adaptação de sua estrutura produtiva. Além dessas medidas, em alguns países desenvolvidos, é facultado ao empregador o direito de pagar contribuições a determinados fundos, ficando, dessa forma, isentos de cumprir as cotas estabelecidas por lei.

No continente europeu, predominam as políticas de cotas com incentivos e alternativas aos empregadores. “Hoje, dois terços dos países da Europa possuem cotas legais e compulsórias – a maioria baseada em sistemas de cota-contribuição” (THORNTON apud PASTORE, 2000, p. 158). Como exemplos práticos dessas políticas, podem ser destacadas aquelas que vêm sendo adotadas na Áustria, na Alemanha e na França, as quais, apesar de terem ampliado a quantidade de pessoas com deficiência incluídas nas relações formais de trabalho, também revelam o desinteresse dos empregadores em empregar esse segmento social. Na Áustria, onde existe um sistema de cota-contribuição, a

lei federal exige que todas as empresas com mais de 25 empregados reservem 4% das vagas de trabalho para as pessoas com deficiência ou paguem uma contribuição a um fundo especial.

Cerca de 60% do total de cotas são preenchidos, mas a maioria trabalha em órgãos públicos. No setor privado, o preenchimento das cotas é maior nas grandes empresas. Quando se considera o universo do setor privado, como um todo, apenas 20% das empresas preenchem suas cotas. Ou seja, 80% pagam a contribuição (PASTORE, 2000, p. 160).

Por sua vez, a lei alemã estabelece uma reserva de 6% de postos de trabalho para pessoas com deficiência, a ser cumprida por todo empregador, público ou privado, que possua mais de 16 empregados. No caso dos primeiros, o percentual é único. Já para os últimos, a cota varia de acordo com o ramo de atividade e a região do país. Segundo Pastore (2000),

As grandes empresas (mais de 1.000 empregados) normalmente chegam perto da cota de 6%. O setor público ultrapassa essa marca. Nas pequenas empresas do setor privado (16-30 empregados), porém, a cota média fica em torno de apenas 2,7%. As empresas dos setores agrícola, construção, transporte, comunicação, comércio varejista e bancos também ficam abaixo dos 6%. As firmas que não alcançam a cota pagam uma contribuição para um fundo de apoio aos portadores de deficiência. Cerca de 75% das empresas optam pela contribuição total ou parcial (PASTORE, 2000, p. 162-163).

Na França, a lei exige que órgãos públicos e empresas privadas (com mais de 20 empregados) preencham 6% de seus postos de trabalho com a contratação de pessoas com deficiência. Nesse país, também, a grande maioria das pessoas com deficiência está impedida de ter acesso às relações formais de trabalho, pois “cerca de 63% das empresas pagam a contribuição; 12% contratam toda a cota; 20% contratam uma parte e pagam contribuição para completar a cota; as demais fazem outras combinações” (PASTORE, 2000, p. 166).

Alguns outros países desenvolvidos, certamente com a finalidade de não criar transtornos aos capitalistas, nunca estabeleceram leis que determinassem reservas de postos de trabalho para as pessoas com deficiência. Também existem aqueles que, após várias décadas de adoção dessas políticas de cotas, vêm abandonando esse procedimento e utilizando outros mais ajustados à lógica do capital.

Entre os países que nunca adotaram dispositivos legais reservando postos de trabalho para as pessoas com deficiência encontram-se os Estados

Unidos da América, país no qual só existe uma lei genérica “antidiscriminação”, aprovada em 1990. Nesse país, a política específica voltada para a inserção desse segmento social no processo produtivo está assentada simplesmente na flexibilização dos direitos trabalhistas e num serviço de reabilitação e de habilitação. Nos Estados Unidos, “[...] a legislação trabalhista é suficientemente flexível para permitir às empresas pagar um portador de deficiência, por exemplo, 75% do salário quando a sua produtividade é de 75% em relação à de um não-portador” (GOPUS apud PASTORE, 2000, p. 135). Mesmo com tal flexibilidade, o aproveitamento dessa força de trabalho é muito pequeno, pois, “[...] nos Estados Unidos, cerca de 400 mil novos portadores de deficiência entram nos serviços de reabilitação todos os anos. Apenas 4 mil conseguem retornar ao trabalho” (MASHAWÉ RENO apud PASTORE, 2000, p. 144).

Nas últimas décadas, como reflexo das chamadas políticas neoliberais, alguns governos vêm tornando mais fácil a tarefa dos capitalistas – a de explorar com mais lucratividade a capacidade produtiva do trabalhador. Nesse sentido, alguns países que foram pioneiros no estabelecimento de leis reservando postos de trabalho para as pessoas com deficiência vêm abandonando tais procedimentos. Esse é o caso da Inglaterra, onde “[...] o sistema de cotas foi abandonado em 1995. Atualmente, os programas de apoio aos portadores de deficiência se baseiam na lei antidiscriminação (*Disability Discrimination Act*), aprovada naquele ano” (PASTORE, 2000, p. 176).

Diante do que foi exposto, a respeito das dificuldades que as pessoas com deficiência têm encontrado para se inserir nas relações formais de trabalho, bem como das medidas que vêm sendo adotadas para favorecer o aproveitamento de sua capacidade de produzir, parece ser desnecessário elencar novos argumentos para comprovar que a capacidade produtiva desse segmento social não interessa à lógica da produção capitalista.

Apesar de o número de pessoas com deficiência incluídas nas relações formais de trabalho ser um pouco maior nos países do capitalismo central, em comparação com os periféricos, como é o caso do Brasil, não resta dúvida de que, nos primeiros, a burguesia também despreza essa força de trabalho. Em tais países, a maior parte das empresas privadas, mesmo com os incentivos financeiros estatais e a flexibilização das leis quando a legislação permite, prefere pagar determinadas contribuições a fundos especiais do que explorar a capacidade produtiva daqueles com deficiência física, sensorial e mental.

Apesar do desinteresse do capitalismo pela capacidade produtiva das pessoas com deficiência, muitas vêm lutando para se incluir nas relações formais de trabalho, procurando romper com a situação de inválidos e incapazes, buscando sair da condição de objetos da filantropia e do assistencialismo. Essa luta das pessoas com deficiência pela sua inclusão nas atuais relações

de trabalho ainda necessita ser melhor compreendida por alguns críticos da atual formação societária. Estes, partindo do pressuposto correto de que, na atualidade, é o capitalismo quem produz as desigualdades, afirmam que é um equívoco lutar por inclusão numa sociedade excludente. Partindo desse pressuposto, também se deveria condenar a luta dos trabalhadores contra o desemprego, por salários e condições de trabalho digno, já que o capitalismo não pode permitir a todo o proletariado tais condições. Estas últimas são corretamente legitimadas pelo fato de os trabalhadores terem de enfrentar a exploração de que são vítimas na sociedade que os explora, auxiliando no desenvolvimento das contradições nela existentes. Assim como a luta contra a exploração necessita ocorrer numa sociedade assentada na relação entre explorados e exploradores, também a exclusão do trabalho necessita ser denunciada e enfrentada numa formação societária excludente.

A luta, porém, para romper com as atuais condições de existência das pessoas com deficiência não passa somente pela conscientização de que são seres humanos com capacidade de produzir, e muito menos pela inserção de alguns nas relações formais de trabalho. O que se faz necessário é construir uma nova sociedade, em que o trabalho não esteja colocado como instrumento a serviço da exploração do homem pelo homem, e sim como processo coletivo de produção dos meios necessários à vida humana. Somente com a edificação de uma sociedade com essa característica é que o trabalho das pessoas com deficiência pode ser valorizado, pois nela se poderá adotar a máxima socialista que afirma: “A cada um conforme suas necessidades. De cada um conforme suas possibilidades”.

A construção dessa nova sociedade passa necessariamente pela superação de todas as formas de conformismo e por uma luta incessante contra todas as práticas excludentes presentes na atualidade. Entre estas, não se pode esquecer-se da exclusão das pessoas com deficiência do atual processo produtivo, que, devido à lógica constituinte das relações burguesas de trabalho, são consideradas como seres inválidos, incapazes e inúteis, ficando desprovidos da possibilidade de compor o sujeito histórico de seu tempo.

## Referências

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: Papirus, 1998.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n.º 8.112**, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis

da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Brasília: 1990. Disponível em: <<http://legislacao.planalto.gov.br>>. Acesso em: 22 mar. 2009.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n.º 8.213**, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília: 1991. Disponível em: <<http://legislacao.planalto.gov.br>>. Acesso em: 22 mar. 2009.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto Federal n.º 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <<http://legislacao.planalto.gov.br>>. Acesso em: 22 mar. 2009.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico, 2000**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 22 jan. 2007.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo Escolar, 2006**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 22 de jan. 2007.

CARTA PARA O TERCEIRO MILÊNIO. Londres: 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 24 jun. 2008.

DECLARAÇÃO DE QUITO. Quito: 2003. Disponível em: <<http://www.saci.org.br>>. Acesso em: 24 jun. 2008.

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

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

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

MARX, K.; ENGELS, F. **O manifesto comunista**. São Paulo: CPV, 2001.

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

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

UNESCO. **Declaração de Sundberg**. Conferência Mundial sobre Ações e Estratégias para Educação, Prevenção e Integração. Torremolinos: 1981. Disponível em: <<http://www.saci.org.br>>. Acesso em: 24 jun. 2008.

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

XAVIER, M. E. S. P. **Capitalismo e escola no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1990.

## CAPÍTULO VI

### **A contribuição do movimento das pessoas com deficiência na transformação da sociedade capitalista<sup>10</sup>**

Enio Rodrigues da Rosa  
Vandiana Borba Wilhelm

O presente texto pretende demonstrar que o surgimento e o fortalecimento do movimento das pessoas com deficiência no final da década de 1970 e início da de 1980, no Brasil, contou com a conjugação de pelo menos quatro fatores: 1) necessidades objetivas, que possibilitaram a tomada de consciência de uma parcela das próprias pessoas com deficiência no sentido de travarem lutas na defesa dos seus direitos; 2) a conjuntura nacional favorável, em que movimentos políticos e sociais lutavam contra a Ditadura Militar, em busca da redemocratização, da participação e da garantia de bens materiais; 3) a mobilização internacional do segmento das pessoas com deficiência, que forçou uma conjuntura favorável em torno dessa problemática social; e 4) certo estímulo do governo brasileiro, que não via nesse movimento nenhuma ameaça política ideológica.

Ao lado de alguns elementos sobre o trabalho, como base material do processo de exclusão histórica das pessoas com deficiência, pretendemos também fazer algumas inferências sobre o real caráter das entidades criadas e dirigidas pelas pessoas com deficiência. Com base nas investigações preliminares até agora realizadas e aqui expostas, em linhas gerais, parece possível deduzir que, do ponto de vista do objetivo da prestação de serviços, não existia (em sua origem, e continua não existindo hoje) grande divergência entre as entidades para e as entidades de pessoas com deficiência. Por fim, destacamos

---

<sup>10</sup> Este trabalho foi publicado pela primeira vez com o título “Apontamentos sobre o movimento social das pessoas com deficiência no Brasil”, como parte da coletânea de textos intitulada *Pessoa com deficiência na sociedade contemporânea: problematizando o debate*, publicada pela Edunioeste, em 2006. Salientamos que, nesse ano de publicação, a sociedade capitalista vivia outra conjuntura político-econômica, e o texto que ora reformulamos (para compor a 2ª edição deste livro organizado pelo Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais – PEE) buscou contemplar essa preocupação, embora não de forma aprofundada, haja vista a delimitação de nossa temática.

a importância das conquistas obtidas pelo movimento nos últimos vinte anos, mas apontamos a necessidade da redefinição dos seus rumos e a superação na crença da democracia liberal baseada na equiparação de oportunidades como possibilidade real na perspectiva da construção de uma sociedade inclusiva de fato e não apenas de direito formal. Hoje está mais do que clara a necessidade da superação do modelo societário capitalista, cada vez mais devastador da natureza e destruidor da humanidade em todos os aspectos da vida social. Sintetizando as atitudes pelas quais a sociedade se portou diante da pessoa com deficiência ao longo da história, de acordo com Lafayette Pozzoli (2006), três tipos de conduta se perpetuaram e ainda se fazem presentes: a indiferença, a caridade e o paternalismo. Dessas, a mais nefasta para as pessoas com deficiência certamente tem sido a atitude de indiferença.

Para os indiferentes, é como se essas pessoas não existissem. Na perspectiva dos indiferentes, os membros desse segmento são o substrato da sociedade e não têm sequer o direito de ter direitos. Quem não tem direito de ter direitos não é cidadão nem mesmo nos termos meramente jurídicos. Apesar do apelo também danoso, a caridade se legitima pelo altruísmo do caridoso. De sentimento normalmente religioso, o caridoso vê na pessoa com deficiência apenas um objeto de remissão dos pecados. No entendimento do caridoso, a pessoa com deficiência não se enquadra no conceito jurídico de pessoa; portanto, não é sujeito de direito. Finalmente, menciona-se o paternalismo, que procura assumir com exclusividade a responsabilidade pela direção das questões da pessoa com deficiência. Na perspectiva da concepção paternalista, apesar de a pessoa com deficiência possuir direitos, ela não está capacitada para exercê-los e, por isso, necessita de um tutor.

Ainda hoje,

[...] a maioria das pessoas, ressalvadas as devidas proporções, se adapta às situações que acabamos de referir sobre as concepções. A angústia desse reconhecimento parece ser o primeiro passo para uma reflexão mais séria sobre o problema que estamos abordando, porque a pessoa portadora de deficiência não quer ser segregada, não deseja esmolas e, muito menos, paternalismo; a pessoa portadora de deficiência exige direitos, a começar pelos contemplados na Constituição Federal de 1988, devendo exercitar a sua cidadania (POZZOLI, 2006, p. 192-193).

Essas atitudes têm, na aparência, o preconceito e a discriminação como justificativa principal da causa da exclusão das pessoas com deficiência, sem questionar a origem do próprio preconceito e da discriminação também como produção social histórica. Assim, na essência dessa problemática social, descendo até a raiz, encontramos a perpetuação de uma situação que acom-

panha a civilização humana desde os tempos em que a vida social pouco se distinguia da vida animal.

Em toda parte, a identidade entre o homem e a natureza aparece de modo a indicar que a relação limitada dos homens com a natureza condiciona a relação limitada dos homens entre si, e a relação limitada dos homens entre si condiciona a relação limitada dos homens com a natureza, exatamente porque a natureza ainda está pouco modificada pela história. E, por outro lado, a consciência da necessidade de estabelecer relações com os indivíduos que o circundam é o começo da consciência de que o homem vive em sociedade. Este começo é tão animal quanto a própria vida social [...] (MARX; ENGELS, 1984, p. 45).

Partindo desse pressuposto histórico, em nosso entendimento, a raiz de praticamente todas as formas de exclusão e, conseqüentemente, de preconceito e de discriminação contra as pessoas com deficiência se encontra na ideia historicamente construída de que elas são inúteis para o trabalho. São inúmeros os exemplos relatados pela literatura especializada pontuando fatos em que se consideram essas pessoas como um “peso morto” para a sociedade. Como não existe espaço para explorar com maiores detalhes todos esses aspectos, destacamos apenas um deles para ilustrar: “calcula-se que, até a derrota alemã em 1945, duzentas mil pessoas, entre adultos e crianças deficientes, tenham sido assassinadas” (LOBO, 1997, p. 155). Para conseguir o apoio social, “o objetivo da mensagem martelada pelos nazistas era estigmatizar deficientes e doentes mentais como um peso morto para a sociedade” (LOBO, 1997, p. 155).

Como constatamos a seguir, de alguma maneira, o tipo de pensamento pontuado por Lobo (1997) ainda se reflete fortemente nos dias de hoje, principalmente no que diz respeito à inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho:

Lidando com as questões de emprego e de desemprego há mais de 40 anos, confesso ter deixado passar despercebido, durante muito tempo, um dos problemas mais sérios do Brasil: a baixíssima participação dos portadores de deficiência no mercado de trabalho. Comecei a estudar o assunto em 1997. Examinando os dados, percebi, de início, o quanto estávamos atrasados. O Brasil possui uma das maiores populações de portadores de deficiência do mundo (16 milhões de pessoas) e uma das menores taxas de participação no mercado de trabalho. Segundo estimativas disponíveis, 9 milhões estão em idade de trabalhar. Destes, os que trabalham no mercado formal somam cerca de 2%, enquanto nos países mais avançados essa proporção fica entre 30% e 45% (PASTORE, 2000, p. 7).

Sobre os dados estatísticos apresentados por Pastore (2000), cabe salientar que, atualizando o indicativo numérico no que tange ao quantitativo de brasileiros com algum tipo de deficiência, segundo dados fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apurados no Censo de 2000, o Brasil possui uma população de 14,5% de pessoas com deficiência, o que corresponde a um total de 24,6 milhões de pessoas. Desse modo, amplia-se e torna-se ainda mais visível o quadro de exclusão do mercado de trabalho por parte desse segmento social, o qual é considerado pelos capitalistas como mão de obra dispensável, dada a necessidade de adaptações no espaço físico e a menor extração de mais valia frente a outro trabalhador sem limitações cognitivas, sensoriais ou físicas.

A ideia da inutilidade para o trabalho não trouxe como consequência, para essas pessoas “inválidas” e “incapazes”, somente a sua segregação em locais especializados próprios, afastadas do conjunto da sociedade, onde os “perturbadores” da ordem social passaram a ganhar tratamentos diferenciados, pois a indiferença com o segmento social se reflete também no campo da produção do conhecimento, cujo interesse pela temática sobre movimentos sociais, por exemplo, acaba sendo preocupação quase exclusivamente da chamada literatura especializada. Numa investigação sobre o movimento social das pessoas com deficiência, é extremamente raro encontrar alguma menção ao tema, ou desenvolvimento do assunto por parte de autores que discutem os movimentos sociais no Brasil.

Numa das obras mais completas sobre movimentos sociais, lançada no Brasil nos últimos anos, *Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos* (1997), a autora, Maria da Glória Gohn, afirma:

A origem de um movimento social advém de uma demanda/carência não atendida, podendo ser esta de ordem econômica, política, social e cultural ou projetos de uma utopia. As carências podem ser de bens materiais ou simbólicos. A luta contra as desigualdades no tratamento das pessoas em relação a cor, raça, nacionalidade, religião, idade, sexo etc. situa-se no plano do simbólico (GOHN, 1997, p. 258).

Mesmo reconhecendo que a origem de um movimento social advém de uma carência/demanda não atendida, a renomada autora, no conjunto do seu texto – aliás, obra muito esclarecedora e de um rigor teórico notável sobre movimentos sociais –, em nenhum momento faz menção ao movimento das pessoas com deficiência, apesar de esse segmento representar, conforme já mencionado, 14,5% da população do Brasil. Certamente, tem conhecimento da sua existência, mas parece desconsiderar como força organizada capaz de

lutar pela superação das suas carências/demandas não atendidas. Limita-se a incluí-lo, é o que parece, nos “etc.” ou no quadro dos movimentos dos “excluídos”.

Dois anos depois, em 1999, a mesma autora, no entanto, em outro texto, *Educação não formal e cultura política: impacto sobre o associativismo do terceiro setor*, captando a realidade, faz uma pequena menção ao segmento das pessoas com deficiência. Diz ela:

Deve-se destacar ainda a nova cultura política que vem sendo gerada em relação ao espaço público e aos temas de interesse coletivo, como meio ambiente, saúde, lazer etc., ou temas de interesse de coletivos específicos como os portadores de deficiência física, mental, do vírus da AIDS etc. (GOHN, 1999, p. 86).

Revelando uma mudança substancial no modo de organização e no conteúdo das reivindicações (ou proposições) dos movimentos sociais dos anos 1990, com o deslocamento do plano econômico para o plano da cultura, a autora demonstra que o cenário da mobilização e organização da sociedade civil também mudou substancialmente nos anos 1990.

Os movimentos que resistiram estão colocando ações mais defensivas do que reivindicativas e adquirindo também outra natureza, atuando mais no plano da cultura, na busca de valores identitários, no plano da moral, do que no plano econômico (GOHN, 1999, p. 87).

Quando o assunto aparece em trabalhos de autores fora da área (como também dela mesma), em certos casos, ainda são utilizadas terminologias e expressões inadequadas.

Embora tenha dado uma contribuição ao reconhecer e incluir o movimento das pessoas com deficiência como parte integrante dos outros movimentos sociais que participam, por exemplo, da Central de Movimentos Populares, Frei Betto cunha a terminologia PODE para se referir à pessoa com deficiência: “ela é um PODE (Portador de Direitos Especiais)” (BETTO, 2001, p. 177). Ainda que faça isso para destacar que, além dos direitos universais, essas pessoas possuem direitos especiais em face das suas necessidades específicas, não parece adequado afirmar que a pessoa com deficiência seja um PODE, desconsiderando, sobretudo, a opção terminológica assumida pelo próprio movimento das pessoas com deficiência.

De acordo com o artigo 1º da Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os direitos das pessoas com deficiência, convenção incorporada no ordenamento jurídico brasileiro como emenda constitucional,

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2007, p. 1).

Nessa perspectiva, constatamos que a falta de maior interesse pela pesquisa sobre o movimento social das próprias pessoas com deficiência ainda não mereceu a devida atenção nem mesmo por pesquisadores ligados ao campo dessa problemática social. A maioria dos trabalhos científicos que tomam as questões envolvendo as pessoas com deficiência como objeto de estudo ainda se volta mais para a educação, a psicologia e o trabalho. Mesmo assim, apesar da escassa produção e da dificuldade de acesso às bibliografias disponíveis, principalmente aquelas produzidas pelas próprias pessoas com deficiência, com base no material investigado, pretendemos assinalar alguns tópicos – em caráter provocativo – sobre a origem e o núcleo central da reivindicação do movimento das pessoas com deficiência no Brasil.

No final da década de 1970, o país atravessava uma crise econômica, política e social. Nesse cenário, inclusive de legitimidade do governo militar, inúmeras forças políticas e sociais atuavam em busca do atendimento das suas demandas/reivindicações específicas, inscritas no plano econômico, político, social e cultural. Com a restrição da liberdade de organização e de expressão, uma bandeira que unia desde setores da esquerda até parte das forças liberais era o clamor pela redemocratização do país. A busca do direito à participação se transformou, então, no grande lema, inclusive das próprias pessoas com deficiência que reclamavam o fim da tutela e a “participação plena”. Como dizia um analista político na época,

[...] algo surpreendente está ocorrendo com a participação: estão a favor dela tanto os setores progressistas que desejavam uma democracia mais autêntica, como os setores tradicionalmente não muito favoráveis aos avanços das forças populares (BORDENAVE, 1994, p. 12).

Com interesses e fins diferentes dos setores populares ou mesmo de alguns setores liberais, até o próprio “bloco no poder”, na expressão de Poulantzas (SAES, 2001), passou-se a falar da participação dentro do plano estratégico de abertura lenta e gradual, definindo qual era a oposição tolerável e qual era a intolerável.

Os parâmetros da “democracia forte” eram definidos de modo a limitar a participação de setores da população até então excluída e permitir que o Estado determinasse qual era a oposição aceitável e qual é intolerável. Grupos liga-

dos aos movimentos sociais de trabalhadores e camponeses, fossem seculares ou vinculados à igreja, enfrentaram repressão contínua e sistemática (ALVES, 1989, p. 225, grifos da autora).

Buscando uma conexão do movimento brasileiro e aqueles das pessoas com deficiência de outras regiões do mundo, podemos constatar a existência da articulação das suas ações e o conteúdo das propostas defendidas. Embora essas mobilizações só tenham eclodido com maior força a partir do início da década de 1970, tanto no Brasil como no exterior, elas já vinham sendo “gestadas” desde o final da Segunda Guerra Mundial, quando os mutilados de guerra começaram a exigir reabilitação profissional e reinserção no mercado de trabalho. Esse movimento vai se disseminando, fortalecendo-se e incorporando também pessoas com deficiência que não haviam ido à guerra, a ponto de exigir da ONU documentos versando sobre os seus direitos.

Embora a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela Resolução 217-A (III), de 10 de dezembro de 1948, no seu artigo 7º, afirme que “Todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito à igual proteção da lei” (ONU, 1948), foi preciso que a ONU, em 1975, por meio da Declaração dos Direitos dos Deficientes, reiterasse: “as pessoas deficientes têm os mesmos direitos civis e políticos que outros seres humanos” (ONU, 1975, cap. 7). Ora, depois de 27 anos da aprovação da Declaração dos Direitos Humanos, a publicação de uma declaração específica reiterando que as pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos civis e políticos que os outros seres humanos só confirma a ideia de que nem a lei era para todos e nem todos eram iguais perante a Lei.

A Declaração dos Direitos dos Deficientes faz menção aos “direitos civis e políticos”, ou seja, reconhece o direito civil de cidadania e, por consequência, o direito político da participação. A tese central do documento da ONU tem, portanto, no seu núcleo, o conteúdo do direito individual lockeano: “[...] cada homem tem uma propriedade em sua própria pessoa; a esta ninguém tem qualquer direito senão ele mesmo” (LOCKE, 1991, p. 228).

Com base nesse direito natural, por exemplo, o sistema tutelar começou a ser questionado nos Estados Unidos da América pelos idealizadores do primeiro Centro de Vida Independente (CVI), de Berkeley, criado em 1972 por um grupo de tetraplégicos:

Nós, um pequeno grupo de clientes institucionalizados, resolvemos abandonar a proteção do ambiente institucional e saímos às ruas para protestar e encontrar alguma outra forma de viver que não fosse tutelada, dependente e humilhante (DRATER apud SASSAKI, 2003, p. 10).

Quanto à libertação da tutela institucional no Brasil, no início da década de 1980, é preciso esclarecer que isso atingia mais diretamente aquelas pessoas com deficiências mais comprometidas. As pessoas com deficiência visual, com deficiência auditiva, as cegas, as surdas e as com deficiências físicas, em sua grande maioria, embora recebendo algum tipo de tutela por parte dos profissionais das áreas específicas, não podem ser consideradas institucionalmente tuteladas. Por exemplo, mesmo antes do período em análise, houve, por parte do Estado brasileiro,

[...] alguma percepção da importância da participação política do deficiente, como se nota em 1954, quando Getúlio Vargas determina providências para que se conceda o direito de voto ao indivíduo cego como parte importante à sua recuperação social (JANNUZZI, 2004, p. 72).

Assim, as mobilizações de rua e inúmeras outras formas de manifestações nos principais centros mundiais forçaram os membros da ONU, encarregados pela preparação do Ano Internacional da Pessoa com Deficiência, a reconhecer que ocorria uma dramática mudança nas atitudes das pessoas desse segmento social.

Elas estavam assumindo cada vez mais o papel de um grupo consumidor que tinha seus próprios pontos de vista quanto à forma de como as melhorias de suas condições de vida deveriam ser efetivadas e desejavam que esses pontos de vista fossem conhecidos daqueles que tomavam decisões (SILVA, 1986, p. 331).

Além da garantia dos direitos civis e políticos, a Declaração dos Direitos dos Deficientes reconheceu também o direito ao trabalho, à sindicalização e à organização das próprias pessoas com deficiência. Os itens 7 e 12 tratam do assunto:

As pessoas deficientes têm direito à segurança econômica e social e a um nível de vida decente e, de acordo com suas capacidades, a obter e manter um emprego ou desenvolver atividades úteis, produtivas e remuneradas e a participar dos sindicatos; as organizações de pessoas deficientes poderão ser consultadas com proveito em todos os assuntos referentes aos direitos de pessoas deficientes (SILVA, 1986).

No Brasil, seguindo a tendência internacional, a mobilização das próprias pessoas com deficiência teve início no final da década de 1970 e início da década de 1980. De acordo com Araci Nallin, citada por Sassaki (2003),

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 (NALLIN apud SÁSSAKI, 2003, p. 4).

Conforme a mesma fonte, também aqui aparecia em destaque o questionamento contra a tutela das pessoas com deficiência: “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” (SÁSSAKI, 2003, p. 4). Também como resultado do processo de mobilização do movimento internacional das pessoas com deficiência, em 16 de dezembro de 1976, foi aprovada a Resolução n.º 31/123, proclamando o ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, cujo lema oficial era a “participação plena” (SILVA, 1987, p. 330). Com essa campanha, a ONU objetivava sensibilizar as nações para que incorporassem, no seu ordenamento jurídico, os direitos específicos, bem como procurassem incentivar e apoiar a realização da Campanha e a participação das pessoas com deficiência nas suas organizações e na vida social em geral. Todavia, também aqui o apoio do Governo Federal só veio após a mobilização e manifestação do movimento já organizado em diversas regiões do país. Essas mobilizações começaram a ocorrer de forma espontânea a partir de 1979, surgindo simultaneamente em algumas cidades do Brasil (Porto Alegre, Curitiba, Rio de Janeiro, Recife, São Paulo, Salvador, Brasília, Ourinhos e outras), inicialmente sem articulação de âmbito nacional. No bojo dessas discussões, no início do mês de julho de 1980, surgiu, em São Paulo, um grupo constituído por pessoas com e sem deficiência, cujo objetivo era apoiar a realização, no Brasil, do Ano Internacional. Consta que, logo após a sua primeira reunião, foi tomada a deliberação de remeter ao Presidente da República ofício subscrito por entidades participantes, solicitando que fosse dado ao Ano o nome correto, ao assinar o decreto de criação da Comissão Nacional. Ouvia-se falar de traduções inaceitáveis, tais como “Ano Internacional do Incapacitado”, “Ano Internacional do Excepcional” e outros nomes que estavam sendo fortemente tentados. A mensagem, juntamente com outras de locais e de iniciativas diferentes, parece que chegou ao destino, pois, em 16 de julho de 1980, o presidente da República assinava o decreto criando a Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, vinculada ao Ministério da Educação e Cultura (SILVA, 1987).

Nesse processo, um marco importante para o movimento, em todo o país, foi a realização do primeiro Encontro Nacional de Entidades de Pessoas com Deficiência, com cerca de mil participantes, incluindo cegos, surdos, de-

ficientes físicos e hansenianos de diversas regiões do país. Da pauta principal, constava o lema da “participação plena” e o fim da tutela do Estado e das instituições especializadas (JANNUZZI, 2004). Segundo essa autora, a década de 1980 foi significativa para o movimento das pessoas com deficiência, surgindo, em 1984, a Federação Brasileira de Entidades de Cegos (FEBEC), a Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos (ONEDEP), a Federação Nacional de Educação de Surdos (FENEIS) e o Movimento de Reintegração dos Hansenianos (MORHAM).

Em dezembro do mesmo ano foi fundado o Conselho Brasileiro de Entidades de Pessoas Deficientes, que reuniu as quatro entidades e substituiu a coalizão nacional organizada em Brasília em 1980, no primeiro encontro nacional anteriormente referido (JANNUZZI, 2004, p. 184).

Mesmo tendo vida curta, a Coalizão realizou, em 1981, na cidade de Recife, de 20 a 25 de outubro, o primeiro congresso brasileiro das pessoas com deficiência, com mais de 600 participantes. A característica maior desse evento foi o seu objetivo político de lançar bases para exercer pressão capaz de reivindicar mudanças no sistema de atendimento às pessoas com deficiência, nos programas de reabilitação e na luta contra as barreiras ambientais e sociais. Revelando uma confluência das ideias, as propostas do encontro de Recife sinalizavam na mesma perspectiva das questões defendidas pelo movimento de São Paulo. Além da proposição da criação de um órgão de caráter intersecretarial, contando com representação não só das Secretarias de Estado envolvidas, mas também de entidades de/para pessoas com deficiência, e com dotação orçamentária própria, havia também a preocupação com a educação, a prevenção, a reabilitação global, o trabalho, a conscientização, o acesso, a eliminação de barreiras, os materiais, os equipamentos e a legislação (SILVA, 1987).

Fechando o ciclo dos três grandes eventos nacionais desse período, em 1982, em Contagem, Minas Gerais, de 23 a 26 de março, foi realizado o Segundo Encontro Nacional, inclusive com a presença da Comissão Nacional, das Comissões Estaduais, de entidades de e para pessoas com deficiência, em que foi avaliado o resultado do Ano Internacional e foram definidas novas estratégias de ações para o movimento. Esse encontro também estabeleceu como prioridade “[...] a necessidade de criação de um órgão nacional com o objetivo de planejar e acompanhar as recomendações fundamentais para a década de 80 aprovadas nesse encontro” (SILVA, 1987, p. 342).

Além disso, no ano de 1982, em São Bernardo do Campo, com o apoio de diversas associações das Pessoas com Deficiência, foi definido o dia 21 de setembro como o Dia Nacional de Lutas, até hoje lembrado com atividades e

manifestações pelo segmento. Na ocasião, vários atos de rua foram realizados no país e, em especial, em São Paulo, destacando-se as memoráveis manifestações nas estações de metrô, na Avenida Paulista e na Praça da Sé, liderados pelo movimento representativo das próprias pessoas com deficiência e com ampla divulgação pela imprensa.

Esse processo de mobilização iniciado nas capitais foi se disseminando rumo ao interior com a criação de entidades por áreas específicas. Em 1984, com o fim da Coalizão Nacional, que reunia todas as áreas das deficiências, começou a ocorrer uma reformulação geral no movimento, dando origem às federações nacionais e estaduais, marcando o início da proliferação das entidades específicas nos municípios. No âmbito nacional, surgiu a Organização Nacional de Entidades de Pessoa com Deficiência Física (Onedef), o Movimento Nacional de Reintegração do Hanseniano (Morhan), a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (Feneis), a Sociedade Brasileira de Ostomizados (SOB), a Associação de Paralisia Cerebral do Brasil (APCB) e a Federação Brasileira de Entidades de Cegos (FEBEC). De acordo com Bieler, citada por Sassaki (2003),

A partir de 1984, portanto, foi configurado no Brasil um movimento organizado, estruturado, separado por área de deficiências e que tentou se articular num Conselho Brasileiro de Pessoas com Deficiência, unindo todas essas representações, mas que, infelizmente, não conseguiu colocar em funcionamento (BIELER apud SASSAKI, 2003, p. 3-4).

Dessa forma, os movimentos específicos das pessoas com deficiência

[...] foram organizando-se como muitos outros; por exemplo, os das mulheres, o dos negros e os de outras etnias, dos homossexuais, movimentos ecológicos e outros em torno de temas específicos. Conquistaram espaços públicos por meio dos diversos conselhos tentando resolver alguns problemas comuns. Suas reivindicações às vezes ganhavam relativa força, reunindo sob um enfoque comum pessoas de categorias sociais diferentes, algumas com acesso aos núcleos políticos poderosos que até lhes possibilitaram algumas tênues conquistas (JANNUZZI, 2004, p. 185).

Buscando caracterizar o movimento das pessoas com deficiência na década de 80 do século XX, Sassaki assinala quatro possíveis tendências:

- 1) conscientização e disseminação de informações sobre problemas, situações, necessidades, direitos e deveres e potencialidades das pessoas com deficiência, com o conseqüente surgimento da bandeira da integração social;

2) formação de organizações de pessoas com deficiência (por exemplo, associações e cooperativas de trabalho); 3) elaboração e aprovação de leis específicas deste segmento populacional, além da inserção de preceitos específicos dentro da Constituição; 4) formulação de reivindicações: atendimento por meio de centros regionais de reabilitação, projetos de Reabilitação Baseada na Comunidade e/ou serviços básicos de reabilitação nas redes oficiais e particulares e formação de recursos humanos para os programas e serviços de reabilitação (SASSAKI, 2004, p. 8).

As características e as tendências pontuadas pelo autor, na essência, refletem os anseios do movimento internacional e nacional pelo fim da tutela e do direito à participação, ou seja, o reconhecimento dos direitos civis e políticos já assegurados a todos os cidadãos, independente das suas características físicas, cognitivas ou sensoriais. A luta dessas pessoas não se restringia, porém, apenas a essas reivindicações; inúmeras outras foram incorporadas no ordenamento jurídico brasileiro e, posteriormente, ganharam materialidade na política nacional da pessoa com deficiência, principalmente após 1988 e 1989, com a aprovação da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e da Lei Federal n.º 7.853/1989 (BRASIL, 1989), respectivamente.

Como resultado desse processo de mobilização, duas propostas gestadas diretamente no interior do movimento merecem atenção especial. Uma delas deu origem à Coordenadoria Nacional da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), instituída pelo Decreto Federal n.º 93.481/1986 (BRASIL, 1986). A outra deu origem ao Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (Conade), criado pelo Decreto Federal n.º 3.076/1999 (BRASIL, 1999). Podemos dizer que a criação desses dois órgãos, na estrutura do Governo Federal, é acontecimento bastante revelador, pois, ao mesmo tempo em que atende à reivindicação do movimento, acaba também atraindo o segmento para dentro da estrutura do Estado, comprometendo a sua autonomia e as lutas políticas reivindicatórias.

A mobilização e a organização das pessoas com deficiência nas suas próprias entidades, como protagonistas da sua própria história, inquestionavelmente representou avanço significativo para o conjunto da sociedade e para o crescimento da consciência crítica desse segmento. Esse processo cumpriu importante papel na consolidação de direitos na Constituição de 1988, assegurados nos seguintes dispositivos específicos: artigo 7º, inciso XXXI; artigo 24, inciso XIV; artigo 37, inciso VIII; artigo 203, incisos IV e V; artigo 227, parágrafo 1º, inciso II; e artigo 244, parágrafo 2º. A regulamentação desses dispositivos resultou nas seguintes leis: Lei Federal n.º 7.853/1989 (BRASIL, 1989), dez anos depois regulamentada pelo Decreto Federal n.º 3.298/1999 (BRASIL, 1999) e, depois, pelo Decreto Federal n.º 5.296/2004 (BRASIL, 2004),

que regulamenta as Leis n.º 10.098/2000 (BRASIL, 2000) e n.º 10.048/2000 (BRASIL, 2000), que dispõem sobre a acessibilidade. No plano geral, essas normas e mais o capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Federal n.º 9.394/1996 (BRASIL, 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.

Sasaki (2004), avaliando os desafios enfrentados pelo movimento na década de 1990, revela que

a luta se restringiu na tentativa da implementação dos projetos e planos de equiparação de oportunidades, para consolidar o ideal de inclusão social com a participação plena das pessoas com deficiência em todos os aspectos da vida comunitária; cumprimento da legislação conquistada por este segmento; implantação das reivindicações formuladas na década de 80; implantação de programas de emprego apoiado nas empresas e nas entidades de reabilitação, juntamente com o treinamento de pessoal para tais programas (SASSAKI, 2004, p. 9).

O mesmo autor, analisando as perspectivas da reabilitação na América Latina para as próximas décadas, mantém o otimismo e a crença no poder de pressão do movimento das pessoas com deficiência. Ao fazê-lo, toma como exemplo o modelo norte-americano de organização baseado no CVI:

[...] proliferação de Centros de Vida Independente, com a consequente melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência e o aumento do seu poder de pressão social e política junto aos governos em todos os níveis e junto a outros setores da sociedade (SASSAKI, 2004, p. 10).

Hoje, diante da afirmação das políticas neoliberais e do progressivo afastamento do Estado brasileiro na subvenção econômica das políticas públicas sociais, precisamos refletir melhor sobre o otimismo do autor acerca dos possíveis objetivos e da real força política do segmento, não apenas do Movimento de Vida Independente (MVI), mas também das entidades das outras áreas das deficiências.

Com base no material investigado, embora houvesse indicativo claro da luta de alguns segmentos das pessoas com deficiência pelo fim da tutela da família, do Estado e das instituições especializadas, não constatamos elementos suficientes para sustentar que as entidades de pessoas com deficiência, criadas e dirigidas por elas próprias, não tinham na sua perspectiva a prestação de serviço. A luta contra o modelo de instituição para pessoa com deficiência não era por causa da prestação de serviços e da consequente relação

de colaboração e dependência econômico-política que elas mantinham com o Estado. Na essência, questionava-se a forma de relacionamento que essas entidades e os seus profissionais mantinham com as pessoas com deficiência, consideradas meros objetos de comoção social – em certos casos, como forma de angariar fundos – sem vontade própria e capacidade física, sensorial, cognitiva ou intelectual de tomarem decisões sobre as suas próprias vidas.

De acordo com Drater, citado por Sasaki (2004), além do fim da tutela, os CVIs tinham

[...] dois objetivos principais: primeiro, fornecer, às pessoas com deficiência, os serviços essenciais que as capacitassem a viver independentemente na comunidade, assumindo maior controle sobre as suas vidas; segundo, defender os direitos das pessoas com deficiência a fim de efetivarmos mudanças nos setores público e privado, principalmente nos ambientes sociais, políticos e físicos ainda inacessíveis às pessoas com deficiência (DRATER apud SASSAKI, 2004, p. 11).

Os CVIs nascem, proliferam-se nos EUA e chegam ao Brasil com três características básicas: 1) prestação de serviços, concorrendo ou assumindo o papel do Estado; 2) defesa de direitos das pessoas com deficiência, sem fazer enfrentamento com o Estado, que deveria cumprir e fazer cumprir os direitos; e 3) movimento de matriz norte-americana, é um movimento despolitizado, que não questiona o sistema capitalista em vigor.

Não há dúvida de que o americano se organiza: Está no Rotary Clube, está no Lyons, está na Associação dos amigos dos cachorros, dos inimigos dos gatos, dos prós e dos antitabagistas etc., etc. Trata-se, porém, de um associativismo, de uma sociedade civil que se organiza de modo inteiramente despolitizado. Em que sentido? Cada uma dessas associações luta por interesses restritos, meramente econômico-corporativos [...] (COUTINHO, 2001, p. 26).

O CVI<sup>11</sup> chegou ao Brasil em 1988, na cidade do Rio de Janeiro, e pretendia se transformar em uma força organizada de vanguarda em todo o país. Mesmo sendo um Centro de Vida aberto às pessoas com qualquer tipo de deficiência, por força das circunstâncias acabou se configurando num

---

<sup>11</sup> Pensamos ser importante assinalar que a crise dos Centros de Vida Independente, não só no Brasil, está diretamente relacionada com a crise das ideias e das alternativas propostas pelo neoliberalismo, que via nas Organizações Não Governamentais (ONGs) uma espécie de salvação para os problemas produzidos pelo sistema capitalista. Dos mais de 24 Centros existentes no Brasil há cerca de três anos passados, hoje, o movimento não conta com mais do que 11; ainda assim, são entidades muito mais cartoriais do que com efetiva capacidade concreta de mobilização de militância.

movimento quase que exclusivamente de usuários de cadeiras de rodas, que carregam o estigma de elitizados. Hoje, após 20 anos no Brasil, o movimento enfrenta dificuldades para se firmar como proposta alternativa, apesar da novidade que representou num primeiro momento. Assim, como outras entidades de pessoas com deficiência, pode-se mesmo dizer que vive uma espécie de crise de identidade, entre assumir uma posição mais firme de pressão contra os governos ou se manter na linha da prestação de serviços, dependendo do financiamento do orçamento público ou da benevolência de algumas empresas que financiam projeto com a marca da “responsabilidade social”.

Entretanto, destacamos que o CVI e o modelo norte-americano não são os únicos a exercerem influência no Brasil. Também o modelo da Organização Nacional dos Cegos Espanhóis (ONCE)<sup>12</sup> faz sucesso aqui nessas terras tupiniquins. Essa entidade acabou se transformando numa grande empresa de prestação de serviços e geradora de empregos aos cegos, por meio da exploração de uma concessão diária de loterias fornecida pelo governo espanhol e transmitida pela televisão.

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

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

Diante desses e de outros inúmeros exemplos dentro e fora do Brasil, constatamos que a luta das pessoas com deficiência para criar e dirigir as suas próprias organizações foi legítima e necessária, mas isso, por si só, não ofereceu nenhuma garantia de que essas entidades fossem e continuassem sendo mais combativas e menos conservadoras sob os aspectos político e ideológico. Mesmo sendo entidades de pessoas com deficiência, a grande maioria das existentes no Brasil e no exterior se limita a desempenhar a função de prestadoras de serviços, competindo, colaborando com o Estado ou o substituindo,

<sup>12</sup> Não fosse pela tentativa equivocada de copiar o modelo empresarial da ONCE, poder-se-ia dizer que o grupo de pessoas cegas que controlava a Federação Brasileira de Entidades de e para Cegos (FEBEC) e a União Brasileira de Cegos (UBC) deram um passo importante em 2008, quando extinguíram essas duas entidades e criaram a Organização Nacional de Cegos do Brasil (ONCB). Existem, no entanto, poucas possibilidades de esta nova organização vingar e se transformar na real representante das pessoas cegas brasileiras, sobretudo porque nasceu com a característica de uma ONG e não de uma entidade de lutas com o propósito de contestar as formas de exploração capitalista.

exercendo pouco ou nenhum poder de pressão capaz de provocar mudanças substanciais na vida da grande maioria das pessoas com deficiência da classe trabalhadora em um futuro próximo.

No momento, as entidades de pessoas com deficiência (sobretudo aquelas que se denominam ONGs), 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 – em muitos casos, somente para os dirigentes. Inserida no conjunto das políticas neoliberais, essa estratégia também cumpre outro objetivo, não menos importante para o Estado mínimo<sup>13</sup>: introduzir 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 de suas responsabilidades constitucionais. Nesse quadro,

[...] onde todos os gatos parecem “pardos”, quantas ONGs são hoje pequenas empresas? Quantas ONGs são hoje bico para se ganhar dinheiro? Vamos ser sinceros! Parece que o mundo das ONGs é constituído pela generosidade celestial, mas não é verdade. A sociedade civil não é angelical; nela também há demônios (COUTINHO, 2002, p. 36, grifo do autor).

Corroborando as afirmações de Coutinho, Gohn (1999) afirma que

as novas entidades que estão se expandindo estruturam-se como empresas, autodenominam-se cidadãs por se apresentarem sem fins lucrativos e atuarem em áreas de problemas sociais, criam e desenvolvem frentes de trabalho em espaços públicos não estatais; algumas nasceram por iniciativas de empresários privados e se apresentam juridicamente como ONGDS-Organizações Não-Governamentais de Desenvolvimento Social. Este fato ampliou o universo da participação para campos pouco ou nada politizados e desenvolveu inúmeras novas formas de associativismo ao nível do poder local. [...]. São ONGs que dão novo perfil ao terceiro setor brasileiro, caracterizando o que tem sido denominado de “privado”, porém público (1999, p. 79, grifo da autora).

---

<sup>13</sup> Realçamos que o Estado mínimo se destina apenas à classe trabalhadora, a qual vivencia a redução nos investimentos sociais, a ameaça da garantia dos direitos sociais conquistados no movimento de lutas e a precarização do trabalho. Por outro lado, esse mesmo Estado burguês é forte e máximo em termos de opressão, de espoliação e de proteção da propriedade privada, o que revela seu caráter de classe. Outro fator a ser considerado diz respeito ao slogan da não intervenção do Estado em nome do livre mercado, tese concebida e sustentada desde a década de 40 do século XX por um dos maiores expoentes do neoliberalismo, Friedrich Hayek. Todavia, em face da atual crise mundial que explicita os sinais de esgotamento da doutrina neoliberal, os donos do capital convocam o “Estado mínimo” por eles propalado para injetar quantias inimagináveis de dinheiro para “salvar” a economia capitalista e deixar perecer àqueles que, por meio de sua força de trabalho, mantêm vivo esse regime desigual. Como já dizia Adam Smith: afinal, os governos existem para proteger os ricos contra a ameaça dos pobres.

Constatamos, portanto, que, numa realidade em que o imperativo do mercado e o fetichismo da mercadoria são dominantes, mesmo as necessidades específicas das pessoas com deficiência também foram transformadas em mercadorias e colocadas no mercado capitalista de troca com fins de acumulação de riquezas. A própria ONU, durante a preparação do Ano Internacional, já se referia às pessoas com deficiência como um “grupo consumidor”, caracterizando bem a perspectiva futura desse segmento.

Enquanto uma pequena parcela de pessoas com deficiência se insere como cliente consumidor – o verdadeiro cidadão – no mercado de consumo, a enorme massa, o “resto”, a “sobra” continua enquadrada na categoria da desvantagem social (CASTEL, 1998), totalmente dependentes da “[...] benemerência dos ricos com relação aos pobres, reforçando a tradição assistencialista da sociedade brasileira” (CHAUI, 2001, p. 14).

No início da década de 1980, uma pequena “elite”<sup>14</sup> 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 isso suficiente para a superação histórica do processo de exclusão social?

Não, é claro que isso não é suficiente. O reconhecimento de que as pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos que os outros seres humanos não deixou de ser importante. O direito à “participação plena” e à equiparação de oportunidades, aparentemente, também representou uma conquista significativa mesmo dentro dos marcos da democracia liberal do pós-Segunda Guerra Mundial. Não podemos, contudo, deixar de observar:

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).

<sup>14</sup> Não estamos nos referindo apenas a um grupo de pessoas com deficiência da burguesia ou da classe média, com condições econômicas privilegiadas, mas também àquelas pessoas de certas frações da classe trabalhadora que, muito mais por esforço pessoal, conseguiram cursar o Ensino Superior e hoje exercem uma atividade profissional que possibilita um rendimento um pouco melhor e uma posição de certo destaque na sociedade. Trata-se, portanto, de “elite” em comparação com a maioria das pessoas com deficiência que ainda vivem na miséria, esquecidas e abandonadas pelas políticas sociais. Ainda hoje, das mais de 25 milhões de pessoas com deficiência no Brasil, mais de 70% ainda vivem na linha da pobreza para baixo.

Apesar do reconhecimento da igualdade de oportunidades, segundo o documento *Alianças para um desenvolvimento inclusivo*, versão Brasil (BANCO MUNDIAL, 2004), elaborado por organismos de cooperação das agências internacionais, publicado com o apoio da Corde, as perspectivas para as pessoas com deficiência – e não apenas para elas – não são nada animadoras. Alguns dados, apresentados a seguir, demonstram bem o quanto a democracia política sem a democracia econômica transforma a equiparação de oportunidades numa tese de conteúdo meramente ideológico com a nítida função de ocultar a realidade social.

A maioria das pessoas com deficiência (70% a 85% das quais são crianças) vivem nos países economicamente mais pobres do Sul, onde a falta de acesso aos direitos humanos traduz-se em uma grande falta de respeito por direitos, tais como direito à educação, à alimentação, à água e à moradia. Dado que a pobreza é tanto uma causa como uma consequência da deficiência, alguns cálculos indicam que uma de cada cinco pessoas pobres apresenta uma deficiência. Isto significa que, praticamente, todas as famílias das comunidades pobres são diretamente afetadas pela deficiência (BANCO MUNDIAL, 2004, p. 9).

O mesmo documento demonstra que, apesar das dificuldades, várias agências das Nações Unidas coletaram grande variedade de dados ao longo dos anos. Embora não tenha sido possível obter cifras precisas, os cálculos gerais são corroborados pela experiência e são úteis para o planejamento. Vejamos a seguir um resumo dos pontos-chave desses dados:

distribuição demográfica: 70% das pessoas com deficiência vivem nos países pobres do hemisfério Sul; infância: 87% das crianças com deficiência vivem nos países do Sul; impacto familiar: em um país com famílias que têm em média seis membros, e se apenas 5% da população tiver alguma deficiência, mais de 25% dessa comunidade será diretamente afetada pela deficiência. Tratando do crescimento demográfico e a sua relação com o aumento das deficiências entre os países ricos e os países pobres, o estudo ainda revela o tamanho da diferença de proporção, confirmando que as causas fundamentais das deficiências estão na falta da distribuição de rendas, ou seja, tem uma forte base econômica. “Segundo estimativas do crescimento demográfico, o número de pessoas com deficiência aumentará 120% nos países do Sul nos próximos 30 anos. No mesmo período, o índice de aumento do número de pessoas com deficiência nos países do Norte será de 40% (BANCO MUNDIAL, 2004, p. 10).

A única forma de constatar se, de fato, uma sociedade está se tornan-

do mais inclusiva é procurar compreender se a riqueza socialmente produzida está sendo distribuída equitativamente entre todas as pessoas. Somente quando se utiliza esse critério, a tese da inclusão pode ser efetivamente questionada, e o seu caráter ideológico, explicitado.

Os dados apresentados a seguir são suficientes para exemplificar a nossa preocupação com essa questão, uma vez que

[...] os países ricos, que representam apenas 15% da população mundial, controlam mais de 80% do rendimento global, sendo que aqueles do hemisfério Sul, com 58% dos habitantes da Terra, não chegam a 5% da renda total. Considerada, porém, a população mundial em seu conjunto, os números do apartheid global se estampam com maior clareza, ou seja, os 20% mais pobres dispõem apenas de 0,5% do rendimento mundial, enquanto os mais ricos, de 79%. Basta para isso pensar que um único banco de investimento, o Goldman Sachs, divide anualmente o lucro de US\$ 2,5 bilhões entre 161 pessoas, enquanto um país africano, como a Tanzânia, com um PIB de apenas US\$ 2,2 bilhões, tem de sustentar 25 milhões de habitantes. A concentração [de riqueza] chegou ao ponto de o patrimônio conjunto dos raros 447 bilionários que há no mundo ser equivalente à renda somada da metade mais pobre da população mundial, “cerca de 2,8 bilhões de pessoas” (PAULO NETTO; BRAZ, 2007, p. 245, grifos dos autores).

Por isso, quanto ao fetichismo da mercadoria e ao imperativo do mercado capitalista, ou da chamada sociedade de consumo, segundo alguns autores, vivemos, hoje, a etapa ou o caráter neoliberal do sistema capitalista, centrado na obtenção do lucro. Agora,

[...] com a ditadura do mercado, a palavra “marginalização” já não se aplica. Hoje, aplica-se a palavra “exclusão”, à medida que a sociedade se divide entre aqueles que têm e os que não têm acesso ao mercado. A família, a escola e as Igrejas pretendem formar cidadãos, mas toda a cultura midiática que respiramos pretende formar consumidores. Essa é a tensão de fundo que vivemos nesse momento de mercantilização do planeta, inclusive das relações humanas (FREI BÉTTO, 2001, p. 176, grifos do autor).

Mesmo diante de nosso posicionamento crítico em relação à tese da equiparação de oportunidades, propalada praticamente no mundo inteiro quase como uma profecia de fé, não podemos deixar de reconhecer a força ideológica devastadora dessa proposta de essência extremamente liberal, individualista, competitiva e conservadora. Verdade seja dita: essa proposta deu conta de romper o bloqueio e penetrar na consciência e na prática até mesmo daqueles partidos políticos de esquerda e dos movimentos populares

que tinham, na sua origem, a perspectiva da destruição do capitalismo e a construção do socialismo. daquelas entidades nacionais que abandonaram a perspectiva da luta de classe e o socialismo como projeto estratégico, talvez o caso mais emblemático, dada a sua importância no novo movimento sindical brasileiro, nascido das lutas contra a ditadura e contra o arrocho salarial dos fins da década de 1970, seja justamente a Central Única dos Trabalhadores (CUT), criada em 1983/1984, questionando as práticas assistencialistas dos sindicatos pelegos.

Em trabalho recente, analisando a Política de Formação Sindical da CUT, Tumolo (2002) sintetiza a sua trajetória, dizendo que é possível

[...] vislumbrar três fases na trajetória do sindicalismo cutista. Primeiramente, aquela que vai de 1978-1983 até aproximadamente 1988, que se caracteriza por uma ação sindical combativa e de confronto. A segunda, cujo período aproximado é de 1988 a 1991, que pode ser classificada como a fase de transição e, por último, a mais recente, caracterizada por um sindicalismo propositivo e negociador. Trata-se, portanto, de uma mudança política substancial, de um sindicalismo combativo e de confronto, de cunho classista e com uma perspectiva socialista, para uma ação sindical pautada pelo trinômio proposição/negociação/participação dentro da ordem capitalista, sindicalismo que, gradativamente, perde o caráter classista em troca do horizonte da cidadania (TUMOLO, 2002, p. 129).

Nos dias de hoje, falar em participação sem mencionar de que participação se está falando e para que fins e interesses se defende a participação é incorrer num gravíssimo erro teórico e político, pois a participação de agora, tão apregoada por todos os cantos do país e utilizada por todos os setores da sociedade indistintamente, foi totalmente esvaziada do seu conteúdo político e significado de controle social do final da década de 1970 e início da década de 1980, quando os movimentos sociais combativos pretendiam, por meio da participação, exercer o controle sobre o Estado.

Podemos dizer que ninguém vive na sociedade sem tomar parte dela, de uma ou de outra forma, com maior ou menor grau de envolvimento, agindo ou se omitindo. É com base nisso que alguns sustentam que ninguém vive excluído na sociedade, pois todos fazem parte da mesma sociedade. Quando se diz “não gosto de política”, já se tomou parte de um tipo de política que necessita da participação por omissão para se perpetuar. A participação ter fins coletivos ou individuais; pode ter o objetivo de conservar, reformar ou transformar dada realidade social. Hoje, por exemplo, embora boa parte das empresas no Brasil defenda a participação dos trabalhadores dentro e fora do local do trabalho, como estratégia de cooptação, na realidade, há

[...] um empenho das empresas no sentido de afastar e neutralizar a ação sindical, valendo-se de diversos mecanismos desde a proposta de participação controlada dos trabalhadores até a perseguição e mesmo a demissão sumária dos ativistas sindicais (TUMOLO, 2002, p. 64 - 65).

Revelando a existência de uma ação articulada e coordenada, a mesma postura dos empresários vale também para o Estado, por meio de todo o seu aparato de controle burocrático, jurídico e ideológico. A proposta de controle dos movimentos sobre o Estado acabou se convertendo no controle do Estado sobre os movimentos. Quem controla e libera recursos financeiros para os movimentos sociais em geral também controla o poder e determina, por meio do conjunto de normas e regras estabelecidas, os limites das ações permitidas. Com este intuito, o Estado possibilita e até estimula a participação de todos, mas é uma participação totalmente despolitizada e conservadora, utilitarista e desmobilizadora de qualquer conteúdo revolucionário das massas exploradas pelo capitalismo.

Constatamos que, em um contexto em que tanto se fala de participação, nunca se negou tanto o direito a uma efetiva participação da população nas decisões como no atual momento histórico. Se o conceito de participação nos dias de hoje está diretamente ligado e articulado com o conceito de ser cidadão, se só é cidadão quem participa da chamada sociedade do consumo como consumidor, então, a grande massa excluída da possibilidade de ser consumidora, conseqüentemente, está também excluída da participação social. Diante desse quadro e da ofensiva implacável do capital na busca da sua reprodução cada vez mais acelerada e ampliada, além das lutas pelos interesses específicos e imediatos, entendemos que as entidades de pessoas com deficiência e do campo popular, comprometidas com um projeto socialista, precisam compreender que essa situação de exclusão social só poderá ser relativamente resolvida, em definitivo, com uma profunda e radical distribuição da riqueza socialmente produzida pelos produtores diretos.

Os dados estatísticos aqui expostos e tantos outros produzidos por agências nacionais e internacionais a serviço do próprio capital indicam a concentração de renda, a falta de democratização do acesso aos conhecimentos científicos já produzidos pela humanidade e a necessidade da socialização/distribuição da terra como os principais fatores responsáveis pela exclusão e marginalização de milhões de seres humanos em todo o planeta, com ou sem deficiência – vale lembrar que um terço da humanidade vive em condições animais (PAULO NETO; BRAZ, 2007). Diante disso,

[...] a esperança de atingir um capitalismo humano, ver-

dadeiramente democrático e ecologicamente sustentável vai-se tornando transparentemente irrealista. Mas, conquanto essa alternativa não esteja disponível, resta ainda a alternativa verdadeira do socialismo (WOOD, 2001, p. 130).

Diante dessas circunstâncias materiais, a bandeira da inclusão social deve ser apropriada pelo movimento das pessoas com deficiência e ser utilizada como instrumento e denúncia contra um sistema que, no plano da formalidade legal e do discurso, afirma a igualdade de oportunidades e uma sociedade inclusiva para todos, mas, no plano da realidade objetiva, continua negando e sonhando o acesso aos bens materiais e espirituais necessários a uma vida digna a milhões de seres humanos, com ou sem deficiência. A problemática social da pessoa com deficiência necessita ser analisada com base em pressupostos teórico-metodológicos que rejeitem a concepção utilitarista de ser humano apreçoada pelo sistema de produção capitalista.

Dessa forma, se as forças do capital mais falam de inclusão social do que objetivamente a fazem como estratégia de conservação e preservação da sociedade capitalista, outras tantas forças sociais não menos conservadoras, com interesses ideológicos os mais variados, inclusive econômicos, combatem a inclusão simplesmente porque ela se apresenta como parte do ideário neoliberal, destituindo tanto o neoliberalismo como a inclusão de historicidade. Adotando esse tipo de postura política, essas forças veem as árvores, mas não veem a floresta. Ou seja, pretendem analisar a inclusão como um fenômeno isolado, fora da totalidade histórico-social, com todas as suas múltiplas mediações, determinações, relações e contradições, próprias de um sistema de conjunto em permanente movimento e transformação. Em suma, essas forças parecem não considerar que os objetos do conhecimento, que são as feições e as situações da realidade que se trata de conhecer, embora discriminando e individualizando, fazem-no como elementos do sistema de relações em que se totalizam e unificam, e em função dele. É o que Marx denomina a unidade na diversidade, e entende por concreto o que se exprime muito bem no conhecido dito no qual tão acertadamente se distingue a floresta das árvores que a compõem (viu as árvores, não viu a floresta) (PRADO JR., 1973).

Por isso, partindo da especificidade sem perder a noção de conjunto que se integra numa totalidade que com ela mantém relação, para o movimento das pessoas com deficiência, comprometido com um novo projeto societário, apropriar-se da bandeira da inclusão e fazer a denúncia contra a exclusão é assumir a bandeira da inclusão como ação estratégica sem desconsiderar a luta política de enfrentamento também como uma estratégia de ação para atingir o fim pretendido, ou seja, a superação do sistema capitalista. A discussão da inclusão só tem sentido e significado histórico se for para apro-

fundar as contradições do sistema capitalista e não para consolidar o consenso e dissolver as contradições próprias da sociedade de classes.

Nesse propósito, entendemos que esta deve ser a principal estratégia política do movimento das pessoas com deficiência na perspectiva de contribuir na luta pela transformação da sociedade capitalista. Essa estratégia possui um caráter educativo de preparação das pessoas com deficiência da classe trabalhadora para lutas sociais mais abrangentes, para além das questões corporativas específicas.

Com isso, ao mesmo tempo em que se mostra, para as pessoas com deficiência, a necessidade de lutar na defesa de seus direitos sociais, também permite que elas percebam a contradição entre aquilo que a lei preconiza e aquilo que acontece na realidade material. Na verdade, essa opção metodológica tem no seu bojo um aspecto central: já que a classe burguesa, concretamente falando, não consegue fazer a inclusão social das mais de 70% das pessoas com deficiência brasileiras que ainda estão abaixo da linha da pobreza, o movimento das pessoas com deficiência precisa, pelo menos, encontrar alternativas concretas para incluí-las como agentes sociais ativos, como protagonistas na defesa de seus direitos constantemente negados. Somente quando as pessoas com deficiência em particular, e a classe trabalhadora em geral, descobrirem o caráter ilusório da lei na sociedade de classes com interesses antagônicos, elas deixarão de acreditar na legislação e poderão, então, iniciar lutas conjuntas pela destruição da sociedade capitalista.

Finalizando, ratificamos a posição exposta no início deste estudo, segundo a qual, com relação à prestação de serviço, parece não existir diferença entre as entidades para e entidades de pessoas com deficiência. Mesmo os dados aqui expostos e a realidade objetiva de certa forma comprovando tal comparação, é preciso deixar claro que a questão não é assim tão simples como parece e nem pode ser generalizada. Isso certamente requer um estudo que leve em conta toda a dimensão, a complexidade e as devidas e necessárias mediações não exploradas nesta exposição, tanto por falta de espaço como também pela necessidade de se avançar nas investigações nos materiais já disponíveis, bem como em outras fontes ainda não catalogadas.

Na investigação, também foi possível demonstrar que o surgimento do movimento não só representou avanço como também cumpriu importante contribuição na formulação e na consolidação de alguns espaços institucionais, bem como na configuração e na implementação de algumas políticas públicas específicas, em âmbito nacional, estadual e municipal, cuja implementação continua dependendo da pressão do movimento para se tornar realidade. Não se pode negar que ainda existe uma enorme distância entre o direito proclamado e a realidade objetiva, mas somente o fato de uma parcela

significativa das pessoas com deficiência ter saído da histórica condição de meros objetos da caridade não deixou de representar avanço importante nessas últimas duas décadas no Brasil.

Embora o movimento das pessoas com deficiência, de modo geral, ainda continue alimentando e acreditando na crença da equiparação de oportunidades como o caminho para a superação das desigualdades sociais, constatamos que ele não ocupa sozinho tal condição, pois até mesmo movimentos de trabalhadores, que surgiram com uma perspectiva de enfrentamento de classe e da luta pelo socialismo, hoje abandonaram essa possibilidade e aderiram à prática da colaboração de classe. Isso só confirma a urgente necessidade de recolocar na pauta a discussão do socialismo como perspectiva estratégica, definição de lutas e enfrentamentos contra a ofensiva do capital, cada vez mais devastador da natureza e da humanidade.

Mas esse próprio movimento, surgido a partir da tomada de consciência de uma parcela das pessoas com deficiência, para continuar cumprindo verdadeiramente com a finalidade de lutar pela inclusão plena de todas as pessoas com deficiência precisa repensar a sua prática em diversos aspectos. Talvez, de todos, o mais substancial seja justamente o caráter de cúpula que a maioria das entidades acabaram adquirindo, não só deixando de representar os interesses coletivos da base, como também se constituindo em espaços de exclusão à medida que não dão conta de incorporarem as pessoas com deficiência mais necessitadas como agentes sociais ativos na luta pelos seus próprios interesses.

Resta ainda uma última consideração. A escassa produção científica na área dos movimentos sociais das pessoas com deficiência, bem como a dificuldade de acesso ao material produzido, sobretudo o acesso às fontes primárias, principalmente no período entre o final da década de 70 e da década de 80 do século XX – fase do alvorecer do movimento no Brasil –, são assuntos que requerem um estudo de maior fôlego e abrangência, com maior profundidade e rigor metodológico. As lutas sociais de maior ou menor abrangência, as polêmicas que envolveram o movimento, as disputas conceituais ou mesmo políticas, as razões que levaram ao fim da Coalizão e mais tantos outros elementos e fatos daquele período histórico precisam ser recuperados e trazidos à luz, de preferência pelos próprios sujeitos que fizeram parte dessa história e que ajudaram a escrever, ou melhor, a fazer, na realidade objetiva, com as condições materiais concretas, um marco importante na vida de uma parcela significativa das pessoas com deficiência no Brasil.

## Referências

ALVES, M. H. M. **Estado oposicional no Brasil**: o período da abertura e o movimento popular. Petrópolis: Vozes, 1989.

BANCO MUNDIAL. **Aliança para um desenvolvimento inclusivo**. Banco Mundial, DPI Japan, Secretaria Especial de Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência e Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília: 2004.

BETTO, F. Práxis educativa dos movimentos sociais. In: FÁVERO, O.; SEMERARO, G. (Orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002. P. 175-185.

BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto n.º 93.481**, de 29 de outubro de 1986. Dispõe sobre a atuação da Administração Federal no que concerne às pessoas portadoras de deficiências, institui a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1980-1989/1985-1987/D93481.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1985-1987/D93481.htm)>. Acesso em: 12 nov. 2005.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto n.º 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm)>. Acesso em: 15 out. 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 21 set. 2005.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto n.º 3.076**, de 1º de junho de 1999. Cria, no âmbito do Ministério da Justiça, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – Conade, e dá outras providências. 1999a. Disponível em: <<http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/dec3076.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2005.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto n.º 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília: 1999b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)>. Acesso em: 12 out. 2005.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n.º 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: 2000a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/110098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm)>. Acesso em: 15 out. 2005.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto n.º 10.048**, de 8 de novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Brasília: 2000b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/110048.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110048.htm)>. Acesso em: 15 out. 2005.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto n.º 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)>. Acesso em: 9 out. 2005.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: Corde, 2007.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHAUÍ, M. S. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: 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. p. 11-40.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2000**. 2000. Disponível: <[www.ibge.gov.br/censo/](http://www.ibge.gov.br/censo/)>. Acesso em: 15 out. 2005.

GOHN, M. G. **Teoria dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação não-formal e cultura política**: impacto sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 1999.

JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

LOBO, L. F. **Os infames da história**: a instituição das deficiências no Brasil. 1997. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 1997.

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

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1984.

NOWILL, D. ...**Eu venci assim mesmo**. São Paulo: Totalidade, 1996.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <[http://www.onu-brasil.org.br/documentos\\_direitoshumanos.php](http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php)>. Acesso em: 15 out. 2005.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. 1975. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/sedh/>>. Acesso: 15 out. 2005.

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

PAULO NETTO, J.; BRAZ, M. **Economia política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2007.

POZZOLI, L. Pessoa portadora de deficiência e cidadania. In: ARAÚJO, L. A. D. (Org.). **Defesa dos direitos das pessoas portadoras de deficiência**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2006.

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, São Paulo, n. 4, p. 41-78, 1973.

SAES, D. Estado e classes sociais no capitalismo brasileiro dos anos 70/80. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **República do capital**: capitalismo e processo político no Brasil. São Paulo: Bom Tempo, 2001.

SASSAKI, R. K. **Vida independente**. São Paulo: CVI-Araci Nallin, 2003.

\_\_\_\_\_. **Vida independente na era da sociedade inclusiva**. São Paulo: RNR, 2004.

SILVA, O. M. **A epopéia ignorada**. São Paulo: Cedas, 1987.

TUMOLO, P. S. **Da contestação à conformação**: a formação sindical da CUT e a reestruturação capitalista. Campinas: Unicamp, 2002.

VIEIRA, E. **Democracia e política social**. São Paulo: Cortez, 1992. [Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 49].

WOOD, E. M. **A origem do capitalismo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

## CAPÍTULO VII

### **UTFPR – *campus* Medianeira vive o Projeto “Um olhar sobre a inclusão”**

Lúcia Teresinha Galho

Márcia Andrade Fonseca Schnekenberg

Marlene Lucia Holz Donel

Nelci Aparecida Zanete Rovaris

Atualmente, vivem-se momentos históricos de mudanças, de novos paradigmas, e isso não deixa de atingir a escola, o seu conhecimento, que, como essência da educação, passa por uma transformação. A inclusão é parte dessa transformação e implica mudança de paradigmas no contexto escolar (conhecimento, estrutura arquitetônica, formação de professores, avaliação, práticas pedagógicas etc.).

Inclusão, segundo Mantoan (2006), é a capacidade de entender e de reconhecer o outro. Educação inclusiva implica acolher a todos, sem exceção. Inclusão é estar com, é interagir com o outro. Diz ainda a autora que inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprendizagem, mas a todos os demais, para que obtenham sucesso na área da educação.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007) reflete as amplas discussões e conquistas do movimento das pessoas com deficiência, bem como os avanços nos marcos legais e educacionais. Acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando a constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos. Esse documento contextualiza a inclusão como um movimento mundial que se intensifica a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), da Declaração de Salamanca (1994) e da Convenção de Guatemala (1999), configurando um novo paradigma educacional. Apresenta a educação inclusiva como uma ação política, cultural, social e pedagógica em defesa do direito de todos a uma educação de qualidade e da organização de um sistema educacional inclusivo. Segundo Mantoan (2003),

espera-se que essa política seja o marco de que necessitamos para uma tão esperada e necessária reviravolta educacional que nos conduza à inclusão plena em todos os níveis e modalidades de ensino e à melhoria da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem.

Assim, a responsabilidade pela inclusão de um estudante com necessidades educacionais especiais representa uma oportunidade, um objetivo, para que a escola não caminhe para um grupo de pessoas homogêneas, para uma padronização de comportamentos e de atitudes ditas pedagógicas. Nesse contexto, a Educação Especial vem redimensionando o seu papel, para atuar, prioritariamente, como suporte à escola regular, no recebimento e no atendimento do aluno com necessidades especiais.

Essa nova tendência começou a se delinear no processo de redemocratização, em que as discussões sobre os direitos sociais enfatizaram as reivindicações populares e as demandas de grupos ou de categorias até então excluídos dos espaços sociais, e, nesse movimento, tomou vulto a luta pela ampliação do acesso e da qualidade da educação das pessoas com deficiência.

Para alcançar uma escola para todos, diz Macedo (2005), faz-se necessária a revisão dos padrões tradicionais de ensino, da relação pedagógica e dos objetivos educacionais em todos os aspectos. A prática educativa realizada com os alunos com necessidades especiais demanda muitas revisões por parte dos educadores, tanto as de natureza pragmática, situadas nos diversos aspectos que mobilizam o cotidiano escolar, como as de natureza teórica, duas questões que se encontram em processo de reflexão e de busca de caminhos possíveis para a qualificação, tanto teórica quanto metodológica, do processo de inclusão escolar.

Considera-se fundamental que o processo educativo inclusivo envolva todos os profissionais que fazem parte da escola, o que certamente trará implicações para os docentes, que devem rever suas concepções pedagógicas, suas estratégias de ensino, sua avaliação e seu currículo, para que atendam às necessidades de todos os alunos.

Martins (2006) diz que nenhum profissional de ensino pode ser excluído de ser capacitado para a inclusão. A Declaração de Salamanca (1994) apela para que os governos assegurem programas de formação de professores, tanto iniciais como contínuos, que estejam voltados para atender às necessidades educacionais especiais nas escolas.

Ao abordar a formação de professores para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais, cita-se Beyer (2006), que define educação inclusiva, compreendendo-a como uma visão de vida, mais do que um projeto educacional. É um movimento que veio para questionar, confrontar e reestruturar o modo de organização escolar que tem como característica

básica a homogeneidade entre os alunos. Dessa forma, a educação inclusiva impõe a necessidade de as escolas de todos os níveis de ensino reverem sua organização, seus critérios de aprovação e de reprovação, seus programas e, especialmente, a formação dos profissionais que as conduzem. Mas é, sobretudo, um processo que está em construção e se faz a cada momento e que consegue diminuir práticas rotineiras de segregação e de discriminação, oferecendo oportunidades adequadas de aprendizagem e de participação para aqueles indivíduos que, durante o processo histórico de constituição da humanidade, foram excluídos.

Diante do exposto, o Projeto “Um olhar sobre a inclusão”, aqui explicitado, tem como objetivo contribuir para o processo de conscientização de servidores e de alunos da UTFPR – *campus* Medianeira, e da comunidade em geral, sobre a relevância do envolvimento da comunidade acadêmica em atividades que derrubam barreiras arquitetônicas e atitudinais, elementos dificultadores da inclusão das pessoas com necessidades especiais.

Não existe uma receita pronta para esse trabalho. É importante que os profissionais da educação sejam orientados e apoiados de maneira a serem capazes de refletir criticamente sobre sua prática pedagógica. Essa reflexão não se deve restringir apenas a uma teorização para compreender e explicar a prática; sempre que necessário, deve levar a uma reflexão-na-ação sobre a realidade vivenciada.

## **Parceiros no Projeto**

Resgatando o valor histórico da UTFPR (1909-2009), que está há cem anos na sociedade brasileira, e do *campus* de Medianeira (1990-2009), fundado há quase vinte anos – neste caso, formando profissionais na área tecnológica na região Oeste do Paraná –, compreende-se a preocupação dessa instituição com a política de inclusão, que visa atender pessoas excluídas do processo educacional, profissional e produtivo.

O Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – TECNEP visa à implementação de ações na UTFPR voltadas ao atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais (alunos, egressos, servidores, comunidade) nas diversas esferas de atuação: ensino, pesquisa e extensão.

Esse Programa é coordenado nacionalmente pelo Núcleo Gestor Central ligado ao Ministério da Educação, especificamente à Secretaria de Educação Técnica e Profissionalizante (MEC/SETEC), e, em nível estadual, pelo Núcleo Gestor Estadual na UTFPR.

O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacio-

nais Especiais (NAPNE), em cada *campus* da UTFPR, deve ser o setor que articula as ações do Programa TECNEP no âmbito local interno e externo da instituição. O objetivo é implementar ações de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais (visuais, auditivas, físicas, mentais e relativas às altas habilidades/superdotação), iniciando a discussão sobre aspectos técnicos e didático-pedagógicos, adequações e quebra de barreiras arquitetônicas, atitudinais e educacionais, bem como as especificidades e peculiaridades de cada deficiência e superdotação, levando não só a uma reflexão sobre o papel do educador e da instituição em sua prática pedagógica, mas, principalmente, à prática da inclusão.

Considerando a existência do TECNEP e do NAPNE, um grupo de profissionais da UTFPR – *campus* Medianeira, alunos do Curso de Formação Continuada em Educação Especial e Tecnologias nas áreas das Deficiências Física, Visual, Auditiva e Mental (MEC/SESu/Unioeste-PEE-2008) propuseram uma parceria para a realização do Projeto “Um olhar sobre a inclusão”.

### **Projeto “Um olhar sobre a inclusão”**

O Projeto tem como objetivo contribuir para o processo de conscientização de servidores (professores e técnicos-administrativos) e alunos da UTFPR, e da comunidade em geral, sobre a relevância do envolvimento da comunidade acadêmica em atividades que derrubem barreiras arquitetônicas e atitudinais que dificultam a inclusão das pessoas com necessidades especiais, numa parceria com o NAPNE desse *campus*, por meio de minicurso realizado no ENDITEC e de palestras em encontros pedagógicos. O ENDITEC é um encontro realizado anualmente em todos os campi da UTFPR, tendo por objetivo divulgar trabalhos na área tecnológica e educacional. No ano de 2008, foi realizado no período de 21 a 24 de outubro, e pretende-se que essa ação (oferta de minicurso) se repita nos futuros ENDITECs, sendo que os encontros pedagógicos acontecem duas vezes ao ano, no início do semestre.

Os eventos já realizados pelo Projeto foram:

a) Minicurso “Um olhar sobre a inclusão: surdos, cegos e pessoas com deficiência física”, ofertado na ENDITEC, com carga horária de quatro horas e envolvendo 40 servidores participantes. O minicurso teve como objetivo sensibilizar os servidores da UTFPR – *campus* Medianeira da importância de conhecer e conviver com pessoas com necessidades especiais. O minicurso teve a seguinte programação:

- Painel com o tema “Pessoa com deficiência, modelos de tratamento e compreensão” – Professor Alfredo Roberto de Carvalho – PEE/ Unioeste/Cascavel.

- Painel com o tema “Formas de relacionamento com as pessoas com deficiência visual” – Professora Patrícia da Silva Zanetti – PEE/ Unioeste/Cascavel.
  - Painel com o tema “O contexto educacional e social dos surdos na atualidade” – Professora Dayse Grassi – UTFPR/Medianeira.
- b) Aplicação de questionário com oito questões aos participantes do minicurso, para levantamento da compreensão sobre o tema “inclusão”, com a finalidade de fundamentar futuras ações do NAPNE.
- c) Palestras na Semana de Planejamento dos docentes da UTFPR – campus Medianeira (04/02/2009), com carga horária de quatro horas e envolvendo 65 professores participantes. Esse evento teve como objetivo provocar mudanças atitudinais nos professores que compõem o quadro docente da UTFPR – campus Medianeira quanto à aceitação e ao incentivo à inclusão de pessoas com necessidades especiais no ambiente escolar. As palestras tiveram a seguinte programação:
- Palestra “Educação inclusiva e educação formal” – Professor José Roberto de Carvalho – PEE/Unioeste/Cascavel.
  - Palestra “Educação inclusiva e legislação” – Professora Jane Peruzo Iacono – PEE/Unioeste/Cascavel.
  - Palestra “O contexto educacional e social dos surdos na atualidade” – Professora Dayse Grassi – UTFPR/Medianeira.

A iniciativa na oferta do minicurso e das palestras na Semana de Planejamento contribuiu para a construção do olhar inclusivo dos servidores do UTFPR – *campus* Medianeira, respeitando a diferença, construindo valores éticos e sociais e assegurando melhor qualidade da vida escolar dos alunos e servidores da UTFPR. Os participantes salientaram a importância da discussão sobre inclusão no ambiente da universidade, como também destacaram a necessidade de constante atualização sobre o tema, permanente melhoria da acessibilidade das pessoas com necessidade especiais e contratação de profissionais qualificados (intérpretes).

A compilação de dados dos questionários aplicados no minicurso para repasse ao NAPNE: dos participantes do minicurso realizado dia 20 de outubro de 2008, 40 pessoas de ambos os gêneros entre 17 e 60 anos responderam ao questionário no início dos trabalhos. Após a compilação dos dados, verificou-se que todas as pessoas foram a favor da inclusão, e somente 75% das pessoas sabem o que significa inclusão de pessoas com necessidades especiais. Isto reflete o que fala Maciel (2000):

A falta de conhecimento da sociedade, em geral, faz com que a deficiência seja considerada uma doença crônica, um peso ou um problema. O estigma da deficiência é grave, transformando as pessoas cegas, surdas e com deficiências mentais ou físicas em seres incapazes, indefesos, sem direitos, sempre deixados para o segundo lugar na ordem das coisas. É necessário muito esforço para superar este estigma (MACIEL, 2000, p. 52).

Somente 70% das pessoas sabem da existência de surdos incluídos na UTFPR – *campus* Medianeira. Como ressalta Maciel (2000), ao entrar na escola, o educando que possui alguma necessidade educativa especial terá de integrar e participar da dinâmica escolar como a aprendizagem, a integração professor-aluno e a interação aluno-aluno.

A maioria dos pesquisados (93%) já ouviu falar ou conhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras. As Línguas de Sinais (LSs) são as línguas naturais das comunidades surdas e não são simplesmente mímicas e gestos soltos, utilizados pelos surdos para facilitar a comunicação. São línguas com estruturas gramaticais próprias.

Das pessoas pesquisadas, 40% acreditam que a falta de visão atrasa o desenvolvimento das pessoas cegas. Essa ideia é explicitada por Nunes (2004):

A cegueira tem sido pensada unicamente pela falta e pela incapacidade. Isso é evidenciado no susto e na admiração das pessoas ao se depararem com algumas habilidades cotidianas de indivíduos cegos. O espanto e a descrença parecem ainda maior quando se trata da formação e práticas profissionais desses últimos. São comuns comentários comparativos com cegos bem sucedidos e conclusões de que é uma vergonha que eles consigam algo grandioso enquanto nós (videntes e perfeitos...) não termos o mesmo (ou melhor) desempenho profissional. Parece existir uma expectativa de frustração para a vida do cego e o espanto está em perceber seu sucesso ou, melhor dizendo, sua capacidade de chegar ao mesmo ponto que o vidente. Essas falsas ideias evidenciam expectativa de limitações muito maiores e mais amplas da pessoa cega do que aquelas realmente decorrentes da deficiência (NUNES, 2004, p. 19).

Das 40 pessoas pesquisadas, 63% reconhecem que a acessibilidade física no *campus* Medianeira é parcial. Essa é uma realidade vivida ainda em muitas instituições públicas do nosso país. Faz-se urgente a reforma estrutural dos prédios escolares para a inclusão de pessoas com necessidades especiais, como relata o documento do MEC:

Como consequência das atuais mudanças que perpassam a educação em todo país, se instala a necessidade de equiparar as oportunidades de acesso e permanência na escola, garantindo uma educação de qualidade para todos. Neste sentido, os sistemas educacionais procuram articular orientações e diretrizes, com o objetivo de melhor subsidiar esses sistemas, para avançarem num processo de reforma estrutural e organizacional (BRASIL, 2006).

É importante lembrar que o princípio fundamental da sociedade inclusiva é o de que todas as pessoas com necessidades especiais devem ter essas necessidades atendidas. É no atendimento das diversidades que se encontra a democracia.

## **Conclusão**

O Projeto “Um olhar sobre a inclusão” deu o seu primeiro passo e agora propicia a divulgação da possibilidade de uma educação inclusiva em todos os níveis de ensino, formando continuamente os profissionais na transformação da escola. Para tanto, a inclusão é um bom começo, mas não é algo fácil: requer planejamento, disponibilidade e aceitação por parte das pessoas envolvidas; exige mudanças de valores e crenças, bem como das formas de perceber o alunado, de ensinar e de apoiar e avaliar as suas necessidades individuais – tanto em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais como em relação àqueles que não apresentam essas necessidades.

Freitas (2006) diz que a própria natureza da função de professor o coloca em uma situação de envolvimento pessoal nas relações que estabelece com seus alunos e seus pares. Assim, o professor (educador especial/educador da classe comum) precisa administrar um conjunto de relações pessoais marcadas por conteúdos afetivos que atingem tanto a ele quanto a seus alunos. Diz, ainda, que é necessário, por parte do professor, um compromisso com a aprendizagem de todos os alunos, (des)considerando as diferenças culturais, sociais e pessoais dos alunos e, sob hipótese alguma, reafirmando-as como causa de desigualdade ou de exclusão.

Tardif (2002) fala que a formação de professores se dá num processo contínuo e permanente de desenvolvimento, e isso pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação desse professor, que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. Refletindo sobre as palavras de Tardif (2000), toda instituição de ensino, em evidência toda instituição de ensino pública, deve certamente disponibilizar condições para a aprendizagem ao professor quanto à educação inclusiva (formação profissional).

É necessário investir cada vez mais no sentido de viver a experiência da diferença e garantir a todos o direito à educação.

### Referências

BEYER, H. O. A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, n. 22, 2003. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2003/02/a3.htm>>. Acesso em: 24 jun. 2009.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Corde, 1994.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Portaria Ministerial n.º 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria n 948, de 9 de outubro de 2007. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

FREITAS, S. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 161-181.

MACEDO, L. **Ensaios pedagógicos: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MACIEL, M. R. C. Portadores de deficiência: a questão da inclusão. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, abr./jun. 2000. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000200008-&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000200008-&script=sci_arttext&tlng=en)>. Acesso em 24 jun. 2009.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003. [Coleção Cotidiano Escolar].

\_\_\_\_\_. O direito de ser, sendo diferente na escola. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 183-209.

MARTINS, A. R. et al. (Orgs.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: Vozes, 2006.

NUNES, S. S. **Desenvolvimento de conceitos em cegos congênitos:** caminhos de aquisição do conhecimento. 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.



## **SOBRE OS AUTORES**

ALFREDO ROBERTO DE CARVALHO (in memoriam)

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. Professor Pedagogo da rede estadual de ensino (SEED/PR). Membro do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – PEE/Unioeste. Integrante dos grupos de pesquisa Estudos Marxistas em Educação, e História, Sociedade e Educação no Brasil – GT da Região Oeste do Paraná – HISTEDOPR. Membro do Conselho Deliberativo da Associação Cascavelense de Pessoas com Deficiência Visual – Acadevi.

DORISVALDO RODRIGUES DA SILVA

Mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Psicólogo do Centro de Reabilitação Física do Colegiado de Fisioterapia. Membro do Grupo de Estudos sobre a Educação da Pessoa com Deficiência do Programa de Educação Especial da Unioeste, e do grupo Estudos Marxistas em Educação.

ELISABETH ROSSETTO

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Professora da Unioeste, campus de Cascavel (PR). Membro do Núcleo de Estudos em Política de Inclusão Escolar – NEPIE e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Superior – GEPES.

ENIO RODRIGUES DA ROSA

Mestre em Educação pela Unioeste. Professor da rede estadual de ensino (SEED/PR). Membro do Grupo de Pesquisa História, Educação e Sociedade – HISTEDOPR, Subgrupo da Pessoa com Deficiência; do Grupo de Estudos e Pesquisas Política Educacional e Social – GEPPEs, da Unioeste; e do Grupo de Pesquisa Estudos Marxistas em Educação. Conselheiro do Conselho Estadual dos Direitos das Pessoas com Deficiência do Estado do Paraná e da Associação Cascavelense da Pessoa com Deficiência Visual – Acadevi.

JANE PERUZO IACONO

Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Docente do Curso de Pedagogia da Unioeste, campus de Cascavel. Membro do Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Ação Docente – GPAAD. Colaboradora do PEE.

JOSÉ ROBERTO CARVALHO

Pedagogo. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Conselheiro da Associação Cascavelense da Pessoa com Deficiência Visual – Acadevi. Membro do Grupo de Pesquisa História, Educação e Sociedade – HISTEDOPR, Subgrupo da Educação da Pessoa com Deficiência.

LÚCIA TERESINHA GALHO

Especialista. Assistente Social da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, campus de Medianeira.

LUCIA TEREZINHA ZANATO TURECK

Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Docente do Curso de Pedagogia da Unioeste, campus de Cascavel. Membro do Grupo de Pesquisa História, Educação e Sociedade – HISTEDOPR, Subgrupo da Pessoa com Deficiência.

LUZIA ALVES DA SILVA

Professora da rede estadual de ensino (SEED/PR) e da rede municipal de ensino de Cascavel. Mestranda pela Unioeste. Colaboradora do PEE. Membro do Grupo de Pesquisa História, Educação e Sociedade – HISTEDOPR, e do Grupo de Pesquisa Estudos Marxistas em Educação.

MÁRCIA ANDRADE FONSECA SCHNEKENBERG

Especialista. Pedagoga e docente do Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR, campus de Medianeira.

MARLENE LUCIA HOLZ DONEL

Especialista. Pedagoga e docente do Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR, campus de Medianeira.

NELCI APARECIDA ZANETE ROVARIS

Especialista. Membro da Equipe de Ensino e docente do Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR, campus de Medianeira.

PATRÍCIA DA SILVA ZANETTI

Pedagoga. Especialista em Educação Especial. Professora da Educação Especial na rede estadual de ensino (SEED/PR). Membro do Grupo de Pesquisa História, Educação e Sociedade – HISTEDOPR.

PAULINO JOSÉ ORSO

Doutor em História e Filosofia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Docente do Curso de Pedagogia e do Mestrado em Educação da Unioeste, campus de Cascavel. Líder do Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil – GT da Região Oeste.

VANDIANA BORBA WILHELM

Pedagoga. Mestre em Educação pela Unioeste. Docente da rede estadual de ensino (SEED/PR). Membro do Grupo de Estudos Marxistas em Educação e do Grupo de Pesquisa em Políticas Sociais – GPPS, da Unioeste. Conselheira da Associação Cascavelense da Pessoa com Deficiência Visual – Acadevi.

VERA LUCIA RUIZ RODRIGUES DA SILVA

Pedagoga. Mestre em Educação pela Unioeste. Coordenadora do Programa de Educação Especial – PEE. Colaboradora do Grupo de Pesquisa HISTEDOPR. Membro do Grupo de Estudos sobre a Educação da Pessoa com Deficiência do PEE e do Grupo de Estudos Marxistas em Educação.

