

PESSOA COM DEFICIÊNCIA,  
EDUCAÇÃO E TRABALHO:  
REFLEXÕES CRÍTICAS

## **EQUIPE ORGANIZADORA**

Alfredo Roberto de Carvalho (*in memoriam*)

Dorisvaldo Rodrigues da Silva

Enio Rodrigues da Rosa

Ivan José de Pádua

Jane Peruzo Iacono

José Roberto Carvalho

Lana Mara Gomes

Luzia Alves da Silva

Maria Filomena André Cardoso

Patricia da Silva Zanetti

Vandiana Borba Wilhelm

Vera Lúcia Ruiz Rodrigues da Silva

**PESSOA COM DEFICIÊNCIA, EDUCAÇÃO E TRABALHO:  
REFLEXÕES CRÍTICAS**

1ª edição/2015

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE**

**REITOR**

Paulo Sérgio Wolff

**VICE-REITOR**

Carlos Alberto Piacenti

**PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO**

Remi Schorn

**PRÓ-REITOR DE PESQUISA**

Silvio César Sampaio

**PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO**

Liliam Faria Porto Borges

**DIRETOR DO *CAMPUS* DE CASCAVEL**

Alexandre Webber

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

Elenita Conegero Pastor Manchope

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

Adrian Alvarez Estrada

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

**COORDENADORA DO PEE**

Lucia Terezinha Zanato Tureck

**ÓRGÃO FINANCIADOR**

MEC/SESu

REITOR Paulo Sérgio Wolff

VICE-REITOR Carlos Alberto Piacenti

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

**DIRETORA** Aparecida Feola Sella

**EDITORA-CHEFE** Clarice Cristina Corbari

**ASSESSOR** Renan Paulo Bini

**CONSELHO EDITORIAL**

Irene Carniatto de Oliveira  
Beatriz Helena Dal Molin  
Ivanete Terezinha Schumann  
Samuel Nelson Melegari de Souza  
Cláudio Roberto Marquette Maurício  
Liliam Faria Porto Borges  
Remi Schorn  
Silvio César Sampaio  
Aparecida Feola Sella  
Clarice Cristina Corbari  
Marli Renate von Borstel Roesler  
Soraya Moreno Palácio  
Roberto Saraiva Kahlmeyer Mertens  
Helena Teru Takahashi Mizuta  
Luciano de Souza Costa  
Cristiane Ferraro Gilaberte da Silva  
Eduardo Nunes Jacondino  
Gabriella de Carvalho Hizume  
Fabiola Vila  
Gustavo André Borges  
Susã Sequinel de Queiróz

A Edunioeste é afiliada à

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

**PESSOA COM DEFICIÊNCIA,  
EDUCAÇÃO E TRABALHO:  
REFLEXÕES CRÍTICAS**



Cascavel  
2015

© 2015, EDUNIOESTE

Arte final

Lohana Larisssa Mariano Civiero

Diagramação

Lohana Larisssa Mariano Civiero

Revisão

Célio Scher

Alcione Tereza Corbari

Ficha Catalográfica

Helena Soterio Bejio

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

P475 Pessoa com deficiência, educação e trabalho: reflexões críticas./ organizada pelo Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel,PR: EDUNIOESTE, 2015.

251 p.

ISBN: 978-85-7644-298-1

1. Pessoa com deficiência. 2.Educação e trabalho. I.Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE), Org.

CDD 21.ed. 371.9

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

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)

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

**PESSOA COM DEFICIÊNCIA,  
EDUCAÇÃO E TRABALHO:  
REFLEXÕES CRÍTICAS**



Cascavel  
2015



## SUMÁRIO

- 11     **APRESENTAÇÃO**
- 17     **PREFÁCIO**
- 21     **CAPÍTULO I**  
**AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E OS SESSENTA ANOS DA**  
**DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS: UMA**  
**ANÁLISE CRÍTICA**  
Enio Rodrigues da Rosa  
Maria Filomena Cardoso André
- 63     **CAPÍTULO II**  
**TRABALHO E PESSOA COM DEFICIÊNCIA DIANTE DA ATUAL**  
**REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA CAPITALISTA**  
Alfredo Roberto de Carvalho (*in memoriam*)  
Patricia da Silva Zanetti
- 87     **CAPÍTULO III**  
**A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A EXCLUSÃO DO MERCADO DE**  
**TRABALHO: RESULTADO DA LÓGICA DE ACUMULAÇÃO**  
**CAPITALISTA**  
Vandiana Borba Wilhelm
- 101    **CAPÍTULO IV**  
**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PROBLEMATIZANDO DUAS**  
**ABORDAGENS CRÍTICAS AOS FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS**  
**CLÁSSICOS NA EDUCAÇÃO FORMAL**  
José Roberto Carvalho  
Ivan José de Pádua

- 145 **CAPÍTULO V**  
**GESTÃO PÚBLICA QUANTO AO ACESSO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE**  
Vera Lúcia Ruiz Rodrigues da Silva  
Dorisvaldo Rodrigues da Silva
- 169 **CAPÍTULO VI**  
**AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS PARA OS CEGOS: DAS POTENCIALIDADES INSTRUMENTAIS AOS LIMITES IMPOSTOS NUMA MORAL CONCRETA FETICHIZADA**  
José Roberto Carvalho  
Ivan José de Pádua
- 199 **CAPÍTULO VII**  
**FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS QUE NORTEIAM O ENSINO DE ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE**  
Luzia Alves da Silva
- 211 **CAPÍTULO VIII**  
**DISTÚRBIOS DE AUDIÇÃO FONÊMICA E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA**  
Lana Mara Gomes
- 221 **CAPÍTULO IX**  
**A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: A CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL E OS DESAFIOS EM TEMPOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA**  
Jane Peruzo Iacono
- 249 **SOBRE OS AUTORES**

## APRESENTAÇÃO

Inicialmente, gostaria de agradecer o convite que me foi feito para apresentar esta coletânea intitulada **Pessoa com deficiência, educação e trabalho: reflexões críticas**, escrita por autores diretamente envolvidos com a educação especial, comprometidos com a luta pela superação da sociedade de classes. Reunindo temas diversos e questões várias, combina a reflexão sobre a luta pela satisfação das necessidades e objetivos mais imediatos, articulados à sobrevivência, com as metas e horizontes mais amplos e abrangentes, mais instigantes, ligados à transformação de toda a humanidade.

De fato, trata-se de uma contribuição ao debate relativo à inclusão das pessoas com deficiência, tanto no sentido de integrar-se a outras perspectivas, discussões e escritos sobre a questão da inclusão social, como no sentido de instigar essa reflexão a partir da perspectiva da sociedade de classes, bastante incomum nos tempos atuais, mesmo pelos autores mais diretamente envolvidos com essa causa e com as reivindicações desse segmento, que, em geral, encontra-se extremamente marginalizado.

Todavia, ao sermos convidados para fazer a apresentação desta obra, despretenciosamente, também queremos nos inserir e contribuir de alguma maneira com a discussão ora proposta. Nesse sentido, não poderíamos deixar de dizer que a polêmica acerca da inclusão está bastante na moda, de tal forma que, por motivos e interesses diversos, acabou transitando e estendendo-se para além do segmento das pessoas com deficiência e atingiu praticamente o conjunto daqueles que comumente são designados como “excluídos”. A inclusão acabou por ser apresentada como a solução para o problema dos marginalizados, quaisquer que sejam eles. Entretanto, queremos chamar a atenção para o caráter ideológico desta proposição.

Se, por um lado, por exemplo, é verdade que, mesmo sendo explorado, nessa sociedade é melhor ter trabalho, ter emprego, do que não ter; é melhor ter acesso à escola, mesmo com os seus problemas e limites, do que estar fora dela; é melhor receber cesta básica ou bolsa família do que não ter nada para comer, por outro, esses paliativos não podem ser tomados e transformados *na forma* de solução dos problemas sociais. Posta a questão nesses termos,

como mencionamos acima, ela se transforma numa simples questão ideológica, destinada a vender a ilusão de que com a inclusão resolvem-se todos os problemas.

O fato é que, com raras exceções – entre elas, destacamos o caso dos autores que congregam esta coletânea –, a grande maioria dos defensores da inclusão a está tomando da e na forma como está posta e proposta, de modo ingênuo, digamos, sem questionar o substrato social e os fundamentos materiais nos quais se assenta. Então, partindo do pressuposto puro e simples de que a sociedade está dividida em incluídos e excluídos, isto é, que uns trabalham e outros estão desempregados, que uns estão na escola regular outros estão fora dela, que uns têm comida e outros não, concluem rápida e inocentemente que a solução está em “incluir os excluídos”, isto é, dar-lhes emprego, colocá-los na escola regular, garantir uma cesta básica. Ou seja, ainda que não o admitam explicitamente, no fundo, defendem a concepção de que a sociedade em si é boa, mas tem alguns problemas, que, se forem resolvidos, chega-se à perfeição, e, identificando o problema com a exclusão, resolvem-no reengenhando formas de incluir os marginalizados igualando-os aos demais, submetendo-os todos ao império do capital e à exploração.

Essa concepção parte de uma perspectiva, no mínimo complicada, para dizer pouco, que, influenciada pelas orientações pós-modernas, não compreende a sociedade e o mundo a partir da categoria da totalidade. Considerados sob essa categoria, a da totalidade, portanto, não se pode mais pensar que existem os que estão fora e os que estão dentro, os incluídos e os excluídos. Ao contrário disso, parte-se do pressuposto de que todos fazem parte da totalidade social. Daí a questão ideológica que indicamos acima, que, partindo de uma concepção teórico-metodológica equivocada, conduz à proposição de soluções também equivocadas e, portanto, comprometidas com a reprodução do *status quo*.

Não resta dúvida de que, se alguns incautos defendem essa perspectiva de forma ingênua, acreditando que de fato a inclusão se constitui uma saída, seus principais propositores e defensores não o fazem inconsequentemente; o fazem sabendo muito bem de onde partem e com que finalidade o fazem. Não resta dúvida de que a grande maioria defende o atual modo de organização e produção da existência fundado na propriedade privada dos meios de produção e na divisão social em classes, assim como sabe muito bem que a bandeira da inclusão se constitui no limite do que a sociedade capitalista permite em termos de transformação social.

Ao contrário disso, ao analisar a questão da inclusão, e não somente ela, mas também os demais problemas sociais, a partir da categoria da totalidade, compreendem-se que os problemas existentes, a marginalização, a “exclusão” etc., são produtos do próprio modo de produção e organização social fundado na propriedade privada, na sociedade de classes, na exploração e na alienação.

Dessa forma, compreendendo a sociedade e o mundo a partir da categoria da totalidade, compreendemos que todos estamos “incluídos”, ainda que não nas mesmas condições, nem do mesmo modo. Isto remete para o encaminhamento da solução dos problemas de outra forma. Entendendo estes como produto da própria sociedade, remete-se sua solução não mais à reforma do modo de produção vigente, mas sim à luta pela superação desse modo de produção, à revolução no atual modo de produção, o que não está em questão para a maioria.

Como dissemos, diferente dessa perspectiva, os autores que integram esta coletânea, compreendendo a sociedade como sendo permeada pelas contradições e antagonismos sociais, travam um debate – porque não dizer, um embate – teórico no sentido de contribuir para melhor compreensão da questão da inclusão e, conseqüentemente, para a luta pela superação da marginalização social.

Iniciando a coletânea, o Capítulo I, *As pessoas com deficiência e os sessenta anos da declaração Universal dos Direitos Humanos: uma análise crítica*, de autoria de Enio Rodrigues da Rosa e Maria Filomena Cardoso André, como o próprio título indica procura fazer uma reflexão crítica tendo como referência os 60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, verificando as contradições entre o que propõe a Carta e o que realmente ocorre nos países signatários. Para os autores, a superação dessas contradições poderá ocorrer na medida em que, junto com a luta pelas conquistas das condições de sobrevivência imediatas, também se desencadeie a luta pela emancipação de toda a humanidade.

Na sequência, partindo do pressuposto de que o trabalho, mesmo na sua forma alienada, é indispensável às pessoas com deficiência no processo de rompimento em relação às tradicionais práticas segregativas, o Capítulo II, *Trabalho e pessoa com deficiência diante da atual reestruturação produtiva capitalista*, de autoria de Alfredo Roberto de Carvalho (*in memoriam*) e Patrícia da Silva Zanetti, tece uma análise sobre o que vem acontecendo no mundo do trabalho nas últimas décadas e procura verificar as repercussões que as transformações

ocorridas no mundo do trabalho têm provocado sobre as relações sociais. Particularmente, referenciando-se na perspectiva histórico-cultural, busca refletir a respeito das possibilidades de inserção das pessoas com deficiência nas relações formais de trabalho.

Tendo presente a concepção marxiana de que os homens confundem-se com o que e como produzem sua vida material e que a sociedade em que vivemos se constitui numa sociedade de classes, Vandiana Borba Wilhelm, no Capítulo III, *A pessoa com deficiência e a exclusão do mercado de trabalho: resultado da lógica de acumulação capitalista*, procura traçar um panorama sobre a forma de compreensão das pessoas com deficiência nos diferentes modos de produção, buscando explicitar a concepção de improdutividade alavancada a partir do advento da propriedade privada, principalmente da impregnada na sociedade capitalista movida pela extração da mais-valia. A partir daí, em linhas gerais, delinea as causas da exclusão dessas pessoas do mercado de trabalho formal.

No capítulo IV, *Educação inclusiva: problematizando duas abordagens críticas aos fundamentos metodológicos clássicos na educação formal*, José Roberto Carvalho e Ivan José de Pádua procuram analisar a questão do propalado direito ao acesso das pessoas com deficiência à Rede Estadual de Ensino, tal como é pautada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), bem como os limites inerentes às condições concretas para sua efetivação. Os autores trazem à tona os debates travados em torno dessa questão, muitos dos quais, segundo Carvalho e Pádua, ao tentar aproximar as exigências sociais desse segmento, nem sequer têm se aproximado do problema real. E, como consequência, no que pede a educação formal, se distanciam, radicalmente, de uma pedagogia de caráter superior, ainda que se possa encontrar, em muitas abordagens, discussões pertinentes de atenção para considerações específicas acerca do acesso à escola regular e à relação das instituições isoladas. Tendo presente a sociedade de classes, apontam os limites quanto à implementação do que denominam de uma educação superior nessa sociedade permeada por antagonismos.

Vera Lúcia Ruiz Rodrigues da Silva e Dorisvaldo Rodrigues da Silva tratam da questão da gestão pública relacionada ao processo de acessibilidade no ensino superior no Capítulo V, *Gestão pública quanto ao acesso das pessoas com deficiência na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste*, em que destacam as atividades realizadas pelo Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Os autores, mais do

que propor soluções, tecem apontamentos, levantam questões e procuram refletir sobre a implantação de ações voltadas para a eliminação de barreiras atitudinais e físicas visando à autonomia das pessoas com deficiências no espaço da Unioeste.

No Capítulo VI, *As tecnologias assistivas para os cegos: das potencialidades instrumentais aos limites impostos numa moral concreta fetichizada*, de autoria de José Roberto Carvalho e Ivan José de Pádua, abordase a questão das tecnologias, tidas como fator de inclusão, destinadas às pessoas cegas ou com visão reduzida. Os autores concluem que elas não fogem à regra das demais tecnologias, estando determinadas pelas contradições próprias das relações sociais de produção capitalistas vigentes.

Partindo do pressuposto de que o homem é um ser ativo, social, com capacidades e histórico, no Capítulo VII, *Fundamentos teórico-metodológicos que norteiam o ensino de orientação e mobilidade*, Luzia Alves da Silva apresenta algumas reflexões resultantes de seus estudos sobre textos que abordam questões relativas ao ensino de orientação e mobilidade das pessoas cegas ou com baixa visão, bem como retrata algumas experiências vivenciadas por ela mesma. A autora, ao problematizar essas questões, tendo como referência a psicologia da aprendizagem e desenvolvimento de Vigotski, destaca que, como se trata de um estudo teórico, não tem a pretensão de oferecer proposições práticas, nem receitas de como ministrar aulas de orientação e mobilidade, entretanto, pretende apontar possíveis caminhos que possam ser utilizados como referenciais para ajudar a planejar as atividades e orientar o ensino.

Tendo também como referencial a pedagogia histórico-cultural de Vigotski, o Capítulo VIII, *Distúrbios de audição fonêmica e o processo de alfabetização das crianças com deficiência auditiva*, de Lana Mara Gomes, atem-se à análise dos problemas relativos aos distúrbios de audição fonêmica que influenciam no processo de alfabetização das crianças com deficiência auditiva e que apresentam perda de audição de percepção neurosensorial causada por lesão de células sensoriais e nervosas do córtex auditivo.

E, finalizando esta coletânea, novamente partindo da psicologia histórico-cultural, tendo presente o pressuposto de que o homem é um ser social, Jane Peruzo Iacono, no Capítulo IX, *A escolarização de alunos com deficiência intelectual: a concepção histórico-cultural e os desafios em tempos de educação inclusiva*, ao evidenciar a importância da educação, da escolarização dos sujeitos com deficiência intelectual, entendendo como justas

as reivindicações quanto à escolarização por parte deste segmento social, enfatiza a relevância que a apropriação da linguagem escrita tem para suas vidas, mas não deixa de destacar os desafios que a concretização dessa educação, dessa escolarização apresenta nos dias de hoje no Brasil. Além disso, chama a atenção para o debate em torno do local adequado para realizar essa escolarização, para a apropriação dos conhecimentos científicos historicamente acumulados; discute se o mais apropriado é o espaço das escolas especiais como, aliás, historicamente tem acontecido ou o espaço das escolas regulares, como preconizam as políticas do Ministério da Educação.

Paulino José Orso  
Cascavel, janeiro de 2015

## PREFÁCIO

A coletânea *Pessoa com deficiência, educação e trabalho: reflexões críticas* é mais uma marcante e relevante contribuição dos pesquisadores vinculados ao PEE – Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste. O PEE, criado em 1997, congrega pesquisadores, alunos e interessados no estudo da problemática *trabalho, educação e pessoas com deficiência* e vem desenvolvendo sistemática contribuição nesses mais de 10 anos de existência no campo da pesquisa e de ações institucionais e sociais voltadas para a questão da educação das pessoas com deficiência, especialmente na região Oeste e Sudoeste do estado do Paraná.

As contribuições que a obra apresenta marcam rigoroso processo de análise das questões socioeconômicas e ideológico-educacionais que constituem discussões, pesquisas e debates acerca de problemas das pessoas com deficiência, sem perder a dimensão da totalidade e das particularidades que a problemática expressa. Não foge também ao debate a necessidade de uma contribuição crítica ao entendimento da questão das pessoas com deficiência e soluções sociais humanamente viáveis e concretas.

A obra apresenta dois grandes recortes de preocupações, amplamente articulados como contributos à pesquisa e aos debates sobre a educação e as pessoas com deficiência. Um recorte congrega uma análise ampla sobre o processo de trabalho e produção na sociedade capitalista e suas implicações abrangentes e particulares sobre a educação e as pessoas com deficiência. O outro recorte congrega uma análise ampla sobre o processo educacional das pessoas com deficiência, ao discutir as tecnologias assistivas, os fundamentos teórico-metodológicos e a escolarização.

Este livro revela, portanto, amplo debate sobre a questão do trabalho e da educação das pessoas com deficiência e traz amplo aporte teórico-metodológico numa perspectiva crítica de análise, fugindo aos modismos e às neutralidades teóricas, que mais escondem do que contribuem com os estudos que possam elucidar o tratamento da questão social que envolve todas as pessoas com deficiência numa sociedade fundada na desigualdade e na exploração socioeconômica.

A dimensão que ocupa a discussão dos direitos humanos e as pessoas com deficiência é amplamente analisada por Enio Rodrigues da Rosa e Maria Filomena Cardoso André, que tratam da questão das pessoas com deficiência e a Declaração Universal dos Direitos Humanos e apresentam um profundo exame dos fundamentos teóricos e políticos que alimentaram e alimentam os ditames expressos como direitos universais ao revelarem que as teses da igualdade de oportunidades, de trabalho e de educação e os direitos civis e políticos das pessoas com deficiência só podem ser compreendidos no contexto da realidade e da situação social em que vive a maioria da população como classe trabalhadora na sociedade capitalista.

Na esteira dessa análise, Alfredo Roberto de Carvalho (*in memoriam*) e Patrícia da Silva Zanetti oferecem rigoroso debate sobre a inserção das pessoas com deficiência nas relações de trabalho formal no contexto da reestruturação produtiva e suas consequências desencadeadas a partir das últimas duas décadas do século XX. Os autores contestam operetas neoliberais que apregoam efetivo processo de inclusão das pessoas com deficiências em processos produtivos, destacando os limites que são impostos pelo processo socioeconômico capitalista de plena humanização da maioria da população, entre eles as pessoas com deficiência sem acesso às tecnologias, a contradição que impõe o processo de produção capitalista e o desenvolvimento tecnológico e, portanto, a limitação de uso da força de trabalho das pessoas com deficiência.

Nessa mesma direção, realiza Vandiana Borba Wilhelm significativa análise dos condicionantes socioeconômicos que constituíram e constituem a segregação, o tratamento da força de trabalho da pessoa com deficiência como relativa ou totalmente improdutiva nas diversas formações históricas, problematizando os aspectos econômicos e ideológicos da exclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho na sociedade atual.

Com exigente discussão teórica dos pressupostos que envolvem as teorias educacionais, o processo escolar e a apropriação tecnológica das pessoas com deficiência, José Roberto Carvalho e Ivan José de Pádua, em dois capítulos que se complementam e se articulam no exame dessas questões, produzem um fértil debate sobre os fundamentos teórico-ideológicos que acabam por alimentar perspectivas pseudocríticas e que acabam aceitando a minimização da transmissão dos conteúdos na inclusão escolar das pessoas com deficiência. Discutem ainda, com detalhado exame, a apropriação das tecnologias assistivas e suas potencialidades e contradições como constituintes de um processo de produção e de organização social fundado na produção de mercadorias e de uma organização escolar imbricada nessas condicionalidades socioeconômicas.

Contribuição minuciosa sobre a gestão pública e a acessibilidade das pessoas com deficiência em uma instituição de ensino superior pública é apresentada por Vera Lúcia Ruiz Rodrigues da Silva e Dorivaldo Rodrigues da Silva. Os autores relatam os processos de gestão e as ações viabilizadoras desenvolvidas na construção de processos e de condições de acessibilidade para as pessoas com deficiência na Universidade Estadual do Oeste do Paraná e em outras Instituições de Ensino Superior do Sistema Estadual do Paraná, examinando as exigências legais, os fundamentos teóricos e as condições estruturais e funcionais dessas instituições educacionais.

Princípios teóricos sobre o ensino de orientação e de mobilidade às pessoas com deficiência visual são temas de reflexão cuidadosa de Luzia Alves da Silva, que se preocupa em trazer para o debate aspectos importantes para o processo de desenvolvimento de pessoas cegas ou pessoas de baixa visão como condição necessária para torná-las mais autônomas e relativamente independentes.

A análise contundente e em uma perspectiva crítica sobre o processo pedagógico das pessoas com deficiência que apresentam problemas referentes aos distúrbios de audição e que influenciam no processo de escolarização é apresentada em texto de Lana Mara Gomes. A investigação trata dos elementos fundamentais do processo de ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência auditiva.

O processo de escolarização das pessoas com deficiência intelectual, como preocupação pedagógica inserida no contexto da necessidade de uma trajetória educacional e de inserção sociolaboral, é tratado com profundo rigor por Jane Peruzo Iacono. A autora discute aspectos sobre a apropriação da linguagem escrita e da certificação/terminalidade da educação escolar no processo de escolarização das pessoas com deficiência intelectual.

A coletânea revela significativa contribuição ao trazer para o debate as questões fundamentais sobre trabalho e educação das pessoas com deficiência, apresentando consistente exame da problemática no contexto da política social e educacional.

Cascavel, PR, março de 2015

Roberto Antonio Deitos

Universidade Estadual do Oeste do Paraná



## CAPÍTULO I

### **AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E OS SESENTA<sup>1</sup> ANOS DA *DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS*: UMA ANÁLISE CRÍTICA**

*Enio Rodrigues da Rosa*

*Maria Filomena Cardoso André*

Dessa janela mais ampla sobre a realidade, pode-se constatar, não sem tristeza e indignação, que a situação dos direitos humanos no Brasil vem piorando ano atrás ano e que o ano de 2007 não se diferenciou dos anteriores (SAMPAIO, 2007, p. 14).

O objetivo deste capítulo é oferecer elementos que proporcionem uma reflexão crítica sobre os 60 anos da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Aprovada em 1948<sup>2</sup>, pela Organização das Nações Unidas (ONU), redigida sobre os escombros e cadáveres deixados pela Segunda Guerra Mundial<sup>3</sup>, essa Carta de Intenções vem enfrentando nos últimos 60 anos as contradições que são próprias das relações sociais de produção capitalista. De um lado, tem sido o texto mais festejado e exortado quando se reporta aos direitos das pessoas com deficiência, sobretudo nas últimas duas décadas. De outro, é o documento internacional mais violado por todos os países do mundo, especialmente aqueles que discursam em favor dos direitos humanos, mas pouco fazem em sua defesa e concretização em benefício das frações mais pauperizadas da classe trabalhadora, parte da sociedade onde se encontra a grande maioria das pessoas com deficiência.

Para exemplificar o que acabamos de expor, é importante evidenciar dois dados recentemente apresentados pela Dra. Izabel de Loureiro Maior, Coordenadora da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), durante a realização de um evento na cidade do Rio

---

<sup>1</sup> Texto escrito em 2008, em alusão ao aniversário de 60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

<sup>2</sup> Adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

<sup>3</sup> Estima-se que mais de cinquenta milhões de pessoas foram mortas durante esse conflito.

de Janeiro. Para demonstrar que ainda existe muita desigualdade no Brasil, a representante do governo federal

[...] apresentou números de um Censo do IBGE, do ano de 2000, informando que o país conta com 25 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, sendo que 70% encontram-se abaixo da linha de pobreza e 90% fora do mercado de trabalho. Esse é um segmento social submetido à violação dos seus direitos humanos e cabe a nós lutar, cada vez mais, para que isso mude. Apesar de tudo, lembrou que o Brasil foi o primeiro país a ratificar a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, elaborado pela ONU em 2006, como forma de acabar com essa discriminação (MAIOR, 2008, n.p.).

Diante do otimismo da integrante do alto escalão do governo brasileiro, cuja crença nos direitos humanos nada parece abalar, seria de se indagar: se, no correr dos últimos 60 anos, a própria *Declaração Universal dos Direitos Humanos* se revelou incapaz e insuficiente para acabar com a discriminação contra as pessoas com deficiência (e não só), porque a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assentada nos mesmos princípios da Carta de 1948, haveria de acabar com a discriminação, justamente num momento histórico em que o sistema capitalista enfrenta uma das piores e mais agudas crises econômicas, com consequências devastadoras para as frações mais miseráveis da classe trabalhadora? Aqui, precisamente, reside o problema: submeter a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* a uma análise crítica pressupõe evidenciar o seu conteúdo liberal e, a partir daí, procurar compreender quais são as possibilidades de avançar nas conquistas sociais já obtidas, bem como apontar quais são os limites das leis numa sociedade dividida em classes sociais com interesses antagônicos.

Nesse exercício analítico de apreender o concreto em pensamento, por meio de um processo de análise crítica por incorporação, a reflexão pretende demonstrar que, na essência, os princípios que norteiam a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* não contemplam as preocupações com as determinações econômicas que envolvem as inúmeras situações das pessoas das diversas frações da classe trabalhadora. Preocupada com a igualdade dos direitos civis e políticos, a *Declaração* tangencia e não enfrenta o problema econômico, tanto que menciona esse aspecto (artigo 22) uma única vez ao longo dos seus 30 artigos.

No seu preâmbulo, a *Declaração* afirma:

[...] que o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo em que os homens gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade foi proclamado como a mais alta aspiração do homem comum [...] (ONU, 1948, n.p.).

No artigo 1º, expressa: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade” (ONU, 1948, n.p.). Esses postulados surtem alguns questionamentos: De que homem e de que liberdade fala a *Declaração*? O que exatamente a *Declaração* quer dizer quando afirma que todos os seres humanos nascem livres em dignidade e direitos? O que é ser digno numa sociedade em que milhões de pessoas esparramadas por todos os cantos do planeta ainda são atingidas com o flagelo da fome (muitas morrem porque não conseguem comprar os alimentos que foram transformados em mercadorias, produzidos com a finalidade de acumulação de riqueza), não obstante o mundo produza alimento mais do que suficiente para garantir uma ração rica em nutrientes para todos os seres humanos?

Para o Ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), Eros Grau,

[...] em nada, absolutamente em nada, contribui a legalidade, enquanto apenas expressão formal do Estado de Direito, para alterar as condições sociais de existência dos economicamente desprivilegiados, no modo de produção capitalista (GRAU, 1998, p. 124).

Essas são algumas das questões cruciais que nem a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* e tampouco a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, construída nos primeiros anos do século XXI, enfrentam e conseguirão resolver, porque são produzidas e estão presas nas próprias amarras e nos limites da lógica da produção e reprodução do sistema capitalista.

De acordo com essas Cartas de Intenções e outras leis instituídas pelo Estado burguês, com conteúdos do mesmo gênero, bem como para alguns filantropos reformadores, essas questões cruciais, que têm a ver com a produção e a distribuição da riqueza social, nas relações sociais de produção capitalista, dependem apenas do espírito de fraternidade que ainda

não estaria plenamente desenvolvido na consciência dos seres humanos. Como, supostamente, a liberdade e a igualdade já são direitos garantidos pelas leis, basta um despertar da fraternidade para que a emancipação das pessoas com deficiência se torne uma realidade concreta. Isto é o que se pode depreender da fala do Procurador do Ministério Público do Trabalho, no Paraná, Ricardo Tadeu Marques da Fonseca:

A emancipação virá a partir, então, da valorização da igualdade e da liberdade e, segundo se pretende demonstrar, a partir da potencialização da fraternidade que possibilitará a preservação das conquistas obtidas e o avanço em direção de outras que consagrarão a diversidade humana (2006, p. 292-293).

Todavia, o que Fonseca, como intelectual orgânico operador do Direito, sabe, mas ignora, é que a igualdade e a liberdade, na sociedade burguesa, não podem ser alcançadas efetivamente por todos. Não bastasse isso, fraternidade é um conceito puramente moral com o qual qualquer pessoa pode ou não estar comprometida, sem com isso afrontar leis ou ferir direitos. A fraternidade tem muito mais a ver com a influência do pensamento cristão na Revolução Burguesa do que propriamente com o direito no sentido laico do termo.

Marx e Engels, em 1848, quando escreveram o *Manifesto Comunista*, falando dos socialistas burgueses, alertavam para o fato de que

[...] uma parte da burguesia procura remediar os males sociais com o fim de consolidar a sociedade burguesa. Nessa categoria enfileiram-se os economistas, os filantropos, os humanitários, os que se ocupam em melhorar a sorte da classe operária, os organizadores de beneficências, os protetores dos animais, os fundadores das sociedades de temperança, enfim os reformadores de gabinete de toda categoria (MARX; ENGELS, 2001, p. 48).

Em sua obra *Teoria Geral do Direito e Marxismo*, Pachukanis mostra que esse idealismo que opera nas consciências dos filantropos e reformadores (independentemente do grau de elaboração teórica e envolvimento prático de cada um), antes de um produto do “mundo” das ideias, como quer fazer crer a ideologia da classe dominante, origina-se na base da produção material, ou seja, na esfera da produção de mercadorias.

[...] a vitória deste princípio não é apenas e tão somente um processo ideológico (isto é, um processo da ordem

das ideias, das representações, etc.) mas antes um real processo de transformação jurídica das relações humanas, que acompanha o desenvolvimento da economia mercantil e monetária (da economia capitalista, falando da Europa) e que engendra profundas e múltiplas modificações de natureza objetiva (PACHUKANIS, 1988, p.10).

Hoje, 160 anos depois, pode-se dizer que a totalidade dos burgueses detentores do capital e outra vasta quantidade sem o capital, mas comprometidas ideologicamente com o projeto hegemônico da burguesia, continuam agindo e realizando a filantropia, nas suas formas mais toscas – apegadas ao espírito religioso caritativo, de origem e difusão nas velhas comunidades feudais – ou nas suas formas mais sofisticadas – leis e políticas sociais compensatórias implementadas pelo Estado em “parceria” com as Organizações Não-Governamentais (ONGs) e empresas de “responsabilidade social” –, com a intenção de preservar a continuidade da ordem social estabelecida.

A lei geral da acumulação capitalista revela a sua vigência de modo irretorquível: enquanto se exponencia a possibilidade da produção de riquezas, um terço da humanidade vive em condições animais. Enquanto, para as classes dominantes dos países centrais e das periferias, o “consumo conspícuo” e o esbanjamento em quinilharias de luxo tornaram-se um modo de vida, os trabalhadores engrossam o contingente de subempregados, empregados temporários e desempregados e imensas massas populacionais (medidas na casa de centenas e centenas de milhões) subsistem no pauperismo. A pobreza vê-se naturalizada e já não se põe mais a questão de suprimi-la: o que a ordem burguesa tem a oferecer-lhe, para reduzi-la, é uma assistência social refilantropizada (PAULO NETTO; BRAZ, 2006, p. 244, grifo dos autores).

Os dados antes elencados são objetivos e expressam as contradições materiais do sistema capitalista de produção de mercadorias, que nem sempre os intérpretes ou defensores dos direitos humanos conseguem captar, seja por limitação de compreensão teórico-filosófica, seja por comprometimento ideológico com a manutenção do sistema do capital. Para submeter o conteúdo essencial da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (verdade seja dita, essa Carta de Intenções representa só mais uma entre tantas já firmadas e sumariamente desrespeitadas) a uma análise crítica, ainda que brevemente,

é preciso retornar até o período histórico da Revolução Burguesa (1789) e evidenciar a essência dos direitos humanos na sua origem.

Segundo Assis e Pussoli, “o valor da pessoa humana, historicamente, se agregou àquilo que se convencionou chamar de Direito Natural” (1992, p. 52). Nessa perspectiva, pode-se dizer que os Direitos Humanos têm seu fundamento nos princípios universais do Direito Natural. Levando em consideração esse pressuposto e sem adentrarmos numa discussão sobre a gênese desses direitos, de acordo com Marques Neto (2001), o direito natural engloba todo o idealismo jurídico, desde as suas manifestações normativas de origem divina, passando pelos antigos filósofos gregos, pelos escolásticos e racionalistas dos séculos XVII e XVIII, até chegar às modernas concepções de direito natural.

Entretanto, não obstante o reconhecimento do valor e da importância dessa corrente e de outras (como o Positivismo nas suas diversas vertentes) do pensamento jurídico, a opção teórica e política deste capítulo prefere alinhar-se à ideia de que os direitos humanos representam uma conquista histórica da burguesia contra os privilégios da nobreza e do clero feudal. Marx, no outono de 1843, no texto *A questão judaica*, publicado em fevereiro de 1844, escreveu:

A ideia dos direitos humanos só foi descoberta no século passado. Não é uma ideia inata ao homem, mas este a conquistou na luta contra as tradições históricas em que o homem antes se educara. Os direitos humanos não são, por conseguinte, uma dádiva da natureza, um presente da história, mas fruto da luta contra o acaso do nascimento, contra os privilégios que a história, até então, vinha transmitindo hereditariamente de geração em geração. São o resultado da cultura; só pode possuí-los aquele que os soube adquirir e merecê-los (MARX, 2002, p. 32).

Dessa forma, a burguesia revolucionária, que já detinha o poder econômico, cumpriu um papel político estratégico à medida que contestou e colocou um fim nas desigualdades e nos privilégios do nascimento que eram assegurados pela transferência hereditária, tanto da propriedade privada como do poder político, antes reservado somente aos membros da nobreza e do clero.

Depois de derrotar a nobreza feudal com ajuda da classe trabalhadora, a burguesia se deu por satisfeita e considerou concluído o processo de transformação sociopolítico, passando a combater os trabalhadores que pretendiam, além dos direitos de liberdade e de igualdade civil no plano formal, avançar também nos direitos econômicos e políticos.

Reportando-se àquele período histórico, Lyra Filho, com muita propriedade escreveu:

[...] o Direito não “é”; ele “vem a ser”. Por isso mesmo é que o revolucionário de ontem é o conservador de hoje e o reacionário de amanhã. Reparem, por exemplo, no caso da burguesia: como classe ascendente, quando estava na vanguarda, enriqueceu o patrimônio jurídico da humanidade. Quando chegou ao poder deu a “coisa” por finda, isto é, quis deter o processo para gozar os benefícios e se recusou a extrair as consequências de sua revolta contra a aristocracia e o feudalismo. Ficou, portanto, uma contradição entre a libertação parcial, que favoreceu os burgueses, e o prosseguimento da libertação, que daria vez aos trabalhadores. A burguesia saiu com o povo à rua, contra os aristocratas; mas, depois de tomar o lugar destes, achou gostoso e mandou prender o povo, a fim de curtir uma boa, que é o poder. Como o povo se recusava a parar e, cada vez que era enxotado, teimava em reaparecer, a burguesia baixou o pau. A luta continuou. Àquela altura, um burguês já triunfante disse que “é fácil colocar o povo na rua; difícil é fazê-lo voltar para casa”: este queria parar a História, mas a História é teimosa. A locomotiva amarrada acaba rompendo as amarras e passando por cima de quem quiser se encostar à frente e pará-la com a bunda (LIRA FILHO, 1995, p. 82-83, grifos do autor).

O exemplo mais significativo de que a igualdade econômica entre os homens não fazia parte dos ideais da Revolução Francesa fica evidente na anedota dos milaneses durante a ocupação napoleônica quando criticavam a ideia de igualdade, liberdade e fraternidade, prevista na Constituição Francesa. As críticas começam com o próprio

[...] comunismo utópico, que demonstra como essa liberdade e igualdade de que falava a Revolução Francesa não eram realmente universais (como afirmava-se ou almejava-se durante a revolução): era liberdade e igualdade só para uma parcela da sociedade, para o setor economicamente dominante, isto é, para a burguesia. Os milaneses, durante o período da ocupação napoleônica, comentavam esse fato com uma expressão popular: “Liberté, Égalité, Fraternité, os franceses de carruagem e nós a pé” (GRUPPI, 1987, p. 25, aspas do autor).

Retomando o texto de Marx, *A questão judaica*, é importante destacar:

O Estado anula, a seu modo, as diferenças de nascimento, de status social, de cultura e de ocupação, ao declarar o nascimento, o status social, a cultura e a ocupação do homem como diferenças não políticas, ao proclamar todo membro do povo, sem atender a estas diferenças, co-participante da soberania popular em base de igualdade, ao abordar todos os elementos da vida real do povo do ponto de vista do Estado. Contudo, o Estado deixa que a propriedade privada, a cultura e a ocupação atuem a seu modo, isto é, como propriedade privada, como cultura e como ocupação, e façam valer sua natureza especial. Longe de acabar com estas diferenças de fato, o Estado só existe sobre tais premissas, só se sente como Estado político e só faz valer sua generalidade em contraposição a estes elementos seus (MARX, 2002, p. 22).

No mesmo escrito, Marx ainda acrescenta:

Nenhum dos chamados direitos humanos ultrapassa, portanto, o egoísmo do homem, do homem como membro da sociedade burguesa, isto é, do indivíduo voltado para si mesmo, para seu interesse particular, em sua arbitrariedade privada e dissociado da comunidade (MARX, 2002, p. 36).

Pachukanis, na obra já acima citada, *Teoria Geral do Estado e Marxismo*, afirma:

O pensamento burguês, para o qual a produção mercantil é como que o quadro eterno e natural de toda a sociedade, encara deste modo o poder do Estado abstrato como um elemento pertencente a toda a sociedade em geral. Isto foi expresso de maneira um tanto ingênua pelos teóricos do direito natural que fundamentaram sua teoria do poder na idéia de relações entre pessoas independentes e iguais e que julgaram por isso partir dos princípios das relações humanas como tais. Na verdade, não fizeram mais do que explicar, sob diferentes matizes, a idéia de um poder que une entre si os proprietários de mercadorias independentes (PACHUKANIS, 1988, p. 98).

“Livre como os pássaros”, na bela expressão de Marx, com a Revolução Burguesa, todos os camponeses, antes presos à terra e aos mandos do senhor feudal, agora são libertados e transformados em homens “livres” e colocados em condição de igualdade jurídica com os burgueses. Para que isso acontecesse, a formulação teórica de Locke, segundo a qual “[...] cada homem tem uma propriedade em sua própria pessoa; a esta ninguém tem qualquer

direito senão ele mesmo” (LOCKE, 1991, p. 228), cumpriu seu papel decisivo.

Com isso, os burgueses e os trabalhadores foram transformados em pessoas livres e iguais perante a lei. Nessa condição, poderiam firmar contrato de compra e venda de mercadorias como proprietários independentes. Nessa forma de relação social especificamente capitalista, os papéis desses dois personagens são, porém, totalmente distintos. O burguês é o dono do capital, proprietário dos meios de produção e das matérias-primas necessárias na produção das mercadorias. Para valorizar o seu capital, isto é, aumentar cada vez mais o montante da sua riqueza, ele precisa da mercadoria força de trabalho.

A capacidade de trabalho é uma mercadoria como outra qualquer que se compra no mercado de trabalho. Entretanto, diferentemente das outras mercadorias, a força de trabalho é a única capaz de produzir um sobrevalor, uma quantia excedente, um valor além daquilo que custa ao capitalista que contratou o trabalhador.

Resumidamente, essa relação se expressa da seguinte maneira: o burguês tem uma quantia de dinheiro e quer fazer mais dinheiro; para isso, ele contrata os trabalhadores assalariados que vão produzir as mercadorias; na produção das mercadorias, os trabalhadores trabalham um tempo superior do tempo necessário ao pagamento do seu salário; esse tempo a mais que os trabalhadores trabalham, e dele não recebem nada em troca, chama-se mais-valia.

De acordo com a formulação de Marx,

[...] desembolsando 3 xelins, o capitalista realizará o valor de 6, pois com o desembolso de um valor no qual se cristalizam 6 horas de trabalho receberá em troca um valor no qual estão cristalizadas 12 horas. Se repete, diariamente, essa operação, o capitalista desembolsará 3 xelins por dia e embolsará 6, cuja metade tornará a inverter no pagamento de novos salários, enquanto a outra metade formará a mais-valia, pela qual o capitalista não paga equivalente algum. Esse tipo de intercâmbio entre o capital e o trabalho é o que serve de base à produção capitalista, ou ao sistema do salariado, e tem que conduzir, sem cessar, à constante reprodução do operário como operário e do capitalista como capitalista (MARX, 1996, p. 100-101).

Desse modo, é de uma parte dessa mais-valia que o dono dos meios de produção, que se apropriou da parte não paga do trabalho dos trabalhadores

contida nas mercadorias, retira o seu lucro. A outra parte é dividida com os outros capitalistas necessários ao processo de realização da mais-valia (processo de circulação das mercadorias). É por isso que não interessa ao capitalista contratar um trabalhador que não seja capaz de gerar lucro, pois seria o mesmo que trocar seis por meia dúzia (PAULO NETTO; BRAZ, 2006)<sup>4</sup>.

A preocupação com o lucro, na relação entre capital e trabalho, é tão essencial que aparece de forma clara e inequívoca na própria Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. No artigo 27, na alínea “b”, encontra-se a seguinte redação:

[...] b. Proteger os direitos das pessoas com deficiência, em condições de igualdade com as demais pessoas, às condições justas e favoráveis de trabalho, incluindo iguais oportunidades e igual remuneração por trabalho de igual valor [...] (BRASIL, 2007, p. 31, grifo nossos).

Nessa relação, embora o trabalhador, quando contratado, fique inteiramente à disposição do empregador, é importante ter claro que o capitalista compra a força de trabalho e não o trabalhador, pois, do contrário, seria o mesmo que restituir a escravatura. Por isso, no sistema assalariado, o trabalhador é livre para escolher para qual capitalista vai vender a sua força de trabalho; porém, ele só não pode evitar de vendê-la para a classe dos capitalistas, a não ser que queira perecer juntamente com a sua família. O caráter falso da liberdade e da igualdade entre o capitalista e o trabalhador fica evidenciado na *dramatis persona* (personagens do drama) narrada por Marx:

Ao sair dessa esfera da circulação simples ou da troca de mercadorias, da qual o livre-cambista vulgaris extrai concepções, conceitos e critérios para seu juízo sobre a sociedade do capital e do trabalho assalariado, já se transforma, assim parece, em algo a fisionomia de nossa *dramatis persona*. O antigo possuidor de dinheiro marcha adiante como capitalista, segue-o o possuidor de força de trabalho como seu trabalhador; um, cheio de importância, sorriso satisfeito e ávido por negócios; o outro, tímido, contrafeito, como alguém que levou a sua própria pele para o mercado e agora não tem mais nada a esperar, exceto o curtume (MARX, 1996, p. 292).

<sup>4</sup> O capital tem horror à ausência ou pequena quantidade de ganhos, da mesma forma que a natureza tem horror ao vácuo. Com um ganho satisfatório, o capital se encoraja. Assegurem-lhe 10%, e ele irá onde for; com 20%, ele se anima; com 50%, ele se torna positivamente temerário; com 100%, passa por cima de todas as leis humanas; com 300%, não há crime que ele não se arrisque, ainda sob ameaça do patíbulo (MARX, 1982, p. 191).

Esta é, portanto, a razão essencial que impede qualquer possibilidade de haver igualdade econômica coletiva no sistema capitalista. A igualdade econômica entre todas as pessoas equivaleria ao fim das relações sociais de produção capitalista baseada na compra da força de trabalho. Seria o fim do mercado de trabalho e, conseqüentemente, a decretação de morte do próprio sistema do capital. Como os capitalistas precisam, de qualquer forma, evitar que o fim aconteça, e como, também, é igualmente necessário ocultar dos trabalhadores que é por meio dessa relação de exploração do trabalho assalariado que ocorre a apropriação da riqueza privada, foi preciso elaborar um argumento ideológico para justificar a riqueza de uns poucos e a pobreza de bilhões de pessoas.

Somente um sistema baseado no mérito individual e na competição pode permitir que uma pessoa, tendo nascido pobre, consiga ascender socialmente e se transforme num grande capitalista. O inverso também é verdadeiro, pois uma pessoa que tenha nascido rica poderá morrer arruinada. O que vai determinar o destino e a posição social de cada sujeito, nas relações sociais de produção capitalista, são os seus méritos individuais e se saberá aproveitar as oportunidades que, em tese, são as mesmas para todos os concorrentes que se colocam na disputa no mercado aberto onde todos podem competir, sem nenhuma distinção de posição social, raça, clero ou mesmo deficiência. O que domina e impera nessas relações sociais são as mesmas relações descritas por Hobbes, expostas por Mészáros:

Tudo deve ser desvirtuado para proporcionar a impressão de coesão e unidade, projetando a imagem de uma ordem saudável e racionalmente administrável. Para isso, as relações sociais descritas por Hobbes como “bellum omnium contra omnes<sup>5</sup>” – com sua tendência objetiva a deixar os fracos serem devorados pelos fortes – é idealizada como competição saudável “universalmente benéfica” (MÉSZÁROS, 2002, p. 109, grifos do autor).

A tese da igualdade de oportunidades, que hoje consta de todos os documentos oficiais, nacionais ou internacionais, além de constar na maioria dos estudos acadêmicos, principalmente daqueles que discutem assuntos relacionados às pessoas com deficiência, não passa de uma velha contenda liberal que condena privilégios de origem e de raça. Para Singer,

---

<sup>5</sup> A guerra de todos contra todos.

[...] a Declaração de Filadélfia é outra manifestação, talvez a primeira internacional, que eleva os direitos sociais ao nível dos demais direitos humanos, quando afirma que todos os seres humanos gozam do direito de viver com segurança econômica e oportunidades iguais. A igualdade de oportunidades é uma velha consigna liberal, que condena privilégios de origem, raça etc. Mas a segurança econômica é, em última análise, incompatível com a liberdade dos mercados de dividirem e redividirem constantemente a humanidade entre ganhadores e perdedores (SINGER, 2005, p. 249).

Ainda sobre a democracia burguesa e a sua ideia da igualdade de oportunidade, engendrada no discurso político ideológico após a Segunda Guerra Mundial, é muito instrutivo acompanhar a argumentação do Professor Evaldo Vieira de que a igualdade pretendida se resume na igualdade de competição segundo a capacidade de cada pessoa e não no plano real, isto é, não diz respeito à igualdade econômica.

A noção de democracia, que constitui a base da democracia liberal, se vincula à igualdade de oportunidades segundo a capacidade de cada indivíduo, e não à igualdade real na sociedade. Reconhecer a igualdade de oportunidades significa admitir como certo o direito de todas as pessoas participarem da competição, visando a retirar dela o maior benefício possível. Tal é a sociedade competitiva, apregoada pela democracia liberal, que herdou do liberalismo esta concepção. E a ideia de que os indivíduos se colocam no livre mercado, cada um com sua capacidade e seu esforço, concorrendo em função de interesses e de aspirações. O mercado e sua lei fornecem e regulam o valor das pessoas e das coisas. Como o liberalismo, a democracia liberal está alicerçada no capitalismo, agora na modalidade monopolista, acompanhando as vicissitudes e seguindo o destino da economia de mercado (VIEIRA, 1992, p. 69).

Em nenhum momento, portanto, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, ou qualquer outro documento do mesmo gênero, produzido antes ou depois de 1948, tem como preocupação suprimir as desigualdades econômicas (e não só) entre as Nações desenvolvidas e periféricas, ou coletivamente entre ricos e pobres. As desigualdades, de qualquer natureza, se constituem na própria essência do capitalismo, sem as quais ele não sobreviveria. Esse sistema somente existe produzindo e tirando proveito das próprias desigualdades e diferenças que são geradas no processo de produção das mercadorias, que

é um processo constante de produção e de retroalimentação das diferenças geradas pelo próprio sistema metabólico do capital.

A concorrência, a competição, a fragmentação dos indivíduos, a intriga, o jogo de interesses mesquinhos e egoístas são constantemente produzidos e alimentados pelo sistema, de tal modo que todos, indistintamente, capitalistas contra trabalhadores, capitalistas contra capitalistas, trabalhadores contra trabalhadores, pessoas com deficiência contra pessoas com deficiência, competem entre si se quiserem se manter vivos no processo.

Isso fica evidente na citação a seguir, cujo conteúdo proporciona uma análise crítica bastante apropriada desse processo, que não pode ser compreendido corretamente se descolado das relações sociais de produção capitalista.

A primeira característica do capitalismo ser ele incomparavelmente indiferente às identidades sociais das pessoas que explora. Trata-se de um caso clássico de boas e más notícias. Primeiro as boas – mais ou menos. Ao contrário dos modos anteriores de produção, a exploração capitalista não se liga a identidades, desigualdades ou diferenças extra-econômicas políticas ou jurídicas. A extração da mais-valia dos trabalhadores assalariados acontece numa relação entre indivíduos formalmente iguais e livres e não pressupõe diferenças de condição política ou jurídica. Na verdade, o capitalismo tem uma tendência positiva a solapar essas diferenças e a diluir identidades como gênero ou raça, pois o capital luta para absorver as pessoas no mercado de trabalho e para reduzi-las a unidades intercambiáveis de trabalho, privadas de toda identidade específica (WOOD, 2003, p. 228).

Wood (2003) ainda acrescenta reflexões significativas sobre as armadilhas que estão ocultas por detrás desses processos supostamente mais democráticos e participativos:

Em compensação, o capitalismo é muito flexível na capacidade de usar, bem como de descartar, opressões sociais particulares. Parte das más notícias é que o capitalismo é capaz de aproveitar em benefício próprio toda opressão extra-econômica que esteja histórica e culturalmente disponível em qualquer situação. Tais legados culturais podem, por exemplo, promover a hegemonia ideológica do capitalismo ao mascarar sua tendência intrínseca a criar subclasses. Quando os setores menos privilegiados da classe trabalhadora coincidem com as identidades extra-econômicas como gênero ou

raça, como acontece com frequência, pode parecer que a culpa pela existência de tais setores é de causas outras que não a lógica necessária do sistema capitalista (WOOD, 2003, p. 228).

Diante desses imperativos, é muito importante ter claro que, no capitalismo, essas desigualdades e diferenças são tratadas e enfatizadas no plano da formalidade jurídica sem nenhum problema de maior relevância e repercussão política. O plano da formalidade jurídica é, no entanto, incompatível com a lógica da produção de mercadorias, que é a base material concreta onde as desigualdades socioeconômicas são efetivamente produzidas. A discussão que o capitalismo não suporta e não tolera é a que se refere à diferença das classes sociais antagônicas, porque isso significa a contestação da continuidade do sistema de exploração do trabalho assalariado, base sobre a qual se edificam todas as demais e principais desigualdades socioeconômicas, políticas, culturais e ideológicas existentes.

Nas palavras de um liberal ilustrado encontramos uma reflexão que expressa um pouco da realidade que as Cartas de Intenções sobre os direitos humanos representam de fato no capitalismo contemporâneo:

A quem pretenda fazer um exame despreconceituoso do desenvolvimento dos direitos humanos depois da Segunda Guerra Mundial, aconselharia este salutar exercício: ler a Declaração Universal e depois olhar em torno de si. Será obrigado a reconhecer que, apesar das antecipações iluminadas dos filósofos, das corajosas formulações dos juristas, dos esforços dos políticos de boa vontade, o caminho a percorrer é ainda longo. E ele terá a impressão de que a história humana, embora velha de milênios, quando comparada às enormes tarefas que está diante de nós, talvez tenha apenas começado (BOBBIO, 1992, p.45-46).

As leis fundamentais dos Estados, as Constituições, incorporaram o enunciado isonômico, a liberdade e a proteção da propriedade privada como alicerce de construção jurídica; no entanto, o princípio legal da igualdade, ou seja, de que todos são iguais perante a lei,

[...] nos dá conta de sua inconsistência, visto que a lei é uma abstração, ao passo que as relações sociais são reais. Daí a brusca quanto verdadeira assertiva de Adam Smith (1952/311): do 'governo', o verdadeiro fim é defender os ricos contra os pobres (GRAU, 1998, p.118, grifo do autor).

Ao contrário dos burgueses de hoje e de uma vasta legião de intelectuais orgânicos, que estão a serviço dos interesses econômicos da classe dominante, em postos estratégicos do Estado, nos sindicatos, inclusive dos próprios trabalhadores, nas ONGs, nas empresas e nas universidades, entre tantos outros espaços, Adam Smith tinha ao menos o mérito de ser honesto quanto à finalidade do governo.

Apesar dos esforços do Estado para demonstrar sua atuação na defesa dos interesses da população pobre, a realidade desmente o discurso. Prova disso é que o Estado investe muitos recursos para tentar evitar o colapso do sistema de produção capitalista, beneficiando instituições financeiras, por exemplo. Por isso, “como estrutura de comando político abrangente do sistema do capital, o Estado não pode ser autônomo, em nenhum sentido, em relação ao sistema do capital, pois ambos são um só e inseparáveis” (MÉSZÁROS, 2002, p. 119).

Nessa perspectiva, não bastasse a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* ter reafirmado, no artigo 7, que todas as pessoas nascem livres e iguais em direitos e que “todos são iguais perante a lei e têm direito à igual proteção da lei” (ONU, 1948, n.p.), foi necessário que a ONU, por meio da *Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes* (ONU, 1975, n.p.), voltasse a afirmar que “as pessoas deficientes têm os mesmos direitos civis e políticos que outros seres humanos”.

Assis e Pussoli observam que

[...] os direitos dos cidadãos deficientes estavam latentes nos direitos fundamentais da pessoa humana e facilmente poderiam ser deduzidos, pela via da interpretação, do conceito de cidadania. Mas, para evitar este esforço hermenêutico, [...]. É preciso expor de forma bem visível o vínculo do cidadão portador de deficiência com a ordem jurídica (ASSIS; PUSSOLI, 1992, p. 63).

Para as pessoas com deficiência, historicamente consideradas um “peso morto<sup>6</sup>” para a sociedade, tuteladas e sem a liberdade para decidir sobre as suas próprias vidas, a constante reafirmação de que elas possuem os mesmos direitos civis e políticos das demais não deixa de representar um marco histórico sem dúvida importante. A tese central do documento

---

<sup>6</sup> Calcula-se que, até a derrota alemã em 1945, duzentas mil pessoas, entre adultos e crianças deficientes, tenham sido assassinadas (LOBO, 1997). Para conseguir o apoio da sociedade, os nazistas realizaram uma intensa campanha de propaganda. “O objetivo da mensagem martelada pelos nazistas era estigmatizar deficientes e doentes mentais como um peso morto para a sociedade” (LOBO, 1997, p. 155).

da ONU tem, portanto, no seu núcleo, o conteúdo do direito liberal, que reforça a ideia do indivíduo como uma célula autônoma, um átomo isolado da comunidade, também proprietário da sua própria pessoa e preocupado com os seus interesses particulares. Na essência, é a mesma tese defendida por Locke (1991) sobre a propriedade, anteriormente citada.

Essa discussão ganha evidência e destaque internacional, em grande medida, graças às reivindicações e mobilizações das próprias pessoas com deficiência. Embora essas mobilizações coletivas somente tenham eclodido com maior força a partir do início da década de 1970, tanto no Brasil como em outros países, 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. Segundo Rosa e Borba (2006)

Esse movimento vai se disseminando, se fortalecendo e incorporando também pessoas com deficiência que não haviam ido à guerra, a ponto de exigir da ONU – Organização das Nações Unidas, documentos versando sobre os seus direitos (ROSA; BORBA, 2006, p. 189).

Assim, na luta pelos direitos civis e políticos das pessoas com deficiência, especialmente daquelas com deficiências físicas mais severas, pelos princípios que defendiam duas experiências de entidades organizadas e dirigidas pelas próprias pessoas com deficiência merecem aqui ser destacadas. Uma delas foi desenvolvida no Reino Unido (Grã-Bretanha) e a outra nos Estados Unidos da América. No Reino Unido, a Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação (UPIAS), criada a partir de uma denúncia feita por Paul Hunt<sup>7</sup> por meio de uma carta escrita a um jornal, cumpriu um papel político importante no questionamento do modelo institucional segregado, espaço onde as pessoas com deficiência são confinadas e tuteladas.

De acordo com Diniz, que investigou com maiores detalhes o “modelo social da deficiência”, proposto pela UPIAS, de todas as obras de Paul Hunt,

[...] o escrito de maior impacto foi a carta que ele remeteu ao jornal inglês *The Guardian*, em 20 de setembro de 1972. Nela se lia: Senhor Editor, as pessoas com lesões físicas severas encontram-se isoladas em instituições sem as menores condições, onde suas ideias são ignoradas, onde estão sujeitas ao autoritarismo e, comumente, a cruéis regimes. Proponho a formação de um grupo de

---

<sup>7</sup> Paul Hunt, sociólogo com deficiência física, foi um dos precursores do modelo social da deficiência no Reino Unido nos anos 1960 (DINIZ, 2007).

peessoas que leve ao Parlamento as ideias das pessoas que, hoje, vivem nessas instituições e das que potencialmente irão substituí-las (DINIZ, 2007, p. 13-14).

No mesmo ano, 1972, a partir da iniciativa de dois tetraplégicos que viveram a experiência da segregação institucional, na cidade de Berkeley, nos EUA, foi criado o primeiro Centro de Vida Independente (CVI), que deu origem ao Movimento de Vida Independente (MVI), hoje presente em alguns países, inclusive no Brasil.

Disse Draper, um dos organizadores do CVI<sup>8</sup>, em entrevista a Romeu Sassaki (2003):

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” (SASSAKI, 2003, p. 10).

De acordo com o próprio Draper, na mesma entrevista antes mencionada, 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 sua vida. 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 (SASSAKI, 2004, p. 11).

No Brasil, para não se cometer equívocos e injustiças, é preciso reconhecer que, antes mesmo da chegada do primeiro CVI, criado na cidade do Rio de Janeiro em 1988, já existiam entidades organizadas e dirigidas pelas próprias pessoas com deficiência. Esse registro é importante para não deixar uma falsa impressão de que a história da organização e das lutas de pessoas com deficiência, sobretudo da área da deficiência visual e física, começa apenas com a vinda do modelo norte-americano representado pelo MVI.

Não obstante essa ressalva, a criação do CVI-RJ merece destaque à parte, pelo fato de que representava a entrada, no Brasil, de um movimento

---

<sup>8</sup> O movimento americano de vida independente, liderado por Ed Roberts a partir de 1972, começou junto com Phil Draper (que tem tetraplegia por lesão medular) e Judy Heuman (que tem tetraplegia por poliomielite), entre outros grandes expoentes (SASSAKI, 2003, p. 8).

com características pragmáticas e articulações ramificadas em diversos países, cujo propósito comum era o questionamento da tutela dos especialistas sobre as pessoas com deficiência. Isso fica evidente nos escritos de Araci Nallin, citado por Sasaki:

A mobilização das pessoas deficientes no sentido de uma luta reivindicatória é fato bastante recente na história do nosso país. Os grupos com esta característica começaram a surgir em fins de 1979 e início de 1980, período que coincidiu com o início da “abertura” política que permitia o debate de vários temas e a organização de diversos setores da comunidade. Antes deste período, a questão das pessoas deficientes era ligada à religião ou à medicina e seus “porta-vozes eram os religiosos e os profissionais de reabilitação” (SASSAKI, 2003, p. 4, grifos do autor).

Nesse processo, pelo menos três aspectos merecem ser destacados. O primeiro diz respeito à própria iniciativa das pessoas com deficiência, que buscaram a sua auto-organização como forma de conquistar e defender seus direitos. A segunda foi a bandeira dos direitos civis, o que conduzia ao terceiro aspecto: a luta pelo fim do modelo institucional segregado, em que a concepção médico-assistencial da deficiência era predominante. Falando da UPIAS, Diniz afirma:

Em um primeiro momento, portanto, a Upias constituiu-se como uma rede política cujo principal objetivo era questionar essa compreensão tradicional da deficiência: diferentemente das abordagens biomédicas, deficiência não deveria ser entendida como um problema individual, uma “tragédia pessoal”, como ironizava Oliver, mas sim uma questão eminentemente social. A estratégia da Upias era provocativa, pois tirava do indivíduo a responsabilidade pela opressão experimentada pelos deficientes e a transferia para a incapacidade social em prever e incorporar a diversidade [...] O principal objetivo da Upias era redefinir a deficiência em termos de exclusão social. A deficiência passou a ser entendida como uma forma particular de opressão social, como a sofrida por outros grupos minoritários, como as mulheres ou os negros (DINIZ, 2007, p. 15-16, grifo da autora).

Diante dessa perspectiva, pode-se dizer que, na essência das propostas do movimento das pessoas com deficiência, estão presentes duas ideias-chave: o reconhecimento dos direitos civis e o fim da segregação. Na sua origem, a defesa dos direitos civis encontra abrigo na tese da liberdade individual liberal,

cujo princípio jurídico se encontra presente no *habeas corpus*<sup>9</sup>, surgido na Inglaterra por volta de 1679<sup>10</sup>.

O *habeas corpus* estabelece algumas garantias que transformam o “súdito” num – cidadão –. Nasce assim o cidadão, justamente na Inglaterra, e John Locke é o seu teórico. Locke observa que o homem no estado natural está plenamente livre, mas sente a necessidade de colocar limites à sua própria liberdade. Por quê? A fim de garantir a sua propriedade (GRUPPI, 1987, 12, grifo do autor).

Por analogia, se o *habeas corpus*, no contexto histórico do seu surgimento, tinha como objetivo garantir a liberdade dos súditos que não podiam ser presos e mantidos no cárcere pela monarquia sem que houvesse motivos plenamente justificáveis, igualmente a transformação das pessoas com deficiência em cidadãos com os seus direitos civis legalmente reconhecidos era o pressuposto jurídico para que fossem libertadas das prisões institucionais segregativas. Sem o direito de decidir sobre a sua própria propriedade, que é o seu corpo, a pessoa com deficiência não poderia ser considerada cidadã dotada de direitos.

Locke afirma que os homens se juntam em sociedades políticas e submetem-se a um governo com a finalidade principal de conservarem suas propriedades. O estado natural (isto é, a falta de um Estado) não garante a propriedade. É necessário constituir um Estado que garanta o exercício da propriedade, a segurança da propriedade. Visando isso, estabelece-se entre os homens um contrato que origina tanto a sociedade, como também o Estado (para Locke, as duas coisas vão juntas). Fica evidente a base burguesa dessa concepção (GRUPPI, 1987, p. 13).

Esse processo é relativamente importante porque pela primeira vez, na história da humanidade, e particularmente na história do capitalismo, a maioria das pessoas com deficiência, que pertencem às frações mais pauperizadas da classe trabalhadora, conquistou a sua cidadania (cidadania circunscrita e restrita nos termos do direito burguês, que não leva em conta a igualdade

<sup>9</sup> *Habeas Corpus*. “Locução composta do verbo latino *hábeas*, de *habeo* (ter, tomar, andar com), e *corpus* (corpo), de modo que se pode traduzir: *ande com o corpo ou tenha o corpo*. É instituto jurídico que tem a precípua finalidade de proteger a *liberdade de locomoção* ou o direito de *andar com o corpo*” (SILVA, 2005, p. 671).

<sup>10</sup> *The Habeas Corpus Act*, lei que protegia o cidadão das prisões e das detenções arbitrárias, constituiu-se num instrumento de garantia à liberdade individual.

econômica). No Brasil, no que se refere aos direitos individuais, que constituem a cidadania, o movimento das pessoas com deficiência, durante a elaboração da Constituição de 1988, defendeu que eles fossem iguais aos das demais pessoas.

Na proposta de emenda popular apresentada por algumas entidades de pessoas com deficiência à Assembleia Nacional Constituinte aparecia a preocupação explicitada na *Declaração dos Direitos da Pessoa Deficiente*, editada pela ONU, em 1975: as pessoas com deficiência são iguais às demais e têm os mesmos direitos, sem distinção de raça, credo, convicção política etc. Também se prevê que, por lei, deve ser punida a violação dos direitos humanos:

[...] Todos são iguais perante a lei, sem distinção de sexo, raça, trabalho, credo religioso e convicções políticas ou por ser portador de deficiência de qualquer ordem. Parágrafo Único – Será punido por lei, toda discriminação atentatória aos direitos humanos (BRASIL, 1987, n.p.)<sup>11</sup>.

No tocante aos direitos sociais e coletivos, as entidades continuavam insistindo na proibição à discriminação (usa-se o termo “insistindo” porque ele já estava presente na *Declaração Universal dos Direitos Humanos* e outros Documentos do gênero).

[...] São proibidas as diferenças de salários e de critério de admissão, promoção e dispensa, por motivo discriminatório, relativos à pessoa portadora de deficiência, raça, cor, sexo, religião, opinião política, nacionalidade, idade, estado civil, origem e condição social (BRASIL, 1987, n.p.).

Além do mais, na defesa de direitos específicos para as pessoas com deficiência, as entidades que apresentaram a emenda justificaram a necessidade da constituição de direitos diferenciais para convencer os parlamentares constituintes.

As pessoas portadoras de deficiências – física, mental, visual, auditiva e outras deficiências específicas – que representam 10% da população brasileira têm o direito à

---

<sup>11</sup> Emenda Popular. Emenda 1P20759-2. Autor: Inês da Silva Feliz da Fonseca e outros (32.899 subscritores). Entidades responsáveis: Organização Nacional das Entidades de Deficientes Físicos – ONEDEF, Movimento pelos Direitos das Pessoas Deficientes – MDPD e Associação Nacional dos Ostomizados. Apresentação: 20-08-1987. Fontes consultadas: Bases Históricas do Congresso Nacional (APEM).

plena cidadania. Neste momento faz-se necessário que se garantam esses mecanismos que podemos definir como direitos diferenciais (BRASIL, 1987, n.p.).

Desse modo, duas questões-chave passam a constituir o núcleo do discurso do movimento das pessoas com deficiência, principalmente daquelas entidades que exerceram a vanguarda desse processo político: o combate à discriminação e o respeito às diferenças. A hipótese deste capítulo é que a ênfase dos determinantes econômicos, que era uma marca característica das análises marxistas, pouco a pouco foi cedendo lugar aos aspectos ligados à discriminação, enquanto a ênfase na luta de classe foi deslocada para as questões das diferenças de grupos específicos (raça, gênero, religião, pessoas com deficiência etc.). No núcleo das propostas e reivindicações, de todos esses segmentos sociais específicos, está a tese dos direitos humanos. Nesse novo esquema,

[...] a sociedade é vista não como uma organização composta por classes sociais e suas relações, mas como um arranjo estático das elites e não-elites, relativamente homogêneo, em que há grupos incluídos e excluídos. Pressupõe-se uma sociedade aberta, em que os diferentes grupos terão sucesso conforme o grau de sua organização (GOHN, 1997, p. 57).

Essa estratégia de ação política determinada muito mais pela própria lógica do movimento histórico da recomposição do capitalismo com a crise do início da década de 1970 do que propriamente uma ação intencionalmente elaborada pelo movimento das pessoas com deficiência, seja no âmbito nacional ou internacional, produziu dois efeitos. De um lado, contribuiu para colocar as próprias pessoas com deficiência e as suas ideias em evidência na sociedade, na medida em que ganharam maior visibilidade juntamente com outros setores excluídos que passaram a compor o arco elástico e difuso dos chamados excluídos. De outro, destacando as suas características diferenciais específicas, o segmento obteve algumas conquistas legais individuais importantes que foram registradas na Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, na legislação infraconstitucional.

Partindo do pressuposto amparado no método marxiano indicado por Lukács, “[...] para o qual a anatomia do homem fornece a chave para a anatomia do macaco e para o qual um estágio mais primitivo pode ser reconstruído – no pensamento – a partir daquele superior [...]” (1981, p. 11), este capítulo deixa

de lado outros textos oficiais e dedica algumas linhas a uma breve análise sobre alguns tópicos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Essa opção se justifica porque, em primeiro lugar, além de ser um documento internacional construído com a participação de ampla representatividade das próprias pessoas com deficiência, de diversas regiões do mundo, que deram uma importante contribuição, ela também representa um aperfeiçoamento nos termos, nos conceitos, e avança apontando na perspectiva da inclusão social. Não só é um texto mais completo e complexo, mais refinado e acabado, do ponto de vista da concepção burguesa, como também foi incorporada como Emenda Constitucional (DECRETO LEGISLATIVO 186/2008), o que significa dizer que tem valor de norma superior efetiva no ordenamento jurídico brasileiro.

Em segundo lugar, a Convenção vem sendo apresentada pela enorme maioria dos dirigentes do movimento das próprias pessoas com deficiência e por outros ativistas dos direitos humanos (especialistas, técnicos, juristas, políticos, procuradores etc.) como a mais “nova e surpreendente” fórmula para acabar com a injustiça, a discriminação e garantir, de uma vez por todas, a dignidade das pessoas com deficiência.

Se todos vão comemorar neste ano o 60º aniversário da DUDH, há um grupo que deixa de ser apenas subjetivamente protegido em seus direitos fundamentais e passa a ter a mais nova e surpreendente Convenção [...]. O tratado universal dos estimados 650 milhões de pessoas com deficiência traz as especificidades que tornam efetivos para elas os direitos e as garantias fundamentais do texto de 1948 (MAIOR, 2008, p. 21).

Todavia, muitos desses comentadores da “nova e surpreendente” Convenção são conhecedores de que esse documento da ONU, do ponto de vista dos seus princípios fundamentais de liberdade, dignidade, justiça, cidadania e a não discriminação, não só já estão incorporados na Constituição Brasileira Federal de 1988, como, após mais de 20 anos da promulgação desta, continuam sendo diariamente violados pelo próprio Estado Democrático de Direito e pelas empresas “cidadãs”, ou de “responsabilidade social”.

De acordo com os princípios fundamentais, previstos no artigo 1º da CF, são fundamentos da República Federativa do Brasil: “I - a soberania; II - a cidadania; III - a dignidade da pessoa humana; IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V - o pluralismo político [...]” (BRASIL, 1998, n.p.). Já segundo o artigo 3º, constituem objetivos fundamentais:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; [...] III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1998, n.p.).

Antes de qualquer coisa, portanto, um texto legal deve ser avaliado pelos seus princípios fundamentais e os objetivos que se propõe a atingir. Os princípios da Convenção são:

a) O respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas; b) A não-discriminação; c) A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade; d) O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade; e) A igualdade de oportunidades; f) A acessibilidade; g) A igualdade entre o homem e a mulher; e h) O respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade (BRASIL, 2007, p. 1-2).

Todos esses princípios, que são constituintes do universo dos direitos naturais do homem, conforme consta da própria *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, já estão contemplados no ordenamento jurídico brasileiro, seja na Constituição ou nas leis infraconstitucionais. Isso fica evidente nas próprias palavras da Coordenadora da CORDE:

Em nosso país, a política de inclusão social das pessoas com deficiência existe desde a Constituição de 1988, que originou a Lei nº 7.853/1989, posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 3.298/1999. Esses documentos nacionais, junto a outros, com destaque para as Leis nº 10.048 e 10.098, de 2000 e o Decreto nº 5.296/2004, conhecido como o decreto da acessibilidade, nos colocam em igualdade com o ideário da Convenção da ONU (MAIOR, 2008, p. 22).

Por isso, o aspecto mais importante da Convenção, que de fato se pode considerar inovador, está na redação dada no seu propósito, sobretudo na segunda parte, quando trata do conceito de pessoa com deficiência.

O propósito da presente Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os

direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente. 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, artigo 1).

De acordo com a interpretação de Fonseca,

O conceito é revolucionário, porque defendido pelos oitocentos representantes das Organizações não Governamentais presentes nos debates, os quais visavam a superação da conceituação clínica das deficiências (as legislações anteriores limitam-se a apontar a deficiência como uma incapacidade física, mental ou sensorial). A intenção acatada pelo corpo diplomático dos Estados Membros, após longas discussões consiste no deslocamento do conceito para a combinação entre esses elementos médicos com os fatores sociais, cujo efeito é determinante para o exercício dos direitos pelos cidadãos com deficiência. Evidencia-se, então, a percepção de que a deficiência está na sociedade, não nos atributos dos cidadãos que apresentem impedimentos físicos, mentais, intelectuais ou sensoriais (FONSECA, 2008, p. 7).

Embora a definição da Convenção baseada no modelo social da deficiência e a interpretação dada por Fonseca representem um avanço significativo, é preciso considerar que o marco teórico-filosófico do texto continua sendo a perspectiva liberal da ascensão social pelo mérito, ou seja, é a ênfase no indivíduo, no individualismo egoísta burguês. É provável que não seja por outro motivo que Fonseca destaca esse aspecto como sendo positivo. “A mobilidade social, a seu turno, é o segundo passo do processo de inserção, com vistas a garantirem-se canais de ascensão social da pessoa com deficiência” (FONSECA, 2008, p. 11).

Parece exagero considerar o conceito revolucionário quando a essência da Convenção é conservadora, uma vez que propõe uma revisão conceitual no plano da formalidade jurídica sem tocar nos aspectos estruturantes e determinantes da lógica da produção e reprodução das relações sociais de produção capitalista. Diante disso, seria mais apropriado dizer que é um conceito inovador, o que fica mais alinhado com a ideia de que o capitalismo é capaz de inovar na forma sem mudar em nada na sua essência. Da mesma maneira, não é possível concordar com a proposição de que a deficiência

está na sociedade, como se a sociedade fosse uma coisa abstrata e estática, sem relações e mediações complexas, sem determinações e condicionantes socioeconômicos, políticos, culturais e ideológicos concretos de uma sociedade dividida em classes sociais com interesses contraditórios.

Esses aspectos materiais concretos não são levados em consideração nem pela Convenção e tampouco por Fonseca (2008), porque a concepção adotada faz parte da segunda geração desse modelo social da deficiência, alinhada com os ideais do pós-modernismo e do multiculturalismo, que ganharam força no Brasil a partir do início da década de 1990, com a implementação das políticas (neo)liberais. “A entrada de abordagens pós-modernas e de críticas feministas, nos anos 1990 e 2000, definiu a segunda geração de teóricos do modelo social” (DINIZ, 2007, p. 58).

Não obstante seja necessário reconhecer as contribuições das abordagens fenomenológicas, sobretudo por colocar em evidência uma pequena “elite”<sup>12</sup> de pessoas com deficiência com seus dotes e méritos individuais enfatizados, o fato concreto é que essas análises não conseguem sair da superfície e descer até a raiz dos problemas que atingem 70% das pessoas com deficiência brasileiras que vivem “vegetando” abaixo da linha da pobreza. Por isso, para sair do embaraço do cipoal pós-moderno e multiculturalista, é preciso recuperar o método materialista-histórico e dialético, utilizado como ferramenta de análise pelos primeiros teóricos do modelo social da deficiência, desenvolvido no Reino Unido. “O marco teórico do grupo de sociólogos deficientes que criaram a Upias foi o materialismo histórico, o que os conduziu a formular a tese política de que a discriminação pela deficiência era uma forma de opressão social” (DINIZ, 2007, p. 16).

Para confirmar o manejo correto do método, é interessante observar o esquema de análise proposto por um dos formuladores do modelo social da deficiência. Antes de se unir ao grupo inicial da UPIAS, Abberley<sup>13</sup> considerava-se um “deficiente de sucesso”, isto é, um deficiente que havia passado boa parte do tempo sublimando a deficiência.

---

<sup>12</sup> Não estamos nos referindo apenas a um grupo de pessoas com deficiência da burguesia ou da classe média, com condições econômicas mais 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 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 pelos direitos humanos.

<sup>13</sup> Paul Abberley e Vic Finkelstein “foram dois outros sociólogos com deficiência que fizeram parte do grupo inicial de formação da UPIAS” (DINIZ, 2007, p. 14).

O objetivo de Abberley era duplo: por um lado, diferenciar opressão de exploração; por outro, apresentar a lesão como uma consequência perversa, porém previsível, do capitalismo. A tese de Abberley, uma espécie de ironia ao modelo médico da deficiência, era que a relação de causalidade deveria ser capitalismo-lesão-deficiência, e não lesão-deficiência-segregação. Para comprovar seu argumento, Abberley fez uso de uma série de estatísticas de saúde disponíveis sobre a década de 1980 no Reino Unido, em que diferentes formas de artrite apareciam como a primeira causa de lesões: 31% dos casos mais severos eram provocados por artrite. De posse do argumento biomédico aceito na época de que grande parte dos casos de artrite era motivada por desgaste no trabalho, Abberley propôs um argumento bipartido, que deve ser entendido como fundamento do modelo social: 1. não se deve explicar o fenômeno da deficiência pela esfera natural ou individual, mas pelo contexto socioeconômico no qual as pessoas com lesão vivem; e 2. é preciso estender os conceitos de lesão e deficiência a outros grupos sociais, como os idosos. A alta prevalência de artrite, especialmente entre idosos, bem como suas consequências debilitantes constituíam um caso paradigmático para o argumento de Abberley: por um lado, mostrava-se que a lesão não era uma tragédia pessoal, mas resultado da organização social do trabalho; por outro, ampliava-se a compreensão do significado da lesão de forma a torná-la um fato ordinário na vida social. A proposta de Abberley não era ingênua, pois não ignorava: O papel dos germes, genes ou trauma, mas chamava a atenção para o fato de que seus efeitos somente são aparentes em sociedades reais e contextos históricos específicos, cuja natureza é determinada por uma interação complexa de fatores materiais e não-materiais (DINIZ, 2007, p. 24-25).

Nessa perspectiva analítica, a sequência das causalidades propostas por Abberley, corretamente, coloca em primeiro plano as relações sociais de produção capitalista, com destaque para aquelas que ocorrem na esfera da produção de mercadorias. Ele mostra que as lesões são produzidas predominantemente no universo da divisão social do trabalho, quer seja por acidentes, seja por doenças adquiridas no trabalho, sobretudo pelos movimentos repetitivos e pelos esforços intensificados. Somente por último Abberley aponta que a deficiência é uma consequência da combinação de fatores que estão muito mais relacionados com a forma de organização, produção e reprodução da vida social capitalista do que propriamente com as características particulares de cada pessoa que possui um determinado defeito na sua corporalidade. Com isso, Abberley não nega a lesão ou o

defeito, mas evidencia que a deficiência é uma produção social, que só pode ser compreendida em toda a sua extensão e complexidade quando se busca na raiz o ordenamento das determinações sociais que incidem na produção social das deficiências.

No documento *Aliança para um desenvolvimento inclusivo*, no item “Compromissos Internacionais contra a pobreza e a exclusão”, fica transparente que:

A partir do compromisso assumido pela comunidade internacional na Cúpula Mundial do Desenvolvimento – organizada pelas Nações Unidas em 2000 –, os organismos multilaterais de financiamento reconhecem a necessidade de trabalhar junto aos governos nacionais para promover os princípios de inclusão e de equiparação de oportunidades no contexto do combate à pobreza e do fomento do desenvolvimento sócio-econômico e humano (BANCO MUNDIAL, 2004, p. 8).

Nesse e em outros documentos organizados com o mesmo propósito, fala-se da pobreza como se fosse algo natural ou obra do acaso. De acordo com uma das metas do documento em tela, até 2015, o principal objetivo seria “reduzir pela metade a pobreza extrema e a fome” (BANCO MUNDIAL, 2004, p. 8). Na sequência, o texto apresenta alguns dados que evidenciam o quanto os direitos humanos das pessoas com deficiência pobres são violados nos quatro cantos do mundo.

A maioria das pessoas com deficiência (70 a 85% das quais são crianças) vive 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).

Ainda segundo o mesmo documento, 70% das pessoas com deficiência vivem nos países pobres do hemisfério Sul; 87% das crianças com deficiência vivem nos países do Sul. 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. Por isso,

[...] 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. 9-10).

Mesmo no Brasil, uma das maiores economias mundiais e com uma legislação de proteção aos direitos das pessoas com deficiência mais consistentes entre os principais países capitalistas, cerca de 70% das pessoas com deficiência ainda vivem abaixo da linha da pobreza, como apontou no início a representante do governo federal. Depois de 20 anos da promulgação da Constituição de 1988, que assegurou a reserva de vagas, não obstante a regulamentação do dispositivo constitucional, das mais de 1.100.000 vagas abertas nas empresas privadas com mais de 100 funcionários e no serviço público federal, pouco mais de 130.000 estão preenchidas por pessoas com deficiência, conforme exige a legislação (ver PASTORE, 2000, FONSECA, 2006, BRASIL, 2007, CLEMENTE, 2008, GUGEL, 2006, entre outros).

Consequentemente, enquanto o índice de desemprego entre as pessoas sem deficiência em idade economicamente ativa é de aproximadamente 10%, no caso das pessoas com deficiência, na mesma situação, o índice é totalmente inverso, ou seja, mais de 90% estão desempregadas, sem que isso cause algum tipo de estranheza ou revolta social. A legislação sobre a reserva de vagas, que é diariamente desrespeitada, tanto pelo setor privado como pelo próprio Estado, corre risco de ser modificada, de tal forma que as empresas ficariam desobrigadas a contratar as pessoas com deficiência.

Todos os dados sobre a violação dos direitos humanos das pessoas com deficiências pobres, no Brasil ou noutras regiões do mundo, coletados e organizados pelas agências dos organismos nacionais e internacionais, seja governamentais ou não governamentais, são apresentados como se não tivessem nenhuma relação com as altas taxas de concentração de riquezas, cujas fontes não são outras se não as relações sociais de exploração do trabalho assalariado<sup>14</sup>.

Por isso, a única forma de constatar se de fato uma sociedade está se tornando mais inclusiva é procurar compreender se a riqueza socialmente

---

<sup>14</sup> Com a atual crise econômica do sistema do capital, a Organização Internacional do Trabalho (OIT), estima que mais de vinte milhões de trabalhadores perderão o emprego em todo o mundo. Isso sem contar o aumento do trabalho precarizado, do trabalho escravo, da exploração do trabalho infantil e outras formas de trabalho degradante. Nesses momentos, os direitos dos trabalhadores são os primeiros a serem atingidos. É unânime o discurso dos capitalistas em favor da flexibilização do contrato de trabalho.

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 nossa preocupação:

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: 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, 2006, p. 245, grifo dos autores).

A continuidade desse quadro certamente levará à destruição da humanidade. Não é a elaboração de novas leis que retirará milhões de seres humanos dessa situação degradante. Da mesma forma, também não será a competição justa e saudável, tal como aquela descrita acima por Hobbes, benéfica porque garante oportunidades iguais para todos no processo de competição controlado pelas leis “neutras” e “impessoais” do mercado.

Diante dessa situação, agora elevadas à condição de cidadãos de direitos, as pessoas com deficiência conquistaram a possibilidade de participarem da competição juntamente com as demais pessoas. Como a competição é um jogo que se divide entre ganhadores e perdedores, pessoas com deficiência poderão ganhar e perder na disputa competitiva. Como nem todas as pessoas sem deficiência ganharão a competição, é justo que isso também ocorra com as pessoas com deficiência que participam do jogo. Por isso, uma coisa é pensar na igualdade jurídica de poder participar da competição junto com as demais pessoas em condições de igualdade. Outra totalmente diferente é pensar na igualdade material. Somente a burguesia dispõe das condições econômicas

para transpor do plano da formalidade legal para o plano da realidade material concreta os direitos e as liberdades previstas nas leis.

Na democracia burguesa, direitos como a liberdade de reunião, de associação, de palavra e de imprensa são usufruídos prioritariamente pelas classes proprietárias, que dispõem de prédios, gráficas, dinheiro e tudo quanto seja necessário para transportar essas liberdades do plano da Constituição para o plano da prática quotidiana de classe [...] (SAES, 1998, p. 147).

Falando sobre o poder do dinheiro, nos *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*, de 1844, Marx assinala:

O poder do dinheiro é o meu próprio poder. As propriedades do dinheiro são as minhas – do possuidor – próprias propriedades e faculdades. Aquilo que eu sou e posso não é, pois, de modo algum determinado pela minha própria individualidade. Sou feio, mas posso comprar para mim a *mais bela mulher*. *Consequentemente*, não sou feio, porque o efeito da fealdade, o seu poder de repulsa, é anulado pelo dinheiro. Como indivíduo sou manco, mas o dinheiro fornece-me vinte e quatro pernas; portanto, não sou manco (MARX, 2004, p. 169).

Diante desse quadro concreto, que se evidencia igualmente no Brasil e atingem principalmente as pessoas com deficiência das frações mais empobrecidas da classe trabalhadora, situação que deve piorar ainda mais com a atual crise econômica global do capitalismo, fica relativamente demonstrado que os direitos humanos são sempre relegados a segundo plano quando confrontam com os interesses econômicos das corporações capitalistas nacionais, multinacionais ou dos países imperialistas.

Na sua origem, os direitos humanos eram os direitos humanos da burguesia emergente que já detinha o poder econômico e lutava pelo direito civil da propriedade privada exclusivamente capitalista, além de poder exercer as funções do Estado, antes reservadas somente aos membros da aristocracia feudal.

Comparativamente, a diferença fundamental entre a situação histórica anterior e a atual consiste no fato de que antes a burguesia já detinha o poder econômico e lutava pelo direito civil e político. Entretanto, hoje, nem as pessoas com deficiência, que conquistaram a sua cidadania, nem os demais membros da classe trabalhadora têm as condições econômicas necessárias

para transformarem esses direitos em realidade concreta, numa sociedade em que todas as suas necessidades materiais e intelectuais foram convertidas em mercadorias que precisam ser adquiridas no mercado de consumo. Por exemplo, quando as pessoas com deficiência pobres precisam adquirir os gêneros de satisfação das necessidades básicas, elas não podem apelar para os direitos humanos argumentando que não têm dinheiro para pagar a conta.

Com isso, se pretende demonstrar que, por mais que seja a madeira transformada em diversas formas (cadeira, cama, mesa etc.), o conteúdo essencial do produto continuará sendo madeira. Com efeito, apesar da pintura colorida na fachada, para encobrir as grandes fissuras que estão na base do edifício do sistema capitalista, três características principais que constituem a essência, a natureza desse modo de produção, ainda continuam intactas e normalmente não são objeto das análises que tomam como referência a concepção filosófica dos direitos humanos. São elas: a constante necessidade de valorização do valor (a reprodução ampliada do capital), a produção de mercadorias produzidas especificamente para o mercado de trocas e o sistema do trabalho assalariado, que é a fonte do lucro que forma a riqueza privada dos capitalistas.

Enquanto o sistema do trabalho assalariado não for abolido definitivamente, a desigualdade econômica continuará a existir. Numa sociedade cuja essência reside na exploração do homem pelo homem, a igualdade material proporcionada pelo poder econômico continuará sendo um privilégio exclusivamente da classe burguesa.

Por isso, a igualdade civil e política não podem e não deve, de modo algum, ser confundida com qualquer possibilidade de igualdade econômica entre todos indistintamente. O capitalismo pode amenizar e até mesmo eliminar certas diferenças acentuadas de raça, cor, credo, entre outras tantas que são produzidas pela própria lógica de funcionamento do sistema.

Quem pensa em igualdade econômica entre todas as pessoas precisa ter consciência de que isso jamais será possível no capitalismo. Como já foi demonstrado, a igualdade de oportunidade não é outra coisa senão a igualdade de competição. Todos são iguais, livres e possuem as mesmas oportunidades para participar da competição que o mercado proporciona a todos, sem nenhuma distinção. A diferença fundamental que essa ideia de conteúdo ideológico esconde consiste justamente no fato de que as condições econômicas não são iguais para todos, o que ocasiona um desequilíbrio na competição.

O liberalismo sempre defendeu que as condições de partida deveriam ser iguais; a partir daí, as diferenças e as competências inevitavelmente gerariam distintos resultados, perfeitamente legítimos e necessários para a própria dinâmica da sociedade capitalista (FIORI, 1997, p. 212).

Pelo que ficou relativamente demonstrado, somado a tantas outras situações que estão presentes na realidade concreta, explicitadas pelos noticiários todos os dias, revelando que milhões de pessoas são submetidas a condições humanas degradantes, nos quatro cantos do planeta, fica relativamente comprovado que nem mesmo a igualdade nas condições de partida é garantida, quanto menos nas condições de chegada.

Para concluir, destacamos, e deixamos para reflexão, a proposição de duas questões complexas e emblemáticas que o movimento das pessoas com deficiência abandonou, no caso brasileiro, sobretudo após o início da década de 90 do século passado<sup>15</sup>.

Em primeiro lugar,

Já não se admite sem discussão na esquerda que a batalha decisiva pela emancipação humana vai ocorrer no campo “econômico”, o terreno da luta de classes. Para muitas pessoas, a ênfase se transferiu para o que denomino bens extra-econômicos – emancipação de gênero, igualdade racial, paz, saúde ecológica, cidadania democrática. Todo socialista deveria estar comprometido com esses objetivos – na verdade, o projeto socialista de emancipação de classe sempre foi, ou deveria ter sido, um meio para o objetivo maior da emancipação humana. Mas esses compromissos não resolvem as questões cruciais relativas a agentes e modalidades de luta, e certamente não resolvem a questão da política de classe (WOOD, 2003, p. 227, grifos da autora).

Em segundo lugar cabe mencionar a importância estratégica que Marx atribuía à categoria solidariedade de classe, como uma arma fundamental na unidade dos trabalhadores de todo o mundo e, por conseguinte, em cada país, na luta pela destruição do Estado burguês e do sistema do capital. Gohn, em *Teoria dos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*, citando Marx, afirma:

---

<sup>15</sup> Verdade seja dita: isso não aconteceu só com certas entidades de pessoas com deficiência. Até o sindicalismo combativo nascido das lutas contra a Ditadura Militar e o arrocho salarial dos fins dos anos 70 já ce-deu aos acenos e adotou as bandeiras reformistas, preferindo trilhar o caminho da colaboração de classe.

A divisão do trabalho implica a contradição entre o interesse do indivíduo singular ou da família singular e o interesse coletivo de todos os indivíduos que se relacionam entre si. É precisamente esta contradição entre o interesse particular e o interesse coletivo que adquire, na qualidade de Estado, uma forma independente, separada dos interesses reais do indivíduo e do conjunto, e toma simultaneamente a aparência da comunidade ilusória (GOHN, 1997, p. 178-179).

Ainda segundo a mesma autora, tratando das representações ilusórias (falsa consciência) que a democracia burguesa (direito civil e direito de voto), garantida pelo Estado capitalista, produz na consciência dos membros da classe trabalhadora, Marx acrescenta:

Daqui se depreende que todas as lutas no seio do Estado, a luta entre a democracia, a aristocracia e a monarquia, a luta pelo direito do voto etc., são apenas formas ilusórias que encobrem as lutas efetivas das diferentes classes entre si (GOHN, 1997, p. 178-179).

Porém, não obstante Marx tenha chegado à conclusão de que as conquistas imediatas e parciais, arrancadas do Estado burguês, representem apenas uma ilusão, ele também não deixou de demonstrar e enfatizar que mesmo essas conquistas legais somente são obtidas por meio de lutas sociais travadas pela classe trabalhadora. Partindo desse pressuposto, seria um equívoco ignorar ou negar que as conquistas imediatas e parciais das pessoas com deficiência, que pertencem à classe trabalhadora, sejam importantes e representem avanços históricos.

Por isso, uma breve passada em revista nas condições históricas de existência das pessoas com deficiência seria mais do que suficiente para constatar que a conquista dos direitos civis e políticos representa a conquista da cidadania burguesa. Para essas pessoas, que já foram de modo mais acentuado consideradas um “peso morto”, “inúteis”, “inválidas”, “incapazes” e “improdutivas”, além de outros adjetivos depreciativos, ser atualmente consideradas sujeitos de direitos, do ponto de vista histórico, não é pouco.

Existe, contudo, um aspecto muito importante de que o movimento das pessoas com deficiência, do Brasil e do mundo, não está se dando conta. A concretização dos direitos humanos não deveria ser o objetivo final das lutas sociais, senão ações táticas dentro do objetivo estratégico da luta maior pela transformação da sociedade capitalista. Isso nos conduz, inevitavelmente, para uma breve demonstração dos resultados finais das práticas reformistas das

entidades representativas dos interesses das frações da classe trabalhadora. Embora o exemplo a seguir esteja diretamente relacionado ao movimento sindical dos trabalhadores, os efeitos e as consequências são as mesmas em qualquer movimento criado para representar e defender os interesses de grupos coletivos.

Uma síntese da prática sindical reformista, levada a cabo em estreita colaboração de classe com o Estado e a burguesia, nos seus aspectos essenciais, é oferecida por Losovsky, na crítica que formula a Tarnov, dirigente da central sindical alemã:

A antiga concepção de Marx dizia: “Luta, e obterás o teu”. A nova concepção diz: “Não lutes; espera e alcançarás muito mais”; finalmente, para fechar com chave de ouro mais uma citação de Tarnov, tirada de seu livro “Para Que Ser Pobre?": “A pobreza não é uma necessidade econômica. É uma enfermidade social, cuja possibilidade de cura ainda está indubitavelmente dentro dos marcos da economia capitalista”. Efetivamente, para que ser pobre, quando se pode passar ao campo da burguesia e acomodar-se no banquete? [...] Teóricos “calistas”, como Tarnov, formigam na Central Sindical Alemã reformista. Solucionaram satisfatoriamente, para eles, a questão da pobreza [...] (LOSOVSKY, 1989, p. 163, grifos do autor).

Esta é uma questão essencial que precisa ser enfrentada no seio do movimento das pessoas com deficiência. Se na perspectiva do movimento estiver a real preocupação com o grande contingente de pessoas com deficiência pobres, que continuam totalmente excluídas das condições básicas de existência, estamos diante da necessidade de repensar a estratégia do movimento e a postura muitas vezes oportunista de algumas pessoas com deficiência, que, na condição de dirigentes de entidades, falam em nome do coletivo das pessoas com deficiência, mas agem na defesa dos seus interesses pessoais. Diante disso, como fica o lema “Nada sobre nós sem nós”<sup>16</sup> quando a relação envolve as próprias pessoas com deficiência?

Na luta contra a feudalidade, a burguesia emergente precisou da ajuda da classe trabalhadora; em seguida, os burgueses, antes revolucionários, tornaram-se conservadores e se voltaram contra os trabalhadores, que passaram a ser uma ameaça concreta ao poder da classe dominante. Atualmente, não é raro ver pessoas com deficiência que ocupam certa posição

---

<sup>16</sup> Lema adotado para o Dia Internacional da Pessoa com Deficiência, em 3 de dezembro de 2004 – “Nada sobre nós, sem nós”, isto é, em todos os assuntos que dizem respeito às pessoas com deficiência, queremos que nossas opiniões e necessidades sejam levadas em consideração.

de destaque social, seja na direção de entidades, seja em cargos públicos ou privados, afirmando que as pessoas com deficiência mais “simples” e “humildes” só sabem reclamar, não querem participar e preferem viver de um benefício assistencial, em vez de abrir mão desse “assistencialismo” e aventurar-se no mercado de trabalho cada dia mais competitivo em busca de um capitalista disposto a comprar a sua capacidade reduzida de trabalho<sup>17</sup>.

Estamos indicando, com isso, que, tal como faz a classe burguesa, desde que conquistou o poder político do Estado, essa “elite” com deficiência que, por “mérito”, ascendeu socialmente, não deve continuar apenas discursando em nome das pessoas com deficiência pobres acusadas de acomodadas. Ao negar o antagonismo e as contradições de classe, os defensores incondicionais e críticos dos direitos humanos (aliás, direitos que nada mais são do que os direitos do homem burguês) acabam fortalecendo o projeto de classe da burguesia, na medida em que as suas ações procuram evitar a explicitação dessas e de outras contradições, que poderiam contribuir com a formação política das pessoas com deficiência que estão à margem dos processos de participação.

Por isso, de nossa parte, não vemos outra possibilidade de o movimento das pessoas com deficiência avançar nas suas conquistas, sociais e coletivas, se não adotando um posicionamento político mais firme e consistente no sentido de denunciar/explicitar a contradição entre o que as leis afirmam no plano da formalidade jurídica e a sua não implementação no plano da realidade material.

Somente quando se consegue mostrar para as pessoas essa contradição e fortalecer a organização coletiva é possível fazer um trabalho que cumpre simultaneamente duas finalidades: ao mesmo tempo em que se pode avançar nas conquistas sociais, ainda que limitadas, igualmente é possível realizar processos educativos, de modo que as pessoas envolvidas vão tomando

---

<sup>17</sup> “Ocorre, porém, que, embora se reconheçam amplos avanços na colocação de pessoas com deficiência nas empresas e mesmo na esfera pública, desde 2000, época em que se começaram a implementar as normas em questão, muito há que se fazer com vistas à universalização desses direitos, já que há um déficit crônico de formação educacional e profissional das pessoas com deficiência em nosso país. Há que se superar, sobretudo, a política pública assistencialista que vem a desestimular o ingresso do cidadão com deficiência no mundo competitivo, uma vez que recebe da assistência social o benefício de prestação continuada [...]” (FONSECA, 2008, p.14).

Adotando esse procedimento, sem historicizar e contextualizar os fatores socioeconômicos, políticos e culturais que levaram essas pessoas a buscar o Benefício de Prestação Continuada de Assistência Social (BPC) como forma de sobrevivência, Fonseca (2008) faz coro ao discurso dos liberais mais reacionários, que criticam o atual governo brasileiro que gasta alguns milhões alimentando e estimulando a vadiagem de quem não quer trabalhar. Antes desses benefícios, os trabalhadores se obrigavam a trabalhar por salários extremamente baixos. Com o BPC, eles já não se sujeitam a certas formas de exploração nas relações de trabalho.

consciência e engajando-se cada vez mais nas lutas pela transformação da sociedade capitalista.

Na sociedade de classe, os direitos humanos serão sempre prioritariamente os direitos humanos da classe burguesa.

[...] para Marx, o homem tributário de direitos que está em questão é o ser particular que pertence a uma classe – a burguesia – e “a uma sociedade, a sociedade civil”, possuindo direitos reais, [...] que não tem o cidadão, ser genérico pertencente à comunidade política, o Estado. É o indivíduo de uma classe que possui realmente direitos (a liberdade, a propriedade etc.), enquanto o cidadão do Estado só é atributo de uns direitos imaginários. Os Direitos Humanos – dirá Marx – são direitos do homem concreto, não do cidadão, porque, além de cidadão, há que ser indivíduo da burguesia, para desfrutar dos direitos humanos. Os direitos do homem, isto é, do burguês, único que pode desfrutar de direitos, são direitos de seres egoístas, porque são limitativos dos direitos dos demais (WOLKMER, 2008, p. 23-24, grifo do autor).

Nessa perspectiva, apesar de toda a importância e do significado que se vem procurando atribuir à Convenção Universal dos Direitos Humanos, especialmente neste ano (2008), em que ela completa 60 anos, não existem motivos para se comemorar, quando se constata que 70% das pessoas com deficiência ainda estão abaixo da linha da pobreza. Da mesma forma, embora a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência represente avanço no plano normativo, na reformulação de alguns conceitos e princípios, é um erro de avaliação (para não dizer ingenuidade política) supor que, a partir de agora, a situação das pessoas com deficiência vai mudar substancialmente somente porque existe uma legislação mais “moderna”.

Ao contrário do que apregoa a ideologia da classe dominante, não são as leis que mudam a realidade. Se 70% das pessoas com deficiência brasileiras continuam abaixo da linha da pobreza, isso não ocorre por falta de legislação. A prova mais cabal disso resume-se no seguinte: nos últimos 30 anos, no Brasil, nunca se discutiram e nunca se aprovaram tantas leis para as pessoas com deficiência como antes na história. Com exceção de uma pequena “elite” de pessoas com deficiência, que de fato se beneficia e é beneficiada pelas leis, a realidade incontestável é que uma enorme maioria de pessoas com deficiência continua literalmente esquecida pelas leis e pelos direitos humanos nas periferias das cidades e nas áreas mais empobrecidas das zonas rurais nos quatro cantos do planeta.

Parece evidente que o modo de produção capitalista, com suas relações e mediações cada vez mais alienadas, não tem conseguido enfrentar e resolver problemas que são cruciais e atingem, fundamentalmente, as frações mais pauperizadas da classe trabalhadora. Por isso, uma coisa é o movimento continuar travando lutas pela concretização dos direitos civis e políticos. Outra, totalmente diversa, seria travar lutas na perspectiva de uma verdadeira emancipação humana, em que a condição para a liberdade de um seja a condição para a liberdade de todos, independentemente das condições físicas, mentais ou sensoriais de cada pessoa.

Para que isso possa efetivamente acontecer, será necessário construir uma sociedade onde os trabalhadores livres, associados, sejam os próprios organizadores e os beneficiados diretos do resultado da riqueza socialmente produzida com o trabalho coletivo. Somente numa sociedade com essas características essenciais é que o princípio cada um de acordo com as suas possibilidades e a cada um segundo as suas necessidades poderá ser concretizado.

## Referências

ASSIS, O. Q. PUSSOLI, L. **Pessoa deficiente**: direitos e garantias. São Paulo: EDIPRO, 1992.

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. **Aliança para um desenvolvimento inclusivo**. 2004.

BRASIL. Presidência da República. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, set. 2007.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso: 15 out. 2006.

BRASIL. **Emenda Popular 1P20759-2**, apresentada por Inês da Silva Feliz da Fonseca et al., em 20-08-1987. Disponível em: <http://www.olimpiadadehistoria.com.br/7-olimpiada/documentos/documento/85>>. Acesso: 15 out. 2005.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

CLEMENTE, C. A. **Trabalho decente: leis, mitos e práticas de inclusão**. Osasco: Ed. do Autor, 2008.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FIORI, J. L. **Os moedeiros falsos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997, p. 212.

FONSECA, R. T. M. **O trabalho da pessoa com deficiência**. Lapidação dos Direitos Humanos: O Direito do Trabalho uma Ação Afirmativa. São Paulo: LTr, 2006.

FONSECA, R. T. M. **A ONU e seu Conceito Revolucionário de Pessoa com Deficiência**. Disponível em <[http://www.microlins.com.br/programaqualifica/downloads/a\\_onu.pdf](http://www.microlins.com.br/programaqualifica/downloads/a_onu.pdf)> Acesso: 1º dez. 2008.

GOHN, M. G. **Teoria dos movimentos sociais**. Paradigmas Clássicos e Contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

GRAU, E. R. **O direito posto e o direito pressuposto**. 2. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 1998.

GRUPPI, L. **Tudo começou com Maquiavel**. 8. ed. Porto Alegre: L&PM Editores, 1987.

GUGEL, M. A. **Pessoas com deficiência e o direito ao concurso público**: reserva de cargos e empregos públicos, administração pública direta e indireta. Goiânia: Ed. da UCG, 2006.

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. Rio de Janeiro, 1997.

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

LOSOVSKY, D. **O marxismo revolucionário e o movimento sindical**. São Paulo: Anita Garibaldi, 1989.

LUKÁCS, G. **O trabalho**. Il Lavoro, primeiro capítulo do segundo tomo de per una ontologia dell'essere sociale. Anotlogia del'essere sociale Roma Riuniti, 1981. Tradução de Ivo Tonet (Universidade Federal de Alagoas).

LYRA FILHO, R. **O que é direito**. 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.

MAIOR, I. L. **Oficina nacional de indicação de políticas culturais para inclusão de pessoas com deficiência**. Promovida pela ENSP/Fiocruz em parceria com a Secretaria da Identidade e da Diversidade Cultura do Ministério da Cultura. O encontro ocorreu em 16 e 18 de outubro de 2008. Disponível em <http://www.ensp.fiocruz.br/>. Acesso 12 out. 2008.

MARQUES NETO, A. R. **A ciência do direito**: conceito, objeto, método. 2. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

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

MARX, K. **O capital**. Crítica da economia política. Apresentação Jacob grender. Coordenação e revisão Paul Singer. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. Volume I, Livro Primeiro. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, K. **Crítica da economia política**. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MARX, K. **A questão judaica**. São Paulo: Centauro, 2002.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

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

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. Resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 09/12/75. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_def.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf)>. Acesso: 15 out. 2005.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Resolução nº 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/declaracao/>>. Acesso em: 15 out. 2005.

PACHUKANIS, E.B. **Teoria geral do direito e marxismo**. São Paulo: Acadêmica, 1988.

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, 2006.

SAES, D. **Estado e democracia: ensaios teóricos**. 2. ed. Campinas: UNICAMP, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 1998.

SAMPAIO, P. de A. **Direitos Humanos no Brasil 2007**. Relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos. Disponível em <<http://www.social.org.br/>> Acesso em 04 nov. 2008.

SASSAKI, R. K. **Vida independente**. São Paulo: CVI-Araci Nallin, 2003.

SILVA, P. **Vocabulário jurídico**. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2005.

SINGER, P. **A cidadania para todos**. In: PINSKY, Jaime e PINSK, Carla Bassanezi (Org.). História da cidadania. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

THE HABEAS Corpus Act. Disponível em <<http://www.direitoshumanos.usp.br>>. Acesso em 31 out 2005.

VIEIRA, E. **Democracia e política social**. Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 49 São Paulo: Cortez, 1992.

WOLKMER, A. C. **Marx, a questão judaica e os direitos humanos**. Disponível em <<http://www.buscalegis.ufsc.br/>>. Acesso: 10 dez 2008.

WOOD, E. M. **Democracia contra capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2003.



## CAPÍTULO II

### TRABALHO E PESSOA COM DEFICIÊNCIA DIANTE DA ATUAL REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA CAPITALISTA

*Alfredo Roberto de Carvalho (in memoriam)*

*Patricia da Silva Zanetti*

O Brasil, acompanhando uma tendência mundial, vem, nas últimas décadas, propondo e, até certo ponto, encaminhando um conjunto de medidas denominadas de inclusivas, entre as quais se encontra a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Embora essa proposição não seja própria desse período, é nos últimos tempos que ela passou a ganhar mais ênfase com o aumento da auto-organização das pessoas com deficiência e sua reivindicação por um espaço no mercado de trabalho. Essa reivindicação encontra-se inserida num cenário em que a burguesia vem buscando estabelecer um novo padrão produtivo, capaz de recuperar as decrescentes taxas de lucro e dar um novo fôlego ao capitalismo.

Este capítulo busca fazer uma reflexão a respeito das possibilidades de inserção das pessoas com deficiência nas relações de trabalho formal, considerando a reestruturação produtiva ocorrida a partir das últimas décadas do século XX. A escolha desse tema articula-se ao entendimento de que o trabalho, mesmo na condição alienada, é indispensável às pessoas com deficiência no processo de rompimento com as tradicionais práticas segregativas.

Para a análise das possibilidades de existência das pessoas com deficiência, o trabalho se sustenta na perspectiva Histórico-cultural, que, entre outras medidas, defende para esse segmento

[...] 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).

No que se refere ao conceito de deficiência, este trabalho parte do pressuposto de que “[...] as funções particulares podem representar um desvio considerável da norma e, não obstante, a personalidade ou organismo em geral podem ser totalmente normais” (STERN apud VIGOTSKI, 1997, p. 84).

A compreensão desse postulado exige a distinção entre defeito e deficiência. Na abordagem histórico-cultural, desenvolvida por Vigotski e seus colaboradores, o primeiro é compreendido como o fator biológico e a última como decorrência dos impedimentos impostos ao indivíduo pelo seu contexto social. Segundo Vigotski (1997, p. 29), isso ocorre porque “[...] o defeito por si só não decide o destino da personalidade, senão as consequências sociais e sua realização sócio-psicológica”.

Para o Decreto Federal nº 3298/1999, a deficiência deve ser entendida como sendo “[...] 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).

Esses entendimentos permitem uma definição mais precisa da deficiência, pois esta não é formulada a partir de um determinado defeito, e sim da capacidade do indivíduo de dar conta das tarefas que lhe são colocadas historicamente, ou seja, está relacionada às formas pelas quais os homens estão produzindo sua existência. Dessa forma, na abordagem desse tema, o ponto de partida é a existência dos homens como seres ativos, que atuam sobre a realidade a partir de certas condições. Os homens produzem sua existência a partir de determinadas condições e é essa produção que determina o que eles são.

O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com o que produzem, como com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (MARX e ENGELS, 1984, p. 27- 28).

Antes de adentrar diretamente no tema proposto, é importante fazer uma breve exposição a respeito do trabalho das pessoas com deficiência ao longo da história. Em relação a esse tema, a maioria dos poucos escritos que de alguma forma o aborda indica que as pessoas com deficiência, com raras exceções, sempre foram marginalizadas ou obrigadas a trabalhar em instituições segregativas. Este trabalho parte do pressuposto de que tais procedimentos são determinados por razões objetivas presentes em cada

formação social, como é o caso das sociedades primitivas e dos modos de produção escravista, feudal e capitalista. Ao se trabalhar com esses quatro períodos históricos, não se nega a existência de outros, como é o caso do modo de produção asiático, que ainda necessita ser mais bem conhecido em relação a essa temática.

Nas sociedades primitivas, período histórico mais extenso vivenciado pelos homens, a humanidade se constituía de pequenos agrupamentos nômades, que sobreviviam perambulando pela terra, enfrentando um mundo selvagem, em busca da caça, da pesca e de tudo aquilo que a natureza podia lhes oferecer.

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

Devido às dificuldades existentes nesse mundo selvagem, para que cada pessoa pudesse sobreviver, era indispensável que cada um estivesse em condições de produzir os seus meios de vida e auxiliar os demais membros do grupo a fazer o mesmo, e, ainda, ser capaz de se livrar dos perigos impostos pela natureza. Essas atribuições certamente não poderiam ser realizadas por uma pessoa com graves comprometimentos físicos, sensoriais e mentais, o que levava à sua exclusão do agrupamento. Um exemplo desse procedimento pode ser encontrado junto a povos que viviam ou ainda vivem sobre as relações primitivas de produção. É o caso dos Chiricoa, que habitavam e ainda habitam as matas colombianas, mudando-se com facilidade ou de acordo com as exigências de sobrevivência do grupo.

Esses índios, tanto quanto certas tribos do Caribe antigo também o faziam, abandonam pessoas muito idosas ou incapacitadas por doenças ou por mutilações por ocasião de suas mudanças. Cada membro da comunidade carrega tudo o que pode levar e transportar pela selva e que é considerado como estritamente necessário. Essas pessoas deficientes ou muito velhas e doentes terminam seus dias abandonadas nos antigos sítios de morada da tribo, por não poderem se movimentar ou por não serem consideradas como fundamentais para a sobrevivência do grupo (SILVA, 1987, p. 42-43).

Mais tarde, com o desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, os homens passam a se fixar em determinadas regiões, iniciando sua fase de sedentarização. A partir da fase sedentária, antes do surgimento do modo de produção escravista, com a descoberta da agricultura, a domesticação de alguns animais e um maior incremento na produção de instrumentos artesanais, os homens potencializam suas ações, permitindo aos povos primitivos melhorar suas condições de vida.

Também é importante considerar que tais povos produziam seus meios de vida sobre um regime comunitário, “comunismo primitivo”, no qual se podia adotar o princípio de que cada um contribuiria com o grupo conforme suas possibilidades e receberia para si aquilo que o grupo pudesse lhe dar. Nessa sociedade, certamente foi possível envolver pessoas com deficiência em certas atividades produtivas, como a agricultura, o pastoreio e a confecção de certos utensílios.

Na quase totalidade da existência da sociedade primitiva, quando diferentes agrupamentos humanos entravam em conflito, a tribo vencedora não podia fazer prisioneiros aqueles que pertenciam ao grupo dos vencidos, já que ela não possuía meios de alimentá-los e as alternativas era assassinar todos os inimigos ou aceitá-los como novos membros da comunidade. Porém, o processo de sedentarização e a elevação do nível de desenvolvimento das forças produtivas tornaram “[...] a força de trabalho do homem capaz de produzir mais do que o necessário para a sua manutenção” (ENGELS, 1984, p. 181). Com essa possibilidade, criaram-se condições para que os prisioneiros fossem transformados em escravos. Dessa forma, “passou a ser conveniente conseguir mais força de trabalho, o que se logrou através da guerra” (ENGELS, 1984, p. 181).

O desenvolvimento desse processo levou à constituição do modo de produção escravista e as principais formações sociais dessa época histórica foram a grega e a romana. Em ambas as sociedades, o trabalho era concebido como uma atividade degradante para os homens e só deveria ser desenvolvida por aqueles considerados seres inferiores. Estes, com exceção de uma pequena minoria de trabalhadores livres, eram prisioneiros de guerras que, para ter direito a uma sobrevivência, eram obrigados a trabalhar como escravos. Devido à intensidade da exploração, a vida desses trabalhadores era rapidamente consumida. “Frequentemente, a exploração impiedosa do escravo durante 7-8 anos causava a sua morte” (ERMAKOVA; RÁTNIKOV, 1986, p. 43).

Segundo alguns estudiosos que se dedicaram a pesquisar as condições de existência das pessoas com deficiência na história, tais como Silva (1987) e

Bianchetti (1998), houve, nesse período, a adoção de práticas de extermínio em relação àqueles que pertenciam a esse segmento social. Naquela época, os filhos da classe dominante precisavam ser fortes e perfeitos para manusear a espada e manter a sociedade escravista.

A exigência de perfeição física, sensorial ou mental também estava colocada para as pessoas com deficiência oriundas da classe explorada, pois, do contrário, elas não serviriam nem mesmo para serem submetidas à escravidão. Plutarco, ao se referir à forma como um escravagista tratava seus escravos, afirma que

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

Embora não esteja explicitado que os “escravos inservíveis” fossem aqueles que possuíssem alguma deficiência, certamente estavam enquadrados nessa categoria os que, ao longo de sua vida, viessem a adquirir graves problemas físicos, sensoriais e mentais que lhes impedissem a obtenção de uma produção acima daquilo que necessitavam consumir para continuarem vivos, ou seja, um excedente para contribuir no financiamento da superestrutura que se fazia necessária nas relações de produção escravista.

Apesar das dificuldades para uma pessoa com deficiência ser escravizada, algumas eram submetidas a essa condição, alguns trabalhando como remadores e outros vivendo nas tabernas, nos bordéis, nos circos romanos etc., desenvolvendo “[...] serviços simples e às vezes humilhantes, costume esse que foi adotado por muitos séculos na História da Humanidade” (SILVA, 1987, p. 130).

Na sociedade feudal, foi aprofundado um procedimento que já havia sido iniciado nos estertores do modo de produção escravista, isto é, o de institucionalizar aqueles que não podiam produzir sua subsistência. Tratava-se do internamento nos hospícios, manicômios e hospitais, de pessoas com deficiência, loucos, doentes etc. Ao mesmo tempo, parte daqueles que não eram internados vivia da mendicância.

Nessa sociedade, devido às características das relações servis de produção, passaram a existir certas condições objetivas para a sobrevivência e até o trabalho daqueles que nasciam ou adquiriam ao longo da vida algum

tipo de deficiência. Esses condicionantes decorriam de três fatores básicos presentes naquela formação social.

O primeiro dizia respeito ao fato de o servo estar submetido às relações de vassalagem e servidão, ter a “posse” de um pedaço de terra, onde vivia com a família, que, naquele período histórico, “constituía a unidade básica de produção” (WOOD, 2003, p. 236), responsável pela produção de seus meios de vida e pela parte que cabia ao senhor feudal.

O segundo refere-se à possibilidade que o servo tinha de, até certo ponto, exercer o controle de sua prole e ser o organizador de seu processo e ritmo de trabalho. “O camponês pré-capitalista, que retinha a posse dos meios de produção, geralmente mantinha o controle da produção, tanto individual quanto coletivamente, por meio da comunidade aldeã” (WOOD, 2003, p. 233).

O terceiro, decorrente dos anteriores, refere-se à possibilidade de, numa economia familiar, aproveitar a força de trabalho de algumas pessoas com deficiência.

O desenvolvimento das forças produtivas e das contradições sociais existentes no feudalismo levou ao surgimento de um novo modo de produção, com novas classes sociais: burguesia e proletariado. As descobertas geográficas do final da primeira metade do segundo milênio, comandadas pela burguesia, contribuíram para que, nos séculos XVI e XVII, ocorresse um gradativo aumento do mercado por produtos manufaturados, a possibilidade de maior acumulação de capitais e o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, ampliando as condições do homem na luta para dominar a natureza. Isso permitiu a ele figurar como ator principal, questionando o teocentrismo e inaugurando o antropocentrismo.

As descobertas iniciaram um período de expansão sem par, em toda a vida econômica da Europa ocidental. A expansão dos mercados constituiu sempre um dos incentivos mais fortes à atividade econômica. A expansão dos mercados, nessa época, foi maior do que nunca. Novas regiões com que comerciar, novos mercados para os produtos de todos os países, novas mercadorias a trazer de volta, tudo apresentava um caráter de contaminação e estímulo e anunciou um período de intensa atividade comercial, de descobertas posteriores, exploração e expansão (HUBERMAN, 1981, p. 99).

Com o desenvolvimento do comércio, as corporações de ofício, que eram instituições típicas da Idade Média, tornaram-se incapazes de satisfazer as necessidades do mercado e, aos poucos, foram sendo superadas por uma nova

forma de organização da produção, que ficou conhecida como manufaturas.

Tal transformação levou à reunião, num só local ou em locais diferentes, de um grande número de trabalhadores que passaram a ser obrigados a produzir para atender aos interesses de uma nova classe exploradora. Para não permitir que uma determinada manufatura ficasse à mercê de leis impostas pelas corporações de ofício, esta era “[...] instalada nos portos marítimos de exportação, ou sobre os pontos [...] situados fora do controle do velho sistema urbano e da organização corporativa” (MARX, 1982, p. 183).

Nas manufaturas, buscava-se organizar o trabalho com a finalidade de concluir num tempo determinado uma considerável quantidade de mercadorias encomendadas. Para tanto, reparte-se o trabalho entre diversos trabalhadores e

[...] as diferentes operações não são mais efetuadas sucessivamente pelo mesmo operário, são determinadas em separado a tal ou tal operário e executadas simultaneamente. Essa repartição acidental se repete, mostra suas vantagens particulares e se cristaliza pouco a pouco sob a forma de divisão sistemática de trabalho. A mercadoria não é mais o produto individual de um operário independente que completa as diversas tarefas, torna-se o produto social de uma reunião de operários onde cada qual faz continuamente uma única e mesma operação parcial (MARX, 1982, p. 65-66).

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

A Revolução Industrial marcou a introdução da máquina a vapor na produção e a mecanização do processo produtivo, o que transformou o trabalhador numa extensão da máquina, a qual passou a ditar o ritmo do trabalho. Com a introdução da máquina movida a vapor, foi possível a adoção do sistema fabril em grande escala, oportunizando a intensificação da divisão do trabalho, o que representou um enorme aumento da produção.

Essas transformações, que resultaram do desenvolvimento das contradições presentes no interior do modo de produção feudal, levaram à implantação de uma nova relação de produção assentada na propriedade

privada, na compra e venda de mercadorias, na relação de trabalho assalariada e na extração da mais-valia.

Com a sociedade industrial, o poder econômico e político, que estava nas mãos da nobreza e da Igreja Católica durante o feudalismo, passou a ser controlado pelos capitalistas; a Igreja Católica, que outrora possuía grande poder, foi enfraquecida e criou condições para uma nova visão de mundo, na qual o homem virtuoso é aquele que consegue prosperar economicamente ao longo de sua vida; a ciência e a tecnologia, que estiveram praticamente adormecidas na Idade Média, são incentivadas e colocadas a serviço da produção; surge o Liberalismo, como expressão ideológica da burguesia, assentado nos princípios do individualismo, da liberdade, da propriedade, da igualdade e da democracia, e, no lugar da contradição entre nobreza e servo, se estabelece uma outra, entre burguesia e proletariado.

Essas transformações, que, do ponto de vista do desenvolvimento histórico da humanidade, representaram um avanço substancial, não favoreceram de forma positiva as condições de trabalho das pessoas com deficiência. Pelo contrário, o que se verificou, nos quatro primeiros séculos desse modo de produção, foi a generalização do procedimento de se institucionalizar pessoas com deficiências físicas, sensoriais e mentais, principalmente as pertencentes à classe trabalhadora.

Esse procedimento foi expandido nos dois primeiros séculos da sociedade moderna (séculos XVI e XVII), envolvendo não somente as pessoas com deficiência, mas todos aqueles que não podiam ou não se sujeitavam à lógica da exploração capitalista. “O que ocorreu, na verdade, foi o isolamento daqueles que interferiam e atrapalhavam o desenvolvimento da nova forma de organização social, baseada na homogeneização e na racionalização” (BUENO, 1993, p. 63). Ainda segundo Bueno,

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

No século XVIII, na Inglaterra, foram criadas as casas de trabalho, destinadas a recolher do convívio social os menos capazes para as atividades produtivas. “As ‘casas de trabalho’ eram depósitos, onde os menos capazes para o trabalho eram utilizados para fazer vários tipos de produtos (principalmente,

fiar) conservando-os em prisão, onde não podiam ter qualquer contato com o exterior” (FALEIROS, 1980, p. 11).

Essas medidas encontravam-se assentadas nos princípios do liberalismo, no qual o indivíduo é o responsável por sua condição social.

O indivíduo era julgado culpado de sua situação, legitimando-se essa ideologia por critérios morais, de uma moral natural. Como se o fato de existir pobres e ricos fosse um fenômeno natural e não o resultado do tipo de produção existente (FALEIROS, 1980, p. 11).

Esse procedimento foi incorporado pelas instituições de caráter educacional, voltadas à educação de pessoas com deficiência pertencente às camadas populares. Isso passou a ocorrer já no surgimento das primeiras instituições do mundo, voltadas para a educação de surdos e de cegos, criadas na França, na cidade de Paris, em plena agitação liberal por mudanças políticas. A primeira, no ano de 1760, foi o Instituto Nacional de Surdos Mudos, e, logo em seguida, em 1784, foi criado o Instituto dos Jovens Cegos, que inicialmente tiveram a direção, respectivamente, do Abade L'Épée e de Valentim Haüy.

Segundo Bueno (1993, p. 64), a análise a respeito da educação especial, que começou a ser estabelecida a partir do século XVIII, com a criação das primeiras instituições na Europa, vem sendo feita somente por meio da perspectiva da extensão das oportunidades educacionais. Na opinião de Bueno,

[...] se o surgimento das primeiras instituições escolares especializadas correspondeu ao ideal liberal de extensão das oportunidades educacionais para todos, aspecto sempre presente na educação especial no mundo moderno, respondeu também ao processo de exclusão do meio social daqueles que podiam interferir na ordem necessária ao desenvolvimento da nova forma de organização social (BUENO, 1993, p. 64).

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

Com a criação das instituições de ensino especializado para cegos e surdos, a sociedade burguesa buscou resolver dois problemas: retirar esses “desajustados” do convívio social e fazê-los minimamente produtivos para torná-los úteis ao capital. Dessa forma,

[...] a situação desses dois tipos de deficientes, em verdade, era muito semelhante: mão-de-obra manual e barata, reunida em instituição, que retirava os desocupados da rua e os encaminhava para o trabalho obrigatório (BUENO, 1993, p. 69).

Aos poucos, também as pessoas com deficiência mental passaram a ser obrigadas a se submeterem às exigências do processo produtivo desenvolvido em instituições de caráter filantrópico, devendo corresponder com trabalho aos cuidados que recebiam. Chambart, no século XIX, procurou justificar esse procedimento afirmando que

[...] não se pode transformar uma criança idiota num homem inteligente [...] mas é possível, graças a um conjunto de recursos higiênicos e pedagógicos que não podem ser aplicados senão em estabelecimentos especiais [...] desenvolver o que resta dos suprimentos cerebrais, transformando um bruto inconveniente, perigoso, inútil e perturbador em um sujeito decente, inofensivo e capaz de prestar à sociedade alguns serviços em troca dos cuidados e da proteção que recebe dela (CHAMBART apud PESSOTTI, 1984, p. 164).

A partir da adoção de tais procedimentos, além da “generalização” da prática segregativa em relação às pessoas com deficiência mental, o capitalismo buscou fazer com que essas medidas ajudassem a aliviar o “pesado fardo social” que essas pessoas representavam. Chambart procura justificar tal procedimento afirmando que,

[...] cumprindo o dever de assistir o idiota, ‘a sociedade tem o direito de exigir do idiota [...] que ajude [...] a aliviar a carga que esse lhe impõe’, o que ‘só se consegue ensinando o idiota a não destruir e a trabalhar’ [...] (CHAMBART apud PESSOTTI, 1984, p. 164, grifos do autor).

Na atualidade, a situação laboral das pessoas com deficiência mental continua praticamente inalterada. A maioria delas encontra-se vinculada a instituições que mantêm “escolas-oficinas”, onde essas pessoas trabalham

sem receber salários, apenas em troca de alimentos, geralmente oriundos de doações.

A bibliografia consultada registra algumas exceções, demonstrando que algumas pessoas com deficiência conseguiram trabalhar sem precisar estar institucionalizadas. Merece destaque o caso de Nicolas Saunderson (1682-1739), pessoa cega que foi professor de matemática. “Saunderson tornou-se professor brilhante na Universidade de Cambridge e foi um dos grandes expositores das teorias de Newton, dedicando-se de um modo todo especial às teorias da luz e das cores” (SILVA, 1987, p. 121).

Também é importante destacar certa política de cotas verificada no início do século XIX.

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).

O fato de essas modalidades de trabalho serem tratadas como exceções só reforça o fato de que a grande maioria das pessoas com deficiência que conseguiram trabalhar, principalmente nos quatro primeiros séculos do modo de produção capitalista, teve que fazê-lo em instituições segregativas, sem nenhuma garantia legal e, na maioria das vezes, sem mesmo o recebimento de salários.

Na Europa, no início do século XX, com o advento da Primeira Guerra Mundial e por causa dela, aumentou consideravelmente o número de pessoas (ex-combatentes) com deficiência, pessoas que, em muitos países, passaram a reivindicar o direito de voltar a ocupar um posto de trabalho. 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-membro a empregar uma quantidade razoável de portadores de deficiência não-combatentes (PASTORE, 2000, p. 157).

Nas décadas seguintes, essa recomendação da Organização Internacional do Trabalho foi transformada em lei em diversos países europeus.

“Os primeiros países que aderiram à ideia foram a Inglaterra e a Holanda, sendo seguidos pela Grécia, Luxemburgo, Espanha, Irlanda, Bélgica. O Japão entrou no esquema bem mais tarde (1960)” (PASTORE, 2000, p. 158).

A partir da segunda metade do século XX, assim como os demais segmentos marginalizados, as pessoas com deficiência passaram a exercer um papel mais ativo na sociedade. Foi o resultado do fortalecimento de sua auto-organização, que já começou a ganhar visibilidade mundial nos anos 1950, com a criação de entidades de caráter internacional, como a União Mundial de Cegos e o Conselho Mundial Para o Bem-Estar dos Cegos.

No Brasil, já nessa época se iniciava o processo de auto-organização das pessoas com deficiência.

É preciso salientar que, desde a década de 1950, os próprios deficientes começaram a organizar procurando participar de discussões em torno de seus problemas. A primeira referência que encontrei foi a de cegos, em 1954, quando foi fundado o Conselho Brasileiro para o Bem-Estar dos Cegos (JANNUZZI, 2004, p.181).

O final da década de 70 e o início da de 80 do século XX foram marcados, no Brasil, pela retomada do processo de organização dos movimentos sociais, que travavam as mais diversas lutas: por melhores condições de moradia, reajustes e recomposição salarial, reforma agrária, redemocratização do país etc. Tratou-se do desenvolvimento da organização de moradores de bairros, do novo sindicalismo inspirado pelas greves dos metalúrgicos do ABC paulista e do desenvolvimento de inúmeras organizações de caráter popular.

Foi no bojo desse amplo processo de mobilização social dos setores explorados e oprimidos da classe trabalhadora que se expandiu no Brasil o movimento das pessoas com deficiência, lutando contra todas as formas de tutelamento, combatendo a histórica condição de meros objetos da ação “caritativa” e articulando-se com outros setores populares na defesa de seus direitos. No início dos anos 1980, o movimento chegou a realizar importantes manifestações nos grandes centros urbanos, processo que contribuiu decisivamente para o espraiamento do movimento até os principais municípios do interior do país.

Em 1982, em São Bernardo do Campo, foi instituído o Dia Nacional de Luta da Pessoa Portadora de Deficiência (21 de setembro), por sugestão do MDPD - Movimento pelos Direitos das Pessoas Deficientes e com decisivo apoio da FCD - Fraternidade Cristã de Doentes e Deficientes, a

ACDP - Associação Capixaba de Pessoas com Deficiência. Segundo o engenheiro Cândido Pinto de Melo, esta data constituiu uma das maiores contribuições do movimento de deficientes, possibilitando manifestações públicas em nível nacional. Em São Paulo, desde 1982, têm-se realizado manifestações públicas, inicialmente na Praça da Sé e posteriormente na Av. Paulista e a última na Estação do Metrô. Deve-se registrar a memorável manifestação de 1982 da Praça da Sé até o Centro Cultural Vergueiro e que teve ampla repercussão entre os portadores de deficiência e na sociedade, tendo em vista a grande cobertura da imprensa (SASSAKI, 2003, p. 5).

Nesse contexto, surgiu um conjunto de entidades de pessoas com deficiência, exigindo o fim dos procedimentos paternalista e segregativos.

Em relação aos deficientes, a década de 1980 foi significativa para o movimento, 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). [...] É importante ressaltar que essas associações nacionais foram movimentando-se nacionalmente em busca da preservação de seus direitos, inclusive de sua capacidade de opinar sobre os problemas implicados em seu atendimento (JANNUZZI, 2004, p. 182).

Esse crescimento na auto-organização das pessoas com deficiência foi e vem permitindo a elas uma melhor clareza a respeito dos determinantes que as excluem socialmente e a elaboração de reivindicações que realmente representem suas verdadeiras necessidades, entre as quais o direito ao trabalho formal. No Brasil, foi nos anos de 1990 e 1991 que foram aprovadas duas leis federais estabelecendo reservas de postos de trabalho para pessoas com deficiência tanto no setor público quanto na iniciativa privada.

A primeira (Lei 8112) criou uma reserva de empregos para pessoas com deficiência nos órgãos civis da União, autarquias e fundações públicas federais [...]. A Segunda (Lei 8213), por sua vez, estabeleceu cotas compulsórias a serem respeitadas pelas empresas privadas na admissão e demissão de pessoas com deficiência (CARVALHO; ORSO, 2006, p. 172).

O surgimento e o desenvolvimento do movimento organizado das pessoas com deficiência e suas reivindicações, principalmente na luta por

um espaço no mercado de trabalho, tornaram-se mais forte num momento em que o capitalismo necessitou se reestruturar, buscando recuperar suas taxas de lucros. O ciclo de expansão capitalista, verificado após o término da Segunda Grande Guerra, começou a estagnar no início da década de 1970. Tratou-se da grande recessão econômica internacional de 1973, decorrente da diminuição nas taxas de lucros e agravada com o “choque do petróleo”, a qual levou os detentores do capital financeiro a adotar um novo padrão de acumulação, denominado de “acumulação flexível”.

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

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

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

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

Esses poderes aumentados de flexibilidade e mobilidade permitem que os empregadores exerçam pressões mais fortes de controle do trabalho sobre uma força de trabalho de qualquer maneira enfraquecida por dois

surtos selvagens de deflação, força que viu o desemprego aumentar nos países capitalistas avançados (salvo, talvez, no Japão) para níveis sem precedentes no pós-guerra. O trabalho organizado foi solapado pela reconstrução de focos de acumulação flexível em regiões que careciam de tradições industriais anteriores e pela reimportação para os centros mais antigos das normas e práticas regressivas estabelecidas nessas novas áreas (HARVEY, 1992, p. 140-141).

A utilização de novas tecnologias e de novas formas organizacionais do trabalho permitiu aos capitalistas ampliar sua lucratividade com a redução do tempo de giro na produção, mas, para concretizar o objetivo final desse processo, também se fez necessário reduzir o tempo de duração das mercadorias.

O tempo de giro - que sempre é uma chave da lucratividade capitalista - foi reduzido de modo dramático pelo uso de novas tecnologias produtivas (automação, robôs) e de novas formas organizacionais (como o sistema de gerenciamento de estoques “just-in-time”, que corta dramaticamente a quantidade de material necessária para manter a produção fluindo). Mas a aceleração do tempo de giro na produção teria sido inútil sem a redução do tempo de giro no consumo. A meia vida de um produto fordista típico, por exemplo, era de cinco a sete anos, mas a acumulação flexível diminuiu isso em mais da metade em certos setores [...] (HARVEY, 1992, p. 148).

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

[...] (por exemplo o transporte coletivo) em favor daqueles nos quais a taxa de uso tende a ser muito menor, até mínima (como o automóvel particular) e que absorvem uma parte considerável do poder de compra da sociedade; a imposição artificial de capacidade produtiva quase

que completamente inusável (por exemplo, o “super-desperdício” de um complexo computador usado como “processador de texto”, num escritório onde uma simples máquina de escrever seria perfeitamente suficiente); o crescente desperdício resultante da introdução de tecnologia nova, contradizendo diretamente a alegada economia de recursos materiais (por exemplo, o informatizado “escritório desprovido de papel”, que consome cinco vezes mais papel do que antes); a “extinção” deliberada das habilidades e dos serviços de manutenção, para compelir os clientes a comprar dispendiosos produtos ou componentes novos, quando os objetos descartados poderiam facilmente ser consertados (por exemplo, compelir as pessoas a comprar sistemas completos de silenciosos para carros ao preço de 160 libras, em lugar de um serviço de solda de 10 libras, que seria perfeitamente indicado para o caso) etc., - tudo isso pertence a essa categoria, dominada pelos imperativos e determinações básicas para dissipativamente fazer decrescer as taxas de uso reais (MESZÁROS, 1989, p. 43-44, grifos do autor).

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

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

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

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

O resultado desse processo foi e tem sido o aumento da exploração dos trabalhadores em todo o mundo, com a redução salarial e dos direitos trabalhistas, o enfraquecimento do movimento sindical e a constituição de um desemprego estrutural.

Esse processo começou a ser colocado em prática na Inglaterra e nos Estados Unidos, respectivamente, no final da década de 1970 e no início da de 1980. A partir do processo de reestruturação capitalista, o Estado do bem-estar social (e suas políticas sociais) passou a ser denunciado e combatido pelo ideário neoliberal. Esse combate ideológico, mas de consequência prática para os trabalhadores, já se fez sentir na década de 1980. “O ajuste econômico, feito previamente, e a reestruturação produtiva implicaram em custos altíssimos para os trabalhadores, mensuráveis no aumento do desemprego estrutural e na redução da participação salarial nas rendas nacionais” (FIORI apud DEITOS, 2005, p. 67).

Esse novo padrão de acumulação capitalista centra-se principalmente na privatização, na desregulamentação, na flexibilização, na globalização, na ideologia do Estado mínimo, no livre mercado e na equidade social com a denominada igualdade de oportunidades.

Nesse contexto marcado pela reestruturação produtiva, apesar do aumento da auto-organização das pessoas com deficiência e o estabelecimento de cotas reservando postos de trabalho para esse segmento, sua situação diante do processo laboral continua praticamente inalterada. No Brasil, mesmo com a vigência de leis que estabelecem cotas, são raras aquelas pessoas com deficiência que têm conseguido se fixar numa relação de trabalho formal. “O Brasil é possuidor de um dos maiores contingentes de pessoas com deficiência (16 milhões), sendo que, destes, 60% encontram-se em idade de trabalhar e 98% dos mesmos encontram-se desempregados” (PASTORE apud CARVALHO; ORSO, 2006, p. 158).

A justificativa oferecida pelo discurso liberal em relação a essa situação é a mesma utilizada para explicar o desemprego estrutural na sociedade contemporânea, ou seja, a falta de qualificação profissional. “No mundo inteiro, os portadores de deficiência sofrem restrições em termos educacionais, o que dificulta a sua inserção no mercado de trabalho” (PASTORE, 2000, p.76).

Se, na perspectiva liberal, a falta de qualificação é apresentada como um empecilho para o ingresso das pessoas com deficiência no regime de trabalho formal, as novas tecnologias são apresentadas como uma grande redentora desse segmento social.

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

Ao contrário do que afirmam os liberais, o avanço tecnológico não tem resultado em melhores condições de existência para as pessoas com deficiência, a não ser para aquelas que pertencem às classes dominantes, que não necessitam trabalhar e podem ter acesso às novas tecnologias para usufruir do ócio. No caso das pertencentes às classes exploradas, pode-se afirmar que hoje sua exclusão do processo de trabalho é até maior que em outros tempos, como na Idade Média, isto porque, naquela sociedade, alguém que só possuísse 30% de visão e ainda fosse coxo poderia perfeitamente trabalhar “pilotando” o principal veículo de transporte terrestre, ou seja, uma carroça. Na atualidade, com todo o desenvolvimento tecnológico, essa pessoa foi transformada em “deficiente e inútil”, considerada pela própria legislação previdenciária como incapacitada e inválida para o trabalho.

Em relação à utilização das novas tecnologias por parte das pessoas com deficiência pertencentes às classes exploradas, podem-se elencar pelo menos três fatores que vão na direção oposta ao pregado pela ideologia liberal.

O primeiro fator refere-se à apropriação privada das tecnologias por parte da classe dominante, o que acaba impedindo que a maioria da população (entre ela, as pessoas com deficiência pertencente aos segmentos explorados) possa ter acesso àquelas de uso pessoal (computadores adaptados, aparelhos auditivos, bengalas, cadeiras de rodas motorizadas, bons serviços de reabilitação e de habilitação etc.).

O segundo fator diz respeito ao fato de que, por mais desenvolvidas que possam ser as tecnologias, não têm conseguido substituir os órgãos dos sentidos, a ausência ou a anormalidade de membros do corpo humano e nem graves deficiências cognitivas a ponto de tornarem a capacidade produtiva desse segmento social tão rentável para o capitalista quanto a dos demais segmentos de 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 com a burocracia de uma empresa e alguém com sérias deficiências físicas submetidas ao ritmo frenético de uma fábrica.

Alguns pesquisadores, ao procurarem demonstrar o potencial produtivo das pessoas com deficiência, apresentam como exemplos, entre outros, cegos eletricitistas de rua e tetraplégicos arquitetos. Como as estatísticas indicam, esses casos são apenas exceções, mas os mesmos são propagandeados como verdadeiros modelos a serem seguidos por todos. Ocorre que essa propaganda serve mais como instrumento ideológico para justificar a ordem vigente, pois esta contribui para reforçar a errônea ideia de que, no capitalismo, todos têm oportunidades de vencer na vida e a falsa ideia de que até mesmo aqueles que “naturalmente” estão em desvantagem, quando imbuídos de boa vontade, podem superar suas dificuldades e conquistar seu espaço na sociedade.

O terceiro fator refere-se ao fato de que o processo tecnológico da produção capitalista é desenvolvido a partir das necessidades impostas pelo tipo de mercadoria a ser produzida e está “adequado” à exploração de um padrão médio de ser humano. Nesse processo, o trabalhador não pode adequar os equipamentos de trabalho segundo suas necessidades específicas, mas, ao contrário, deve estar ajustado 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 desse processo, o homem torna-se uma extensão do instrumento de trabalho, tendo que atender às exigências deste e, dessa forma, tornar-se uma espécie de homem-máquina. Nesse sentido, 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 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.

Numa sociedade em que a força de trabalho está posta como uma mercadoria, que deve funcionar como uma extensão da máquina e ter a precisão de um relógio, a pessoa com deficiência que tenha alguma limitação acentuada passa a ser considerada como um mecanismo defeituoso e, sendo assim, com maiores dificuldades de satisfazer as necessidades de seu comprador, ou seja, a de gerar a maior quantidade possível de lucro para o capitalista.

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).

No capitalismo, por esse sistema estar assentado na propriedade privada dos meios de produção, na relação assalariada de trabalho, na produção de mercadorias e na obtenção do lucro por meio da extração da mais-valia, a incorporação de novas tecnologias não favorece a inclusão de mais pessoas no mercado de trabalho, mas, pelo contrário, amplia o contingente de desempregados.

Aumentando em extensão, em concentração e eficácia técnica, os meios de produção tornam-se cada vez menos meios de emprego do operário. Um arado a vapor é um meio de produção bem mais eficaz que o arado comum, mas o capital que serviu para comprá-lo exige muito menos emprego de operários do que se ele tivesse sido posto em arados comuns. [...] o capital adicional, formado no curso da acumulação, atrai, pois, em proporção à sua grandeza, operários em número cada vez menor (MARX, 1982, p. 159).

É dessa forma que, “[...] com a acumulação do capital produzida por ela mesma, a população operária produz, pois, em proporções incessantemente crescentes, os meios de se tornar excedente” (MARX, 1982, p. 160). Esse excedente populacional, que se torna maior ou menor dependendo das necessidades do capital e que é produzido a partir da riqueza gerada pela própria classe operária, “[...] forma para a indústria um exército de reserva sempre disponível, e do qual o capital tem inteira propriedade, como se ele o tivesse criado com seus próprios gastos” (MARX, 1982, p. 161).

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 esses encontram-se as pessoas com deficiência, para as quais o modo de produção capitalista vem negando até a possibilidade de serem exploradas numa relação de trabalho formal.

As informações e ideias apresentadas ao longo deste trabalho permitem a formulação de algumas considerações a respeito do trabalho das pessoas com deficiência no contexto da atual reorganização do processo de acumulação capitalista.

No atual modelo de acumulação capitalista, em que a classe dominante cada vez mais se apropria do conhecimento tecnológico, colocando-o a serviço da exploração dos trabalhadores, promovendo a concentração da riqueza e o desemprego e a miséria do proletariado, é necessário não se deixar seduzir com o “canto das novas tecnologias”, pois a tendência que se apresenta para as pessoas com deficiência não é sua inclusão no processo produtivo formal,

mas sim o aprofundamento da exclusão de que são vítimas aqueles que pertencem à classe social explorada. Mais do que nunca, no contexto atual, está em prática uma lei do capital: “[...] tudo o mais, inclusive seres humanos, deve se ajustar, e assim provar sua ‘viabilidade produtiva’, ou perecer, caso não consiga se adaptar” (MESZÁROS, 2003, p. 96 ).

Mesmo reconhecendo que “o sistema do capital é um modo de controle sociometabólico incontrolavelmente voltado para a expansão” (MESZAROS, 2003, p. 131), necessitando extrair a maior quantidade de mais-valia possível e, para tanto, explorando um indivíduo mais adaptado ao arranjo do processo produtivo, o qual exclui as pessoas com deficiência, é importante que elas continuem a reivindicar sua inclusão nas relações de trabalho formal.

A radicalização da luta pelo trabalho formal para aqueles que não podem se ajustar à lógica da exploração capitalista pode contribuir na denúncia de um processo explorador e excludente que caracteriza toda a história da sociedade capitalista e, ainda, permitir, às pessoas com deficiência, a compreensão de que sua exclusão social resulta, fundamentalmente, da exploração classista.

## Referências

BRASIL. Decreto Federal nº. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 de dezembro de 1999.

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/SP: Papirus, 1998.p. 21-51. (Série Educação Especial).

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

CARVALHO, A. R; ORSO. P. J. As pessoas com deficiência e a lógica da organização do trabalho na sociedade capitalista. In: PEE - Programa Institucional de Ações Relativa às Pessoas com necessidades Especiais (Org.). **Pessoa com deficiência**

**na sociedade contemporânea:** problematizando o debate. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006. p. 155-179.

CHESNAIS, F. Introdução geral. In: CHESNAIS, F. (Coord.). **A mundialização financeira:** gênese, custos e riscos. São Paulo: Xamã, 1998. p. 11-31.

DEITOS, R. A. **O capital financeiro e a educação no Brasil.** 2005. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do estado.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

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

FALEIROS, V. P. **A política social do estado capitalista: as funções da previdência e assistência sociais.** São Paulo: Cortez, 1980.

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

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

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

JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

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

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

MESZÁROS, I. **O século XXI:** socialismo ou barbárie. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

MESZÁROS, I. **Produção destrutiva e Estado capitalista.** São Paulo: Ensaio, 1989.

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

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

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

SASSAKI, R. K. **Vida independente**. São Paulo: CVI-Araci Nallin, 2003.

SILVA, O. M. **A epopéia ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1987.

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

WOOD, E. M. **Democracia contra capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2003



## CAPÍTULO III

### A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A EXCLUSÃO DO MERCADO DE TRABALHO: RESULTADO DA LÓGICA DE ACUMULAÇÃO CAPITALISTA

*Vandiana Borba Wilhelm*

O presente capítulo tem por finalidade delinear, em linhas gerais, as causas da exclusão das pessoas com deficiência do mercado de trabalho formal. Antes, porém, traçaremos um sucinto panorama no que concerne à forma de compreensão desses sujeitos nos diferentes modos de produção, buscando explicitar a concepção de improdutividade alavancada com o advento da propriedade privada e impregnada na sociedade capitalista movida pela extração da mais-valia.

A ênfase do capítulo estará nas ponderações sobre o regime societário vigente, com inferências apoiadas em autores que problematizam o trabalho e o capitalismo, tecendo reflexões atuais, bem como recuperando alguns fatos históricos apresentados em diferentes citações, as quais representam a forma com que se nutriu e se nutre a acumulação, a reprodução e a concentração do capital a uma minoria dominante, gerando, com isso, miséria, exclusão e estigmas para uma grande massa desprovida do resultado material do trabalho humano. Tais fatos não podem cair no esquecimento, pois aqueles que não cultivam a memória e vivem apenas do presentismo, sem ter em mente o porvir, não desafiam o poder, contribuindo, assim, com a conservação desse modelo de sociedade.

Dito isto, asseveramos que os excluídos dos bens culturais e materiais são a classe trabalhadora, ressalva evidente, mas importante como contraponto à difusão do pensamento pós-moderno, que oblitera a realidade e divide a referida classe em partículas unitárias ou, nas palavras de Wood (2003), em minorias sociais, minorias que a autora caracteriza como bens extraeconômicos, uma vez que a ênfase da luta no campo econômico transfere-se para a luta fracionada nas questões de gênero, raça, cidadania e outros. Segundo Wood (2003, p. 228), “o capitalismo é capaz de aproveitar em benefício próprio toda opressão extra-econômica”, na medida em que atribui a diversidade social à

situação de marginalidade e não à lógica organizacional do capitalismo, que, por si, é excludente.

Nessa direção, sublinhamos que o determinante maior da exclusão social da classe trabalhadora advém de sua condição material. Em uma passagem da *Ideologia Alemã*, os autores afirmam:

Tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com o que reproduzem, como com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (MARX; ENGELS, 1984, p. 27).

Conforme já assinalado, do mesmo modo, as condições de existência da pessoa com deficiência estão atreladas à classe social da qual é oriunda, com o agravante de terem sido consideradas, ao longo das sociedades classistas, seres debilitados e improdutivos. Todavia, cabe salientar que aquelas pessoas com deficiência pertencentes a famílias abastadas, principalmente na sociedade capitalista, receberam e recebem tratamento diferenciado, ou seja, as atitudes e os comportamentos por grande parte da sociedade são dosados à medida de seu quinhão. Marx (2008a) contribui com essa reflexão ao apresentar o seguinte exemplo:

Como indivíduo, sou coxo, mas o dinheiro proporciona-me vinte e quatro pernas; logo não sou coxo, sou um homem detestável, sem princípios, sem escrúpulos e estúpido, mas o dinheiro é acatado e assim também o seu possuidor (MARX, 2008a, n.p.).

Feitas essas considerações iniciais, reportamo-nos para as sociedades antigas e destacamos que, antes da primeira grande divisão de classes marcada pelo modo de produção escravista, os homens viviam o comunismo primitivo, onde a quantidade de bens e a acumulação não faziam parte desse contexto.

Nessa época, as condições de vida derivadas inicialmente do nomadismo obrigavam homens e mulheres a se deslocarem com frequência em busca dos meios de vida. Face às dificuldades naturais do meio, como os perigos da natureza e o provimento dos alimentos, tais indivíduos viviam em grupos ajudando-se coletivamente, o que inviabilizava a existência de uma pessoa que possuísse severas limitações, haja vista os obstáculos para a própria sobrevivência e para auxiliar o grupo a que pertencia. Por esse motivo, pessoas com deficiência, idosos e doentes eram abandonados, não por crueldade, mas

sim pela necessidade de sobrevivência do grupo, que seguia nas intempéries, descobertas e humanização.

Já no escravismo, a divisão de classes entre homens livres e escravos trouxe consigo a desigualdade, a exploração e a marginalização. Exemplificamos com a sociedade espartana, de que podemos extrair a prática do extermínio, atitude generalizada no mundo antigo, inclusive de pessoas com deficiência proveniente da classe dominante, salvo algumas exceções que tiveram papel de destaque na história da humanidade, conforme pode ser lido em autores como Bueno (1993).

Em consonância com Silva (apud CARVALHO, 2003), segundo as leis espartanas, toda a criança que nascia e que era filho da nobreza devia ser examinada por uma renomada comissão de anciãos. Se a criança lhes parecesse feia, disforme e franzina, esses mesmos anciãos, em nome do Estado e da linhagem de famílias que representavam, ficavam com a criança. Levavam-na a um abismo e de lá a lançavam, pois, segundo asserção da época, como a criança, desde o nascimento, não se mostrava bem constituída, não seria bom, nem para a criança e tampouco para a República, que sobrevivesse, visto que não poderia exercer o artifício da guerra e, principalmente, no caso dos escravos, ser rentável aos seus donos.

No feudalismo, o extermínio de pessoas com deficiência foi gradativamente substituído pela eliminação social. Ou seja, com a implantação do cristianismo, começaram a perceber esses sujeitos como seres dotados de alma, as quais poderiam ser salvas. Parafraseando Carvalho (2003), destacamos que, a partir de então, essas pessoas passaram a ser segregadas em asilos, em hospitais ou em hospícios, juntamente com idosos, leprosos e outros desviantes. Como, porém, as instituições do período não abarcavam a todos, muitos ainda viviam perambulando como mendigos pelas encruzilhadas e nas portas de igrejas. Outros foram vinculados a tabernas ou, então, utilizados como objetos para espetáculos bizarros, sendo nesse momento percebidos como seres com algum valor mercantil. Havia ainda uma outra parcela de pessoas que, por não possuir deficiências muito acentuadas, eram aproveitadas como mão de obra nos feudos. Tratava-se, então, de força de trabalho proveitosa ou, em outros casos, cruz a ser carregada pela família, conforme aceção predominante.

O modo de produção capitalista dá continuidade ao modelo da segregação social ou, como é conhecido, o da institucionalização iniciado na Idade Média. Nessa fase histórica, além dos asilos e dos hospitais, na Europa da segunda metade do século XVIII foram criados os institutos para a educação

de cegos e surdos, entretanto, estes também foram convertidos em asilos. Durante longas décadas, a instrução formal foi secundarizada, e seus internos foram obrigados a desenvolver serviços manuais em troca de teto e de comida.

Segundo Bueno (1993), com o novo modo de produção, as relações humanas passaram a ser organizadas em função de um processo produtivo voltado para a acumulação de capital. Nesse modelo, aqueles que não se ajustavam à lógica do sistema de exploração passaram a ser considerados como perturbadores da ordem social; entre estes encontram-se as pessoas com deficiência, as quais, juntamente com outros “divergentes”, passaram a ser internadas.

O que ocorreu, na verdade, foi o isolamento daqueles que interferiam e atrapalhavam o desenvolvimento da nova forma de organização social, baseada na homogeneização e na racionalização (BUENO, 1993, p. 63).

Para esse regime fundado na produtividade, na eficiência e, logicamente, na extração da mais-valia, o corpo humano passou a ser visto como uma engrenagem que deveria funcionar perfeitamente. Assim, no que tange à deficiência, o capitalismo reforçou sob novas bases a manutenção da exclusão social, bem como a concepção de invalidez presente nos antigos modos de produção. De acordo com Bianchetti (1998, p. 36), “[...] se o corpo é uma máquina, a excepcionalidade ou qualquer diferença nada mais é do que a disfunção de alguma peça dessa máquina”.

Por mais que o liberalismo, no plano ideológico, apregoe que todos são iguais, esse discurso logo se quebra ao percebermos, para além das aparências, que as pessoas têm necessidades, interesses e projetos de sociedade essencialmente diferentes. Essas diferenças se acirram, sobretudo quando a diretriz é a necessidade do trabalho para a subsistência humana e, por outro lado, o objetivo da produtividade e lucro por parte dos capitalistas.

Em um fragmento de *O Capital*, Marx (1982) denuncia, de forma genial, a lógica da seletividade e da lucratividade burguesa:

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: quais escolheriam? Sem nenhuma hesitação, escolheriam o que tivesse todos os dedos (MARX, 1982, p. 117).

Nessa mesma direção, no texto Manifesto do Partido Comunista podemos extrair a razão primeira pela exclusão das pessoas com deficiência do processo produtivo:

Com o desenvolvimento da burguesia, isto é, do capital, desenvolve-se também o proletariado, a classe dos operários modernos, que só podem viver se encontrarem trabalho e que só o encontram na medida em que este aumenta o capital (MARX; ENGELS, 2001, p. 17).

É em decorrência das limitações físicas, sensoriais ou cognitivas que esse grupo não se enquadra no molde de trabalhador eficiente, pois o capital fica impedido de explorá-los tanto quanto o faz com aquelas pessoas que não apresentam tais limitações. Tal concepção de invalidez pode ser observada no âmago da acumulação primitiva do século XIV, conforme segue uma passagem da horrenda legislação sanguinária: “Esmoleiros velhos e incapacitados para o trabalho recebem uma licença para mendigar. Em contraposição, açoitamento e encarceramento para vagabundos válidos” (MARX, 1984, p. 275).

Mão de obra com restrições significa mercadoria que não desperta interesses nos compradores. Porém, se é somente por meio do trabalho que os homens se mantêm vivos, pessoas com deficiência e outros excluídos do processo produtivo vivem em situação ainda mais agravante de miserabilidade ou, como escreveram Marx e Engels (1984, p. 96), “[...] é dado também que os trabalhadores excluídos da grande indústria vêem-se atirados por ela a uma situação ainda pior do que a dos trabalhadores da própria grande indústria”.

Ainda no que concerne aos primórdios do desenvolvimento capitalista, encontramos algumas referências quanto ao emprego da mão de obra de pessoas com deficiência, porém, em condições de inferioridade ou de bestialidade, conforme se lê neste fragmento: “[...] na realidade, algumas manufaturas na metade do século XVIII empregavam de preferência, em certas operações simples, mas que constituíam segredos de fábrica, indivíduos meio idiotas” (MARX, 1985, p. 284).

Mantoux (apud MERISSE, 1997) apresenta um parágrafo em que informa sobre registros de que os trabalhadores adultos, mesmo sem recursos, recusavam-se a permitir que seus filhos fossem levados para as fábricas. Ocorre

que a condição de miséria obrigava muitos camponeses desalojados e artesãos a procurarem o auxílio das paróquias para a sobrevivência dos filhos e

[...] essas instituições constituíam-se em um sistema de aprisionamento em moldes escravagistas, transformando-se em um meio oportuno de conseguir crianças para explorar nas fábricas. Certa paróquia, para que o negócio fosse melhor, estipulava que o comprador seria obrigado a aceitar os idiotas, na proporção de um por vinte (MERISSE, 1997, p. 18).

Outra prática capitalista do século XVII que gerou um exército de pessoas com deficiência e inscreveu sobre estes o rótulo de invalidez, como assinala Mantoux (apud MERISSE, 1997), foi a obsessão pelo aceleramento do ritmo da acumulação e a redução de despesas com salários. Para isso, os donos do capital recorreram à exploração do trabalho infantil e adotaram para com as menores medidas que deixaram marcas físicas brutais que a história não conseguia apagar. Conforme relata o autor,

[...] frequentemente, para não paralisar o funcionamento das máquinas, o trabalho continuava sem interrupção, dia e noite. Nesse caso, eram formadas equipes que se revezavam. As camas não esfriavam nunca. Os acidentes eram frequentes, sobretudo no final dos dias de trabalho muito longos, quando as crianças, exaustas, ficavam trabalhando meio adormecidas: foram incontáveis os dedos arrancados, e membros esmagados pelas engrenagens (MERISSE, 1997, p. 20).

Ao efetuar um balanço desse trabalho juvenil, na Europa do século XVIII, encontra-se, de um lado, a fortuna dos detentores dos meios de produção e, de outro, uma população que trazia em si as marcas da exploração e da miséria: colunas vertebrais desviadas, membros torcidos pelo raquitismo, corpos mirrados, mancos, reumáticos e centenas de mutilados. Sob o jugo da incapacidade física, esses sujeitos foram maciçamente rejeitados para o serviço militar e, principalmente, para o processo produtivo, pois, vivendo em um corpo sem valor para o regime vigente, sobrou-lhes a exclusão social junto à classe que historicamente foi deixada às margens da sociedade.

Na tentativa de desresponsabilizar-se pelo massacre infantil ocorrido fundamentalmente entre os séculos XVIII e XIX, o Estado fez uso da teoria da degenerescência humana, a qual inaugurou a chamada nova e científica medicina mental. Essa justificava a existência de um exército de inválidos

com a explicação de que a imperfeição era a manifestação sintomática de degenerados que já vinham se afastando da normalidade humana há gerações. Assim,

A ciência das degenerações isentava a fábrica e explorava os efeitos de sua miséria para condenar os trabalhadores excedentes e toda a sua geração a um inelutável destino de aprisionamento perpétuo, até a completa extinção (MERISSE, 1997, p. 23).

Essa concepção atingiu todos os pobres e marginalizados, mas, sobretudo, as crianças e os jovens. A partir de então, desdobraram-se inúmeras instituições destinadas à regeneração de sujeitos que traziam no corpo os traços dessa anormalidade. A referida teoria veio a reiterar a afirmação biológica da inferioridade dos oprimidos, negando totalmente as condições sócio-históricas de existência da classe trabalhadora.

A teoria da degenerescência chegou ao extremo no período do Nazismo. Na Alemanha fora aprovada lei que tratava da esterilização de pessoas com deficiência mental, tidas como degeneradas inferiores. Segundo Lobo (1997), a estes se somavam os considerados anormais: cegos, surdos, aleijados, doentes e crianças que não aprendiam.

Essas pessoas foram vistas como um perigo social e um fardo a ser carregado, pois, tendo corpos inúteis para o trabalho, pesavam sobre os ombros da sociedade. Além disso, eram tidas também como uma ameaça à saúde da raça humana, a qual esperava-se que chegasse à pureza e, como não podemos deixar de destacar, à “perfeição”, que garante a produtividade.

Na esteira da história e no movimento contraditório da sociedade capitalista, assinalamos que foi em decorrência da Primeira Guerra Mundial e, por conseguinte, em decorrência do volume de pessoas mutiladas em combates, que os países desenvolvidos criaram os centros de reabilitação para pessoas deficientes, assim como programas para dar assistência aos soldados mutilados de guerra incapazes para o serviço civil ou militar, a exemplo da França, que, por meio de lei assinada em 02 de janeiro de 1918, garantia o direito de inscrição gratuita nas escolas profissionalizantes, haja vista o interesse na readaptação e na posterior colocação dessas pessoas no mercado de trabalho.

Em conformidade com Silva (1986), ressaltamos que a inserção de pessoas com deficiência e mulheres no mercado de trabalho decorria da escassez de mão de obra, uma vez que outros homens haviam sido convocados

para servir no exército. Na década de 1930, no entanto, com a retração econômica, o emprego de pessoas com deficiência decaiu a quase zero, pois a avalanche de desempregados que não possuíam qualquer deficiência parecia ser um problema mais urgente, tendo em vista que os primeiros eram entendidos mais como objetos de comiseração do que como potencial humano a ser explorado.

Esse entendimento de improdutividade permeia toda a história do capitalismo. Mesmo quando na modernidade se fala em inclusão, que não se restringe à educacional, mas considera o acesso a todos os espaços sociais, entre eles o trabalho, vê-se que a contratação de pessoas com deficiência é irrisória, pois a lógica da acumulação e reprodução das riquezas impede a plena concretização desse fim.

Nesse sentido, segundo Pastore (2000, p. 7), “[...] o Brasil é possuidor de um dos maiores contingentes de pessoas com deficiência do mundo (16 milhões), sendo que, destes, 60% encontram-se em idade de trabalhar, mas 98% dos mesmos estão desempregados”. Embora o dado não seja tão atual, infelizmente a realidade não mudou. Continuamos vivendo no capitalismo predador; os empregadores não cumprem a lei de reserva de vagas apoiando-se em pseudossubterfúgios e até mesmo no serviço estatal; muitas vezes pessoas com deficiência só conseguem ingressar no mercado de trabalho, por meio da denúncia e da pressão social.

Não nos restringindo somente às pessoas com deficiência, mas reportando-nos também à classe trabalhadora, voltamos a sublinhar que a exclusão do processo produtivo é um agravante da marginalidade social, pois, para essa classe se organizar e lutar pela superação desse sistema opressor, antes de tudo necessita estar viva, e essa possibilidade só se efetiva por meio do trabalho.

Ao salientarmos a necessidade do trabalho, vale ressaltar que o trabalho do capitalismo é o trabalho abstrato, explorado e desumanizador, que se sobrepõe àquela forma de trabalho discutida por Lukács em *Ontologia do Ser Social* (1979). Essa obra nasce em meio à luta extrema pela sobrevivência e pela reprodução da espécie, possibilitando com isso o salto para ser superior, humano e transformador do meio social, pois, à medida que se relaciona com a natureza, o homem descobre, inova, domina seus instintos mais primitivos e se eleva à pura satisfação imediata de suas necessidades, assim, gradativamente, construindo-se homem e se distinguindo dos animais por essas capacidades intrinsecamente humanas.

Dessa maneira, compartilhando das ideias de Lukács (1979), cabe afirmar que o trabalho é a categoria fundante porque é ele que faz a mediação entre homem e natureza, que possibilitou a sociabilidade humana e o uso da linguagem. É o trabalho humano que carrega a teleleologia, isto é, a capacidade de projetar visando a um fim; ou seja, fundamentando-se em Marx, o autor assevera:

[...] o que distingue, essencialmente, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu a célula na sua cabeça antes de fazê-la em cera. No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já estava presente desde o início na mente do trabalhador que, deste modo, já existia idealmente. Ele não efetua apenas uma mudança de forma no elemento natural; ele imprime no elemento natural, ao mesmo tempo, seu próprio fim, claramente conhecido, o qual constitui a lei determinante do seu modo de agir e ao qual tem de subordinar a sua vontade (LUKÁCS, 1979, n.p.).

Com o desenvolvimento humano, o acúmulo de conhecimentos e os interesses que começavam a divergir dentro do coletivismo primitivo, conforme já apresentado, implicaram a cisão no modo de vida comunal. Instalaram-se as classes antagônicas e, com elas, a exploração do homem pelo homem, exploração essa que conta, ao longo dos séculos, com um importante aliado, o Estado. De acordo com Gruppi (1987), tudo começa quando se diferencia a posição dos homens nas relações de produção:

Quando se produzem essas diferenciações nas relações de produção, determinando a formação de classes sociais e, por conseguinte a luta de classes surge a necessidade do Estado: a classe que detém a propriedade dos principais meios de produção deve institucionalizar sua dominação econômica através de organismos de dominação política, com estruturas jurídicas, com tribunais, com forças repressivas, etc., para afirmar sua preponderância (GRUPPI, 1987, p. 29).

Posteriormente, enquanto o avanço científico, tecnológico e a fabricação de maquinário proporcionaram, de um lado, regalias, luxo e conforto à burguesia, de outro, como escreve Marx em seus manuscritos, só a fealdade. Dessa forma, o capitalismo vem impor à classe trabalhadora a subordinação real, pois, como explica Brighton (1991), no capitalismo não existe outra forma de subsistência a não ser o assalariamento por meio da venda da força de

trabalho, a vida envolta nas determinações do mundo das mercadorias e da subserviência dos homens à maquinaria. E, considerando este último aspecto, o autor realça: “Sob a subordinação real, o trabalhador serve à máquina, não a máquina ao trabalhador” (BRIGHTON, 1991, p. 25).

As reorganizações na estrutura social consolidaram a doutrina (neo)liberal de investimentos sociais mínimos, porém, máximos em termos de controle, sempre com o objetivo da continuidade do processo de concentração de riquezas e dominação sobre a maioria excluída dos benefícios do progresso social. Essa doutrina atualmente sustenta o regime de acumulação em voga, denominado flexível, que requer trabalhadores multifuncionais e adaptáveis às constantes mudanças, mutação esta que imergiu a classe trabalhadora no lodaçal da flexibilidade trabalhista, com direitos sociais ameaçados e cada vez mais precarizados.

Longe, porém, daqueles que postulam o fim da história, de outros que acreditam não haver mais nada a fazer, ou dos ideólogos que apregoam ser o capitalismo o melhor modelo de sociedade, nós ainda acreditamos no porvir, na organização da classe trabalhadora e na superação do trabalho abstrato em nome do trabalho emancipado, em que vigore o lema “De cada qual, segundo suas capacidades; a cada qual, segundo suas necessidades” (MARX, 2008b, n.p.).

Retomando o tema central e diante do quadro apresentado, destacamos que, para o processo produtivo burguês, a mão de obra da pessoa com deficiência é a reserva da reserva da força de trabalho humana, tendo em vista o exército de desempregados sem deficiência. Se o capitalista, ao contratar o trabalhador, tem por objetivo primordial a extração de uma soma que exceda o valor do trabalho proletário, a contratação da pessoa com deficiência implica a redução de lucros, pois, dependendo da especificidade da deficiência, requerem-se adaptações no espaço físico e investimentos em tecnologia, ou mesmo o próprio ritmo acelerado, as multitarefas e outras exigências nas quais estes sujeitos podem encontrar alguma limitação. Dessa forma, na ótica capitalista, o emprego desse grupo não constitui um bom negócio.

Face a esse contexto, um passo importante rumo ao entendimento da verdadeira essência do modo de produção capitalista é compreender que a exclusão da pessoa com deficiência do mercado de trabalho não se deve tão-somente aos argumentos corriqueiros da falta de qualificação, sexo, faixa etária, etnia e outros discursos que visam a ocultar o real, mas também à lógica

da acumulação capitalista, que visa a obter lucros na compra e na venda da força de trabalho.

Relevante também é o reconhecimento das conquistas desses sujeitos e os avanços sociais. Dos tempos em que se exterminavam pessoas com deficiência para os dias atuais, contexto em que os antes intitulados monstros, disformes, débeis, paralíticos e outras denominações depreciativas, embora permaneçam com o rótulo de improdutivos, passam a ser vistos como pessoas portadoras de direitos jurídicos e de liberdades restritas (como toda sua classe), mas importantes como meio de reivindicação e de tencionamento de classe, e que, portanto, não podem ser desconsiderados.

Sobre a reivindicação dos limitados direitos constitucionais, citamos Saes (1998), para dizer que:

[...] para o proletariado, não pode haver nenhuma distinção radical entre ação legal e ação revolucionária. Nem toda, ou nem mesmo a maior parte da ação revolucionária do proletariado é legal; porém, toda ação legal deve ser, ao mesmo tempo, ação revolucionária. Através da ação legal-revolucionária, o proletariado simultaneamente invoca a proteção da legislação constitucional burguesa e denuncia a impossibilidade de seu cumprimento integral; a reivindicação do cumprimento da lei faz parte, portanto, da preparação das massas para a Revolução (SAES, 1998, p. 171-172).

Com essa menção, enfatizamos que as léguas já percorridas à frente não foram gratuitas, senão resultado de pressões e de organização das pessoas com deficiência, as quais fazem sua luta pontual, e, de forma geral, ainda necessitam abranger um contingente maior desses sujeitos que sabemos viver sob o manto da tutela e da filantropia, não por vontade própria, mas sim pelas próprias condições de vida ou, então, de sua formação política. Cabe destacar ainda que tais agentes sociais também devem construir uma articulação maior em torno da luta de classe, fator indispensável para a transformação estrutural.

Por fim, destacamos que o nível de desenvolvimento científico e tecnológico alcançado, não fosse a lógica do capitalismo, permitiria que aqueles que hoje são considerados improdutivos trabalhassem para suprir seus meios de subsistência e demais necessidades, rompendo com a histórica prática da caridade pública. Superar a concepção de invalidez e, acima de tudo, fazer o enfrentamento dessa sociedade de classes requer, antes de tudo, a união de pessoas com e sem deficiência, que, devido à sua posição social, sofrem os efeitos da desigualdade econômica. Assim, pensar na superação dessa

sociedade passa antes por nos reconhecermos como classe explorada e, para, além disso, entendermos que, se organizada, essa classe é capaz de promover transformações significativas.

## 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: Papyrus, 1998.

BRIGHTON, L. O processo de trabalho capitalista. In: SILVA, T. T. (Org.). **Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 15-43.

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

CARVALHO, Alfredo Roberto. **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.

GRUPPI, L. **Tudo começou com Maquiavel: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci**. 8. ed. Porto Alegre: L&PM, 1987.

LOBO, L. F. **Os infames da história: a instituição das deficiências no Brasil**. 1997. Tese de (Doutorado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social**. Tradução de Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Terceiro Manuscrito: “Propriedade privada e trabalho”. Disponível em: <[http://antivalor.vilabol.uol.com.br/textos/marx/tx\\_marx\\_manindex.htm](http://antivalor.vilabol.uol.com.br/textos/marx/tx_marx_manindex.htm)>. Acesso em: 14 ago. 2008a.

MARX, K. **Crítica ao programa de Gotha**. Disponível em: <[http://antivalor.vilabol.uol.com.br/textos/marx/tx\\_marx\\_manindex.htm](http://antivalor.vilabol.uol.com.br/textos/marx/tx_marx_manindex.htm)>. Acesso em: 24 dez. 2008b.

MARX, K. **O capital**. Divisão do trabalho e manufatura. Volume I. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, K. **O capital**. Legislação sangüinária. Volume I, Tomo 2. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MARX, K. **O capital**. Luta entre o operário e a máquina, aumento de acidentes. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.

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

MARX, K.; HENGELS, F. **A ideologia alemã**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1984.

MERISSE, A. **Lugares da infância**. São Paulo: Arte e Ciência, 1997.

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

SAES, D. **Estado e democracia**: ensaios teóricos. A democracia burguesa e a luta proletária. 2. ed. Campinas: UNICAMP, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 1998.

SILVA, O. M. **A epopéia ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1986. p.128-129.

WOOD, E. M. **Capitalismo e emancipação humana**: raça, gênero e democracia. São Paulo: Boitempo, 2003.



## CAPÍTULO IV

### EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PROBLEMATIZANDO DUAS ABORDAGENS CRÍTICAS AOS FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS CLÁSSICOS NA EDUCAÇÃO FORMAL

*José Roberto Carvalho  
Ivan José de Pádua*

O presente texto, ao procurar considerar importantes fatores relacionados ao atual direito de acesso das pessoas com deficiência à rede estatal de ensino (LDB, Lei Federal nº. 9.394/1996), propõe que análises desse processo devem orientar-se para discernir os fatores objetivos dessa política, apontando suas ainda severas carências e, sobretudo, se colocar criticamente ante um *étos* “ético normativo” (VÁZQUEZ, 2005, p. 123), em geral recorrente nessa pauta. Tal postura, adotada neste texto, pretende aproximar uma análise criteriosa, tanto para identificar os traços discretos desse tecido conservador como para propor a necessidade de negação/superação dos muitos discursos abstratos ostentados, apontando para a necessidade de tomada do tema acerca de uma pedagogia que contemple as pessoas com deficiência em pressupostos teóricos válidos, ortodoxos e científicos.

Essa medida se justifica pelo importante quadro apresentado na atual política educacional brasileira destinada às pessoas com deficiência. A importância do quadro pode ser representada, por exemplo, pelo número elevado de 700.624 matrículas de pessoas com deficiência alcançada em 2006. Essa estatística supera, em muito, o número então registrado em 1998, que informava 293.403 matrículas em escolas e/ou em salas especiais<sup>18</sup>, número somado aos poucos 43.923 registros em salas comuns da rede estatal. Na ampliação verificada, o acesso à rede estatal de ensino (sala comum)

---

<sup>18</sup> Quanto à representatividade do atendimento atribuído a instituições privadas, é importante se ater à informação de que, segundo o Censo Escolar de 2006, da qualificação que o MEC identifica como atendimento escolar especializado isolado, entre a maior parte dos estabelecimentos responsáveis por essa oferta (7.053 registros), apenas 2.728 estavam representados, no ano de 2006, em escolas especializadas, incidentemente em estabelecimentos apaeanos - cerca de 2000 unidades; no restante, se configurando em registros de classes especiais, estabelecidas na própria rede estatal de ensino, em identificação que totaliza o número de 4.325 classes especiais (BRASIL, 2006).

representou o incremento de 640% na participação do número geral, enquanto o atendimento especializado isolado cresceu apenas 28%, nesse mesmo período (BRASIL, 2006).

Uma mostra dos ainda muitos desafios frente a essa política pode ser identificada no ainda baixo atendimento dessa população, considerando que são cerca de 53.000.000 os alunos atendidos nas mais diferentes esferas de oferta de ensino no Brasil em 2006 (ou seja, cerca de 1/3 da população brasileira), contra o segmento das pessoas com deficiência em geral, que é constituído de 24.600.256 de pessoas (IBGE, 2000), sendo que, em média, um terço dessa população com deficiência deveria contar com algum atendimento escolar. Para atingir esse universo de pessoas, a taxa de oferta de educação formal às pessoas com deficiência precisa ser muito maior do que se verificou em 2006.

Na verdade, então, para acompanhar a média nacional de atendimento educacional formal oferecido às demais pessoas, teríamos que ter registradas, nos atuais Censos Escolares, algo em torno de 8 milhões de matrículas de crianças e de jovens acometidos por algum defeito. Essa cifra está, portanto, ainda radicalmente distante da apontada no número de 700.624 matrículas verificadas no Censo de 2006 (mantendo-se distante nos dados estatísticos trazidos pelos censos escolares mais recentes).

Essa questão pode ser considerada ainda mais complexa se considerarmos a histórica condição marginal educativa das pessoas com deficiência no Brasil, ou seja, historicamente essas pessoas ficaram relegadas a patamares ainda mais carentes de atendimento educacional formal em comparação às demais pessoas. Em relação a estas, apesar dos muitos problemas identificáveis em sua trajetória instrucional, o percentual de indivíduos que não frequentou ao menos a primeira metade do ensino fundamental é bastante reduzido, e esse status de escolaridade é bastante melhor do que o do alunado com algum tipo de deficiência. Tal fenômeno ficaria candente se realizássemos uma pesquisa e traçássemos esse quadro comparativamente com as oportunidades percebidas pelas pessoas com deficiência.

Uma segunda questão ligada a isso se refere ao fato de que, muito provavelmente, uma significativa parte dessas pessoas deve se encontrar matriculada em salas de aula do ensino estatal regular sem a devida identificação de suas necessidades e, logo, derivadamente, com a ausência de imprescindíveis recursos didáticos e metodológicos de acompanhamento

especializado e também sem as necessárias adaptações arquitetônicas e outras especificidades não previstas/atendidas pelo Estado brasileiro.

Tais questões, em nada diminutas, se mostram mais preocupantes ainda se considerarmos que os censos escolares mais recentes, que têm contribuído para o devido dimensionamento do problema, mostram que, dos alunos recenseados nos últimos anos, a maioria se encontra em situação de “não assistido” em vários aspectos; e, o que é pior, essa situação estatística marca uma tendência crescente.

No ano de 2004, de um total de 195.370 matrículas, 99.178 (50,7%) eram identificadas em escolas que contavam com apoio pedagógico especializado e 96.192 (49,3%), em escolas sem apoio pedagógico especializado. Em 2005, aumentou o percentual de matrículas em estabelecimentos sem apoio pedagógico especializado, quando, de um total de 262.243 registros, contavam com apoio pedagógico especializado somente 114.834 (43,7%), e sem apoio pedagógico especializado constavam 147.409 (56,3%) estabelecimentos. Em 2006, por sua vez, também se percebe o decrescer do número de matrículas em escolas com esse tipo de apoio: do total de 325.136 matrículas, constavam com apoio pedagógico especializado 136.431 desses registros (42%), e 188.705 (58%) sem apoio pedagógico especializado (INEP, 2006). Esses dados registram um crescimento de 175,5% das matrículas em escolas estatais com apoio pedagógico especializado entre 2002 e 2006 e de 208,3% das matrículas em escolas estatais sem apoio pedagógico especializado, nesse mesmo período.

Outro exemplo de fator negativo é o da adaptação arquitetônica, constatado no ano de 2002 em apenas 5.016 escolas estatais, de um total de 179.930 estabelecimentos, o que representa 2,7% das instituições. E, ainda que se tenha avançado nesse requisito no ano de 2006, para o percentual de 7.5% de um total de 168.436 escolas estatais, correspondente a 12.684 unidades com sanitários adequados, e mesmo o Ministério da Educação (MEC) fazendo referência, entre 2002 e 2006, ao crescimento de 152,8% de escolas com tal adequação, o problema ainda se mantém (BRASIL, 2006).

Apesar da validade que atribuímos a essa política, mesmo a necessária atenção em não desconsiderar os fatores carentes ainda em muito colocados à educação formal das pessoas com deficiência, nosso foco neste texto não será constituído por análises de questões estatísticas do processo de acesso à escola estatal das pessoas com deficiência. Não que esse aspecto seja secundário; pelo contrário. Na verdade, atribuímos tanto valor a esse tipo de estudo que essa aproximação constou, entre outras questões abordadas paralelamente,

enquanto núcleo da pesquisa de mestrado de um dos autores deste capítulo (as análises podem ser tomadas em dissertação disponível junto ao endereço eletrônico da Universidade Federal do Paraná, setor de Pós-Graduação em Educação - PPGE - UFPR). Assim, como adiantado acima, nesse particular, nosso escopo é aquele outro.

O tratamento aqui disposto reúne a intenção de se provocar debate para desestabilizar certas influências abstratas que se têm envolvido (ao menos discursivamente) no tema dessa política, influências que têm interferido mais para confundir do que aproximar a noção das efetivas necessidades dessa pauta. Trata-se de influências que ainda atuam ativamente (conscientemente ou não) para a ocultação das bases materiais que encerram as perspectivas do aproveitamento produtivo de pessoas com deficiência, mascarando os reflexos que agem diretamente na objetivação das confusas figuras sociais desse segmento.

As pessoas com deficiência, apesar de serem acometidas apenas por um defeito<sup>19</sup> físico, sensorial ou intelectual, acabam, por motivo de condições específicas presentes na maioria desses indivíduos, lapidados como meros anticapital. Essa realidade se objetiva pelo fato de esses seres não carregarem (devido ao defeito de que estão acometidos) o potencial de produção e de reprodução do capital, o qual é garantido por uma crescente média de extração de mais trabalho na exploração da jornada diária de labor do operário-padrão. Tal metabolismo, condição inexorável no capitalismo, inscreve esses indivíduos com deficiência numa categoria com potência de magnitude inferior, alienando-os para um *status* de deficientes perpétuos.

Entretanto, não vamos aqui abordar as complexas categorias marxianas que envolvem a tomada científica de tal condição societal objetiva. Tentamos, nesse particular, com menor pretensão, contribuir para demonstrar de que forma, algumas abordagens relacionadas à discussão da educação formal das pessoas com deficiência, ao tentar aproximar as exigências sociais desse segmento, nem sequer se têm aproximado do problema real. E, como consequência, no que pede a educação formal, se distanciam, radicalmente, de uma pedagogia de caráter superior, ainda que se possam encontrar, em muitas abordagens, considerações específicas importantes acerca do acesso à escola regular comum estatal e à relação das instituições isoladas.

---

<sup>19</sup> Vigotski (1997), em seu livro Fundamentos de defectologia, utiliza o termo “defeito” para se referir ao defeito primário ou deficiência primária, e distinguir as características e debilidades que o defeito pode estabelecer ao indivíduo, potencial de deficiência, em caráter secundário, determinado pela condição à qual a pessoa está condicionada socialmente, em que, no caso de uma compensação adequada, pode superar as condicionalidades impostas pelo defeito primário.

Em algumas dessas abordagens estão presentes pressupostos que valorizam uma instrumentalização próxima ao da inclusão identificada responsável<sup>20</sup>. No caso, o valor está na atenção à noção de que o processo de acesso das pessoas com deficiência à escola estatal de ensino não implica uma necessária ação de desmonte e de negação da histórica contribuição das instituições especializadas. Nossa parcial concordância com essa perspectiva, observável nas preocupações de Carvalho (2006), se refere à interpretação de que os que criticam a integração, no papel dos serviços e mesmo escolas especializadas, comparam-na

Com uma cascata de serviços educacionais na qual a movimentação do aluno para a corrente principal depende exclusivamente dele. [...] Mas a “cascata de serviços” manifestou-se como providência administrativa de organização escolar, como o que era possível, dentro de um processo histórico de implementação. [...] (que não precisam ser organizados como uma cascata). [...] Pensar na inclusão dos alunos com deficiência(s) nas classes regulares sem oferecer-lhes a ajuda e apoio de educadores que acumularam conhecimentos e experiências específicas, podendo dar suporte ao trabalho dos professores e aos familiares, parece-me o mesmo que fazê-los constar, seja como número de matrícula, seja como mais uma carteira na sala de aula (CARVALHO, 2006, p. 29).

Nesse mesmo sentido de valor, importantes observações podem também ser verificadas na perspectiva de inclusão identificada como postura “radical”. Um dos representantes dessa perspectiva é a intelectual Maria Teresa Egler Mantoan<sup>21</sup>, personalidade defensora da posição de que

---

<sup>20</sup> Essa perspectiva se identifica em preceitos como os defendidos por Rosita Edler Carvalho, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, tendo sido a primeira Coordenadora de Educação Especial, após a fusão da antiga Guanabara com o antigo Estado do Rio de Janeiro – nos anos de 1975 a 1980. Também foi Secretária de Educação Especial, no MEC, de 1992 a 1994, quando foi lançada a Política Nacional de Educação Especial. Carvalho tem atuado com consultoria técnica junto a Universidades e Secretarias de Educação que desenvolvem projetos em educação especial, além de ministrar cursos e palestras sobre temas que estão ocupando os fóruns nacionais e internacionais ligados à área.

<sup>21</sup> Maria Teresa Eglér Mantoan é Pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, professora da Universidade Estadual de Campinas. Dedicou-se, nas áreas de pesquisa/docência/extensão, ao direito incondicional de todos os alunos à educação escolar de nível básico e superior de ensino. Desenvolveu e defendeu sua tese de doutoramento entre os anos de 1988 e 1991, na área de Educação, tese intitulada A solicitação do meio escolar e o desenvolvimento das estruturas da inteligência no deficiente mental: uma interpretação segundo a teoria do conhecimento de Jean Piaget. Entre suas várias atividades no meio profissional, desenvolveu atividades como: organização, coordenação e administração de cursos, prestando ainda assessoria à Rede Municipal de Ensino de várias unidades federativas do país; atuou/atua como parecerista em revistas renomadas. Integrou, entre 2007/2008, o Grupo de Trabalho responsável por rever e sistematizar a Política Nacional de Educação

[...] sem dúvida, é mais fácil gerenciar as diferenças formando classes especiais de objetos, seres vivos, acontecimentos, fenômenos, na necessidade de se criar modalidades de ensino, espaços e programas segregados, para que alguns alunos possam aprender (MANTOAN, 2006a, p. 197).

Ou seja, para essa autora, as razões para justificar a inclusão escolar em nosso cenário educacional não podem se esgotar na questão de quem aprende e de como aprende.

Mantoan (2006a) considera uma preocupação com o desmonte do campo especializado. Entende ela, entretanto, que essa estrutura deve ser dotada como uma rede de apoio paralelo (ao educando com deficiência) as suas necessidades específicas, que, por não se referir a apenas um momento de sua vida, seria um apoio constantemente disponível para ser utilizado quando essa pessoa necessitasse. Com isso, na tese de Mantoan (2006a), o especializado não se confunde com o papel da escola regular, instituição que, em seu entender, detém o papel da pedagogia, ainda que não instrucional, e sim uma espécie de ambientação.

Conforme informado, apesar das significativas contribuições que podem ser apanhadas em formulações próximas ao teor das indicadas acima, vamos trabalhar em nosso escopo para apresentar como os parâmetros presentes em tais abordagens, ao tentar ultrapassar o debate acerca da institucionalização, apesar dos legítimos gestos, mostram-se ainda limitados frente às reais barreiras sociais e àquelas tarefas em sentido de superação dos diques percebidos na fundamental jornada rumo a uma educação formal para todos, inclusiva, coletiva e transformadora da realidade.

Nosso cuidado se mostra em função de tais abordagens desconsiderarem os fatores materiais determinantes da miserável existência das pessoas acometidas por algum defeito e do frágil concreto dialético envolvido nesses fatores objetivados, possibilitando, ingenuamente, consequentes avaliações discriminatórias de segunda ordem. Tais condições, porém, não se montam no campo subjetivo, pelo contrário, mostram-se como resultado das próprias condições objetivas e subjetivas alcançadas na produção material da existência dos indivíduos na ainda vigente sociedade mercantil.

Nos ramos da economia, tem-se ciência de que a base material é constituída e movimentada pelas próprias leis imanentes e intrínsecas ao

metabolismo societal em vigor. Esse parâmetro, embora científico, conforme os manuais da teoria geral da administração, em rigor não é considerado em teses como a defendida por Carvalho (2006), ao pretender uma revisão metodológica para a compreensão social das pessoas com deficiência, como disposto em seu livro *Educação inclusiva com os pingos nos "is"* (2006), em que a autora procura difundir uma "superação" da clássica dialética marxiana. A autora cultua, nessa sua obra, com base em perspectivas naturalistas, a ideia de que uma pessoa com deficiência seria como o fruto caju: observado a distância, pode parecer inapreciável; entretanto, se identificado e "trabalhado" seu teor nobre, transformar-se-ia em uma iguaria.

Apesar da proposição crítica que se observa em tal literatura, Carvalho (2006) não alcança o necessário minuciar da mecânica mercantil e suas contradições materiais geradas ao longo do processo de produção agrícola e de industrialização da fruta especificada: desde o cultivo do caju até a colheita, seu processamento industrial, transporte e disposição comercial no varejo. Na verdade, a autora pretende validar a tetralética bonderiana (trata-se da perspectiva do Rabino Nilton Bonder, editada em 2000, num Boletim da Congregação da qual Bonder é o líder espiritual).

Não vamos, contudo, aqui apresentar o caminho do qual a autora, com base nessa fonte, reclama a possibilidade de tal metamorfose, e como pretende fazer ligar esse raciocínio naturalista (baseado em frutas) com a tomada da existência material das pessoas com deficiência. Deixamos apenas indicada a referência, para o caso de interesse em consulta direta na fonte.

Para aproximarmos as posições de Carvalho (2006) e de Mantoan (2006a) mais detalhadamente, demonstrando suas especificidades de enfoque e mesmo a própria unidade que identificamos nessas autoras, convidamos ao entendimento de que suas teses se aproximam de um mecanicismo produtivista conservador, ainda que em meio a um discurso filosófico "complexo". Antes desse objetivo, porém, para favorecer a aproximação de tal definição de maneira isenta, apontamos a fundamentação teórica a que recorreremos para analisar os limites presentes nos postulados que têm amparado a educação formal das pessoas com deficiência.

### **Fundamento teórico da análise: o direito do indivíduo de apropriação do saber sistematizado pela humanidade**

Partimos do pressuposto de que toda pessoa tem direito ao acesso, o mais amplo possível, do ponto de vista histórico, ao acervo cultural e científico

produzido pela humanidade. A escola é a forma pela qual esse direito pode ser exercido e cabe aos que nela atuam e aos responsáveis por sua organização assegurar os meios adequados para que todos nela ingressem e nela se sintam suficientemente em segurança e desafiados para realizar as tentativas, empenhar os esforços necessários àquilo que estabelece, ao mesmo tempo, a ruptura e a continuidade com a vida cotidiana e social (SNYDERS, 1988).

Para se alcançar tal norte em uma condição pedagógica de continuidade e de ruptura, tal ação deve resultar em instrumento para que os alunos possam questionar sistematicamente o que foi vagamente percebido na vida. Ou seja, para que os alunos possam “colocar todas as cartas sobre a mesa”, entendendo-se que “a escola não é para escapar da vida, evitar a vida”. Estabelece Snyders (1988) que

A escola tradicional colocou a escola como lugar de segurança para a criança - e não estava errada; mas prisioneira de sua desconfiança acerca da juventude e do mundo, freqüentemente ela espera desta segurança não uma audácia acrescida do aluno para abordar o mundo a partir de uma segurança primordial já adquirida, mas sim uma abstenção, evitações (SNYDERS, 1988, p. 274).

A partir desse fundamental pressuposto teórico, podemos considerar o caráter ideológico de uma aparente inclusão escolar baseada em uma pedagogia que secundariza os conhecimentos historicamente produzidos, a exemplo do que mostraremos a seguir no campo da educação para pessoas com deficiência.

Para Snyders (1988), é mesmo verdade e indispensável que

A escola seja aberta para a vida, que ela acolha, que procure todas as contribuições da vida; mas é igualmente conveniente que ela não se dissolva no meio externo e nem em outras instituições. [...] Ela deve se transformar de modo a ir às duas origens: da vida e da especificidade, chegar a uma síntese particular e daí a uma alegria original (SNYDERS, 1988, p. 274).

Em conformidade com a lição passada por esse pensador francês, entendemos ser necessário lutar para a efetivação de uma escola que, em suas palavras, “tenha a audácia, que corra o risco de assumir sua especificidade, jogar totalmente a carta de sua especificidade” (SNYDERS, 1988, p. 278); e, mais, essa especificidade precisa mostrar-se praticada sem desvios:

Uma das causas do mal-estar atual parece-me ser que a escola quer beber em todos os copos: ensinar o sistemático, mas também deleitar-se com o disperso, com o acaso dos encontros; recorrer ao obrigatório, mas ela tenta dissimulá-lo sob aparências de livre escolha. Em particular a escola, freqüentemente ciosa dos sucessos da animação, cobiça suas fórmulas mais suaves, mais agradáveis - mas ela é na verdade obrigada a constatar que inadequadas para ensinar álgebra ou para chegar até Mozart. Direi até que isso não me parece um elogio concedido à escola, que os alunos chegam a confundir a classe com a recreação, o jogo com o trabalho, que eles queiram prolongar a classe como uma recreação, retornar à escola como a um lazer; pois realmente é à escola que eles retornam! Temo que a escola tenha abandonado seu próprio papel (SNYDERS, 1988, p. 277).

O disposto em Snyder (1988) está em consonância com o que Leontiev (1978) nos deixou registrado: “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).

Temos, portanto, ortodoxamente, a posição de que:

[...] 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).

Constitui-se igualmente importante percebermos a posição de Vigotski (1997) quanto à “infecção” e aos caminhos para a “cura” (superação) dos males nocivos do defeito. Para esse autor, o fato de a pessoa com deficiência ser exposta a um ambiente que não reifique no natural seu ponto débil pode potencializar ocorrências oportunas e mesmo indispensáveis à superação do defeito:

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).

Assim, para Vigotski (1997), a condição fundamental requerida para que possamos nos referir à pessoa com deficiência real está no processo concreto que envolve o defeito, que o autor distingue como condição primária e secundária: o defeito primário seria a condição débil propriamente presente na estrutura corporal e/ou sensorial do indivíduo; e o secundário, determina-se pelas relações sociais que se articulam em relação a tal condicionalidade.

Quanto ao defeito primário (condição biológica), este não representaria apenas uma debilidade. Citando Lipps, o autor soviético identifica nisso a:

[...] lei geral da atividade psíquica”, na qual “se interrompe ou se obstaculiza no seu curso natural, ou, se neste último se apresenta em algum ponto um elemento estranho, ali onde começa a interrupção, a retenção, ou a revolta do curso do acontecimento psíquico, ali tem lugar uma inundação” (LIPPS, 1907, p. 127 apud VIGOTSKI, 1997, p. 44).

Vigotski evidencia, em sua obra *Fundamentos de Defectologia*, que “a criança irá querer ver tudo se é míope, ouvir tudo se apresenta uma anomalia auditiva, irá querer falar se tem dificuldades na linguagem ou se é tartamudo” (VIGOTSKI, 1997, p. 44). Nessa linha, o desejo de voar poderá se manifestar “nas crianças que têm grandes dificuldades já para saltar” (ADLER, 1927, p. 27, apud VIGOTSKI, 1997, p. 44).

Para Vigotski (1997), já naquela época “a prática da educação confirmaria isto a cada passo”. O autor esclarece:

Se nós ouvimos dizer: a criança manca e por isso corre melhor do que as demais entendemos que se trata da mesma lei. Se as investigações experimentais demonstram que as reações podem ter lugar com maior velocidade e força ante a presença de obstáculos em comparação

com as máximas em condições normais, temos ante nós a mesma lei. A representação elevada da personalidade humana e a compreensão de sua fusão orgânica e da unidade devem constituir a base da educação da criança anormal (VIGOTSKI, 1997, p. 44).

O autor é enfático quanto à ignorância presente na tese dos limites e quanto à normalização do defeito, como no suposto respeito às ditas diferenças dos indivíduos. Citando Stern (1921), segundo ele, o psicólogo que “olhou com maior profundidade a estrutura da personalidade”, dispõe:

Não temos nenhum direito de tirar conclusões acerca de que o portador de uma anormalidade estabelecida de uma ou outra propriedade é anormal, da mesma maneira que é impossível reduzir a anormalidade estabelecida da personalidade a propriedades únicas como causa primeira e única (STERN, 1921, p. 163-164 apud VIGOTSKI, 1997, p. 44-45).

Inclusive, para Vigotski (1997), a energia se concentra no ponto da dificuldade, aumenta e tende a vencer a retenção, podendo avançar por uma via de rodeio: “Entre muitas outras coisas mais, aqui se inclui a alta valoração do que foi perdido ou inclusive somente danificado” (LIPPS, 1907, p. 128 apud VIGOTSKI, 1997, p. 44).

Nesse processo, ele indica que a supercompensação se daria em uma espécie de fenômeno “da inundação”. Ou seja, quando se apresenta o obstáculo, se cria a potência de energia no lugar da contenção, onde a tendência é essa energia se mover em direção a um lado: “o objetivo que não se pode alcançar por via direta se alcança graças à força da inundação por uma das vias indiretas” (LIPPS, 1907, p. 274 apud VIGOTSKI, 1997, p. 44).

Destaca Vigotski (1997) que

Somente devido à dificuldade, à retenção, ao obstáculo se faz possível o objetivo para outros processos psíquicos. [...] o transtorno de alguma função que atua automaticamente se converte no “objetivo” para as outras funções dirigidas a este ponto e por isso tem o aspecto de atividade racional (VIGOTSKI, 1997, p. 44-45).

Nessa obra, ao estabelecer pontuações a respeito do estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal, Vigotski (1997) trabalha o conceito de vias diretas e indiretas, como instrumentos derivados e resolutivos

dos problemas que se apresentam no processo de ensino/aprendizado, visando a demonstrar que essa regra seria um importante constituinte também da educação voltada para as pessoas com deficiência.

É preciso dizer, no entanto, que, para Vigotski (1997), não se tratava de facilitar esse processo. Pelo contrário, o autor estabelece que essas ferramentas cumprem essa ponte somente quando se apresenta o obstáculo na via direta, ou seja, quando a reação pela via direta se apresentar cortada. Assim se refere o autor ao assunto:

[...] quando a situação colocar exigências de tal tipo que a reação primitiva resulta ser insatisfatória. Como regra geral, isto podemos relacionar com as operações culturais complexas da criança. Esta começa a recorrer à via indireta quando na via direta a reação apresenta dificuldades. Com outras palavras, quando as exigências da adaptação que se apresentam à criança superam suas possibilidades, quando com ajuda da reação natural não pode lograr cumprir a tarefa que lhe é apresentada (VIGOTSKI, 1997, p. 148).

Para uma correta verificação desse fator, seria requerível realizar a observação no momento da ação livre, porém, organizando a tarefa de forma tal que a criança não alcance os instrumentos para a ação. O autor dá até uma dica, e preconiza: “[...] quando a criança estiver entusiasmada com o ato, quitemos, sem que a pequena perceba, o modelo pelo qual está realizando a tarefa” (VIGOTSKI, 1997, p. 148). E descreve em seguida o resultado:

Nestes casos constatamos que o linguajar egocêntrico aumenta imediatamente até 96%, enquanto que o seu coeficiente normal é de aproximadamente 47%. Isto demonstra que o linguajar egocêntrico se ativa quando se apresentam dificuldades à criança. Imaginemos que a criança esteja estudando e necessite de um lápis preto. Se o lápis se encontra ali, aparecerá a linguagem egocêntrica? Não, a criança necessita do lápis preto, o pega e escreve. Agora imaginemos que a criança precisa de um lápis preto, a criança olha e o lápis não está ali. Então aparece o linguajar egocêntrico, o raciocinar: “se sumiu o lápis preto, é necessário pegar o lápis preto”; ou: “a lebre ficará sem orelhas”; ou: “tenho que desenhar com o lápis gris”, ou: “se umedeço o lápis azul com água, então será como o preto”, e a criança o faz. Com outras palavras, ali onde mediante a ação não se pode dominar a situação, na limitação se apresenta o raciocínio de como planejar sua conduta ou como alcançar o objeto que lhe falta (VIGOTSKI, 1997, p. 148).

Vigotski se refere ao investigador suíço Claparède, que assinala as leis que explicam a estrutura dessas operações indiretas como “leis da dificuldade da conscientização”. O autor teria investigado como se apresenta na criança a reação perante o semelhante e a reação perante o diferente, chegando aos seguintes eixos: “a reação ante o semelhante se apresenta antes que a reação perante o diferente; entretanto, a definição verbal do diferente se apresenta antes que a definição verbal do semelhante” (VIGOTSKI, 1997, p. 148). Claparède formulou a lei de que “nós compreendemos as palavras ou realizamos a operação do plano das ações ao plano verbal, à medida que aprendemos a adaptar-nos, à medida que tropeçamos com dificuldades em nossa conduta” (VIGOTSKI, 1997, p. 148).

Para Vigotski (1997), esse constitui um postulado sumamente importante, e se pode formular da seguinte maneira:

O desenvolvimento das formas superiores da conduta se realiza diferente perante a pressão da necessidade; se a criança não tem necessidade de pensar, nunca pensará. Se as dificuldades organizadas por vocês fazem a criança corrigir sua conduta, pensar antes de atuar, compreender as palavras - como expressa Claparède - então surge também a correspondente posição. Se vocês organizam o experimento de maneira que a criança não tropece com dificuldades, o percentual de sua linguagem egocêntrica diminui imediatamente de 96 a 47, quer dizer, se reduz quase duas vezes (VIGOTSKI, 1997, p. 149).

Antes de chegar a essa conclusão, indica Vigotski que até então os psicólogos estudavam o processo de desenvolvimento cultural da criança e o processo educacional de um modo unilateral, e todos se faziam as seguintes perguntas:

Que dados naturais da psicologia da criança condicionam a possibilidade de seu desenvolvimento cultural? Em que funções naturais da criança deve apoiar-se o pedagogo com o fim de introduzi-lo em uma outra esfera da cultura? Por exemplo, estudaram como o desenvolvimento da linguagem ou o ensino da aritmética à criança dependem das funções naturais desta e como o desenvolvimento se prepara no processo do crescimento natural da criança, porém não estudaram o inverso: como a assimilação da linguagem ou da aritmética transforma as funções naturais do aluno e como esta [assimilação] reorganiza todo o curso de seu pensamento natural, rompe e acentua as linhas e tendências novas de seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 1997, p. 148).

Para a teoria vigostkiana, percebemos ser de importância fundamental que o educador compreenda que, ao penetrar na cultura, a criança é instigada a reelaborar sua conduta natural, reestabilizando assim, de uma nova forma, o curso do desenvolvimento (VIGOTSKI, 1997).

Defendendo a premissa de um enfoque dialético de desenvolvimento da criança, Vigotski (1997) afirma que, se antes, ao não diferenciar o natural do cultural no processo de desenvolvimento, se podia imaginar ingenuamente que o desenvolvimento cultural da criança era a confirmação direta e a consequência de sua maturação biológica natural,

Agora esta compreensão se apresenta impossível. Os investigadores até então não viram o profundo conflito a passar, por exemplo, do balbucio das primeiras palavras, ou da percepção das primeiras palavras, ou da percepção das figuras numéricas do sistema decimal. Eles consideram que é uma coisa mais ou menos continua à outra. As novas investigações têm demonstrado que nisto reside seu mérito inapreciável, que ali onde antes se via um caminho linear, em realidade existe um rompimento; que ali onde parecia existir um movimento favorável por um plano linear, em realidade, tem lugar movimento (VIGOTSKI, 1997, p. 150).

Vigotski (1997) demonstra que a transformação do natural em uma forma histórica é sempre um processo de mudança complexo do próprio tipo de desenvolvimento e não simplesmente de câmbio orgânico. A pedagogia para as pessoas com deficiência é distinta daquela tratada na esfera da educação da criança “normal”. Nesta, todo o aparato da cultura humana se adapta à organização psicofisiológica do homem, sendo toda a cultura calculada para a pessoa que possui certos órgãos (as mãos, os olhos e o ouvido, e certas funções do cérebro). Tão logo tenhamos

Perante nós uma criança que se desvia do tipo humano normal, agravado por um defeito da organização psicofisiológica, imediatamente, perante o olhar de um observador ingênuo, a convergência se substitui pela divergência profunda, pela falta de coincidência das linhas do desenvolvimento natural e das linhas do desenvolvimento cultural da criança (VIGOTSKI, 1997, p. 151).

Para Vigotski (1997, p. 152), “as formas culturais da conduta são a única via na educação da criança anormal. Essa via é a criação de vias indiretas de desenvolvimento ali onde o mesmo resulta impossível nas vias diretas”.

Desse modo, o que nos ensinam as posições de Vigotski (1997) é a autonomia da forma cultural da conduta perante um ou outro aparato psicofisiológico determinado, pondo em questão a naturalização das dificuldades que as crianças apresentam frente ao processo de ensino/aprendizagem, tanto das pessoas com deficiência como do alunado dito normal.

Ocorre, portanto, que um defeito biológico ou acometimentos ao longo da vida que determinem alguma limitação atuam diretamente ao criar obstáculos, prejuízos e dificuldades na adaptação da criança (VIGOTSKI, 1997). Por intermédio de ações pedagógicas, da educação formal e de apoio especializado e mesmo na educação em sentido mais amplo, na relação com o trabalho produtivo, na adaptação das normas convencionadas culturalmente (andar, comer, vestir, ler, escrever, realizar equações matemáticas etc.), pode-se alterar o equilíbrio e propiciar estímulos verdadeiros “[...] para o desenvolvimento das vias indiretas da adaptação, das funções indiretas, reorganizadoras e superestruturadoras que tendem a compensar o defeito e a elevar todo o sistema, do equilíbrio alterado a uma nova ordem” (VIGOTSKI, 1997, p. 153).

Com o exposto, no sentido de aproximar, a partir daqui, apenas o que se divulga estritamente nas versões de Carvalho (2006) e de Mantoan (2006a), fazemos considerações específicas a esse respeito. Esse tratamento, em separado, nós o fazemos tanto para distinguir tais posições, radicalmente, da teoria histórico-cultural, como para apanhar criteriosamente os traços particulares das duas autoras e constatar a unidade ideológica presente na receita de uma espécie de concerto pedagógico pós-moderno.

### **Tematizando propostas de inclusão escolar e social das pessoas com deficiência: a tentativa de iconização, dois discursos abstratos em um único projeto político**

Começamos pela autora que se candidata a rever a dialética marxiana. Carvalho (2006), ao dispor que a educação das pessoas com deficiência não pode se resumir à mera transferência desse alunado dos serviços especializados para a rede estatal de ensino, argumenta que inclusão não seria oferta igual de atendimento pedagógico e institucional, e sim o pleno atendimento das necessidades de cada indivíduo.

Para Carvalho (2006), igualdade diz respeito aos direitos humanos e não pode se limitar às características sociais ou outras refletidas nas pessoas. Ou seja, os indivíduos devem ser considerados como seres que sentem, pensam

e apresentam necessidades diferenciadas, que “[...] devem ser compreendidas, valorizadas e atendidas segundo suas exigências biopsicossociais individuais”, para que se realize o direito de cidadania (CARVALHO, 2006, p. 17).

Para essa autora, as oportunidades que qualquer escola deve garantir a todos se referem à oferta de diferentes modalidades de atendimento educacional no sentido de assegurar “[...] o êxito na aprendizagem e na participação. A isso chamamos de equidade que, no fundo, reconhece as diferenças individuais e a importância do trabalho na diversidade, com espírito democrático, isto é, plural” (CARVALHO, 2006, p. 17).

Nesse plano, a autora justifica a necessidade de que a escola se atualize para atender às diferenças individuais, às diversas aptidões individuais, para permitir a formação de todos os escolares em uma perspectiva participativa: “em escolas como santuários e zonas de paz” (CARVALHO, 2006, p. 78).

Assim ela aponta para a necessidade de a educação inclusiva ser entendida como reestruturação do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas, de modo a atender alunos que, por direito público e subjetivo de cidadania, requerem apoio educacional: “complementar ou suplementar, para aprender e participar, porque são pessoas com deficiência de várias causas ou origens ou porque apresentam altas habilidades ou superdotação” (CARVALHO, 2006, p. 17). Pelo que aí se afirma, torna-se importante compreender em que pressuposto essa perspectiva está acomodada.

Segundo a autora, além de praticada, a educação precisa ser pensada em seu sentido e significado para as pessoas e para a sociedade. Para Carvalho (2006), essa antiga tese ganha a dimensão de urgência no estágio denominado por ela de pós-modernidade. Esse estágio se representaria pela acelerada velocidade do ritmo das transformações nas esferas da realidade e requer uma resposta pedagógica adequada.

Para legitimar sua posição, amparada em Jean-Claude Forquin (1993), a autora afirma:

O mundo muda sem cessar: eis aí certamente uma velha banalidade. Mas para aqueles que analisam o mundo atual, alguma coisa de radicalmente novo surgiu, alguma coisa mudou na própria mudança: é a rapidez e aceleração perpétua de seu ritmo, e é também o fato de que ela se tenha tornado um valor enquanto tal, e talvez o valor supremo. O próprio princípio de avaliação de todas as coisas (CARVALHO, 2006, p. 19).

Buscando explicar didaticamente o significado dessa citação, Carvalho (2006) destaca que “a mudança mudou”, induzindo à reflexão de que, na pós-modernidade – época em que o novo já nasce velho –, o valor atribuído ao tempo está na velocidade: “quanto mais rápido, melhor”. Nesse contexto mutável, a pedagogia ganharia papel de destaque, porque se constituiria “na mais humana das práticas” e seria tanto melhor quanto mais possibilitasse, no homem, o desenvolvimento de sua capacidade crítica e reflexiva em níveis tais que lhe garantissem autonomia e independência, “[...] permitindo contemporizar providências que envolvem mudanças radicais e que exigem tempo para serem debatidas em sua natureza e em suas práticas” (CARVALHO, 2006, p. 20).

A autora destaca que a doutrina burguesa ascendeu sob os ideais de liberdade, interpretando a liberdade como liberdade em relação aos outros homens, como a liberdade individual, como a liberdade de exploração econômica, ou seja, a obtenção de uma posição social vantajosa, em relação aos outros (GADOTTI, 1995 apud CARVALHO, 2006). Essa compreensão chocava-se com os ideais dos intelectuais iluministas, que fundamentavam a noção de liberdade na própria essência do homem.

Destaca Carvalho (2006) que, a partir do século XIX, os ideais iluministas inspiraram os projetos positivistas e os socialistas. E, ilustrando esses pensamentos pedagógicos, caracteriza os projetos positivistas como otimismo pedagógico, à medida que foi atribuída à educação e à ciência a capacidade de renovar os costumes e de reorganizar a sociedade. Ou seja, pela educação, todos (ricos e proletários) teriam as mesmas oportunidades, fazendo com que se diferenciassem de acordo com suas aptidões pessoais, cada qual ocupando na sociedade o lugar que lhe fosse possível.

A autora destaca como exemplo desse entendimento Émile Durkheim, que condenava a legitimidade de se dedicarem todos ao mesmo gênero de vida: “temos, segundo nossas aptidões, diferentes funções a preencher, e será nisso que nos coloquemos em harmonia com o trabalho que nos incumbe”. Nem todos fomos feitos para refletir; será preciso que haja sempre homens de sensibilidade e homens de ação (DURKHEIM, 1978, n.p. apud CARVALHO, 2006).

Carvalho (2006) se refere também ao movimento pedagógico “socialista”, formulando que este se originou nas camadas populares, na direção da verdadeira democratização do ensino como oposição à concepção burguesa. Nessa tendência, segundo a autora, a educação deveria ser única

e eminentemente política, permitindo que as experiências adquiridas sejam vistas de forma crítica e construtiva, tornando o indivíduo capaz de reorganizar seu comportamento e de contribuir para a reconstrução social. Contudo, a autora, na consideração desse processo educativo, não faz referência à incorporação, pelo indivíduo, da herança cultural da humanidade.

Antes de verificarmos melhor essa posição, consideramos importante estabelecer que a autora cita o fato de, a partir da segunda metade do século XX, a visão crítica socialista ter colocado em outros patamares o otimismo pedagógico da Escola Nova, apontado como ranço do positivismo. Entre os educadores socialistas inclui Paulo Freire, que é um dos representantes do enfrentamento do ideal positivista da escola como instituição capaz de reconstruir a sociedade. Pensadores como este e outros destacados, como Ira Shor (1986), passariam a observar que a escola tanto poderia servir para a construção da cidadania, como prática libertadora, como para as práticas de dominação.

Carvalho (2006) afirma que, de modo geral, os pensadores socialistas denunciaram que o Estado moderno organizava os sistemas educacionais com visão conservadora da sociedade. A essa visão se oporia a visão reconstrutivista, perspectiva essa que a autora postula como fundamento socialista (CARVALHO, 2006).

A autora destaca, com base nessas suas formulações, que, apesar das críticas ao movimento escolanovista, ela também não poderia deixar de reconhecer as contribuições desse movimento, que teriam influenciado as metodologias de ensino e as inovações que levaram o rádio, a TV, o vídeo e o computador para a sala de aula, possibilitando, nos dias de hoje, conviver com “uma rede de informações jamais imaginada antes” (CARVALHO, 2006, p. 25).

A autora ressalva, porém, amparada em Galbraith (1986) e Foucault (1986), que o

[...] mesmo século XX que nos surpreendeu com tantos e tão velozes avanços, é o mesmo no qual registramos, lamentavelmente, as duas grandes guerras mundiais. Não sem razão, ao otimismo e à esperança de ontem, sobrevêm à incerteza do hoje (CARVALHO, 2006, p. 25).

Entretanto, apesar desse seu aceno, a autora percebe uma inovação na história das ideias sobre educação nos marcos pós-Segunda Guerra Mundial. Até então, a educação

Pouco ou nada tinha de inclusiva, seja em termos da universalização do acesso, seja em termos da qualidade do que era oferecido. Hoje em dia, o panorama é, felizmente, outro, pois temos mais consciência acerca de direitos humanos, embora à prática da proposta de educação inclusiva ainda não conte com o consenso e unanimidade, mesmo entre aqueles que defendem a ideia (CARVALHO, 2006, p. 26).

Temos de registrar, e isto é fundamental para o que defenderemos ao final deste escrito, que a autora demonstra a urgência da compreensão de que o termo cunhado sobre o conceito de atendimento às necessidades educacionais especiais implica um foco bem mais amplo do que exclusivamente o atendimento das pessoas com deficiência. Essa premissa constitui, segundo Carvalho (2006), uma condição indispensável para um redesenhar positivo da pedagogia na superação do arcaico, em que

As tradicionais práticas pedagógicas centradas no ensino homogêneo, repetitivo e desinteressante, passam a ser repensadas na direção dos quatro pilares para a educação do século XXI, propostos pela UNESCO: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto. (Delors, 1996 apud CARVALHO, 2006, p. 28).

Assim, a autora, apresentando seu raciocínio supostamente fundamentado em preceitos socialistas, sinaliza que o processo educacional tem sofrido as influências das várias concepções sobre educação, sobre o gênero humano e sobre sociedade. Hoje, para ela, na pós-modernidade, pretende-se resgatar a escola de qualidade como espaço de exercício de cidadania. E tal concepção não nos autorizaria:

A pensar numa escola centrada em si mesma, como uma ilha e distante dos interesses dos alunos. A escola deve ser, também, o espaço da alegria, onde os alunos possam conviver, desenvolvendo sentimentos sadios em relação ao “outro”, a si mesmo e em relação ao conhecimento. Para tanto a prática pedagógica deve ser inclusiva, no sentido de envolver a todos e a cada um, graças ao interesse e à motivação para a aprendizagem (CARVALHO, 2006, p. 32).

Segundo Carvalho (2006), nesse plano, seguindo a inovação da teoria pós-moderna, atrelada à herança da Escola Nova, com o enriquecimento conquistado com o uso das tecnologias educacionais, haveria então uma

crescente superação dos “ranços positivistas ou funcionalistas” na direção do avanço das concepções teóricas sobre educação.

A autora aponta os lemas elencados como legítimo esforço para se iniciar o novo milênio com propostas pedagógicas mais consistentes e justas. Este seria, para ela, um avanço possibilitado pela própria história da ciência.

Carvalho (2006) parte da defesa de que o século XX foi um período de profundos acontecimentos que ensejaram mudanças que se estenderiam aos dias de hoje. A filosofia da ciência, diz ela, permitiu registrar, na década de 1920, o ápice da corrente positivista e da defesa por seus seguidores do método indutivo e das experiências de laboratório como estratégias necessárias para se fazer ciência. A autora acrescenta que, na sequência histórica, se superaria essa pretensão, se considerarmos

A voz do austríaco Karl Popper (1902-1994), que contestou o positivismo e toda a sua construção teórica-prática, considerando-a como mito, particularmente no que diz respeito ao indutivismo. Além do racionalista Popper, outros filósofos da ciência como Planck (1858-1974), Lakatos (1922-1974), Kuhn (1922-1996), Feyerabend (1924) abalaram os alicerces da ciência por meio de suas argumentações contendo críticas, conjecturas, refutações e, até, a negação da necessidade de haver método para se fazer ciência (CARVALHO, 2006, p. 33).

Nesse parecer, a autora destaca que,

[...] ao término do século passado e no alvorecer deste, deparamo-nos com o nascimento de uma nova ciência na qual, além da matéria constitutiva dos objetos do conhecimento da ciência pura, entram em cena outros focos, como a vida e a consciência ou, respectivamente, a energia e o espírito (CARVALHO, 2006, p. 33).

Segundo Carvalho (2006), as contribuições da teoria quântica e do misticismo oriental têm desvelado outros horizontes, levando-nos, “como sugere Fritjof Capra (1983), a uma verdadeira dança cósmica de energia e que nos permite uma nova visão de mundo” (CARVALHO, 2006, p. 33).

Assim, Carvalho (2006) defende que, como Capra, pensadores da atualidade, entre os quais Laszio, Bohm, Goswani, Ken Wilber e Gof têm alertado para a importância:

De percebermos e estudarmos o cosmos em sua grandeza e integralidade. Como diz Ken Wilber - chamado de Einstein

da Consciência, sob essa nova abordagem poderemos sair do egocentrismo, passar pelo sociocentrismo e chegar ao mundicentrismo. Ou, em outras palavras: evoluir da dimensão do “eu” para a do “nós” e, desta, para a de “todos nós” numa extraordinária dinâmica em espiral (CARVALHO, 2006, p. 33 – 34).

No entendimento de Carvalho (2006), o conceito de escolas inclusivas pressupõe uma nova maneira de entendermos as respostas educativas que se oferecem ao alunado, com vistas à efetivação do trabalho na diversidade, e estaria baseado na defesa dos direitos humanos de

Acesso, ingresso e permanência com sucesso em escolas de boa qualidade (onde se aprende a aprender, a fazer, a ser e a conviver), no direito de integração com colegas e educadores. [...] E mais, implica, incondicionalmente, na mudança de atitudes frente às diferenças individuais, desenvolvendo-se a consciência de que somos todos diferentes uns dos outros e de nós mesmos, porque evoluímos e nos modificamos (CARVALHO, 2006, p. 36).

Entendemos que esses postulados se aproximam do que Moraes (2003) discute sobre os dilemas na pesquisa em educação. A autora demonstra como, face às urgências do liberalismo, derivadas do esgotamento de limite de sustentação de suas contradições, se tem elegido uma espécie de prática reflexiva, crítica do iluminismo, no sentido de manter, no limite do fetiche, as demandas materiais exacerbadas e altamente fora de controle.

Moraes (2003) aponta que, em linhas gerais, pode-se afirmar que, no plano teórico, as propostas que desqualificam a teoria têm origem na convicção em torno da falência de uma determinada concepção de razão: a razão moderna de corte iluminista, emblemática das culturas liberais do Ocidente, produto de uma burguesia ainda em luta por sua definição e consolidação em face de seu “outro”, feudal, aristocrático (MORAES, 2003, p. 155).

Esse parâmetro racional iluminista, comumente considerado sufocado pelo liberalismo, como presente na posição de Carvalho (2006), continua na verdade a ser ventilado, adaptado às mais recentes necessidades do capital. Segundo Moraes (2003), alicerçada em Lawson (1998), o liberalismo abrangia e balizava um conjunto de princípios, ideias e práticas reguladoras que

[...] lhe permitia auto-representar-se possuindo as condições para estabelecer “a nítida demarcação entre

racional e irracional, entre episteme e doxa, entre verdade e erro, entre ciência e não ciência” (Duayer e Moraes, 1998:64). Ademais, acreditava poder assegurar as bases para a lei e a moralidade. Não é de estranhar, portanto, que o desenvolvimento e o cultivo desta “razão” tenha se tornado um objetivo educacional prioritário (MORAES, 2003, p. 155).

Para Moraes (2003), no entanto, o neo-simbolismo vai além. A crítica contemporânea desestruturou tudo o que referenciava a soberania de tal concepção de racionalidade, e as ciências de modo geral e a educação em particular não puderam passar imunes a essa crise que obstaculiza a possibilidade em se definir padrões epistemológicos, educacionais, éticos ou políticos.

A autora indica que, nesse sentido, o próprio processo educativo é tornado abstrato, até porque, se conceitos científicos são apenas mais um entre os múltiplos jogos de linguagem, “Como e o que ensinar se todas as interpretações e perspectivas são igualmente válidas e sem referente? Como e o que ensinar se a mudança conceitual repousa na persuasão e não na razão?” (MORAES, 2003, p. 156).

Essa “verdadeira sanitarização” de pressupostos (MORAES, 2003) não apenas aponta para a necessidade de se alterar a metodologia de análise, mas também colide com o próprio objeto da inspeção; ou seja, tal revisão altera e questiona

Não apenas os métodos empregados para validar o conhecimento sistemático e arrazoado, mas a verdade, o racional, a objetividade, enfim, a própria possibilidade de cognição do real. Instaurou-se, então, um mal-estar epistemológico que, em seu profundo ceticismo e desencanto, motivou a pensar além de si mesmo, propondo agenda que abrigou todos os “pós-”, os “neo-”, os “anti-”, e termos que tais, que ainda infestam a intelectualidade de nossos dias (MORAES, 2003, p. 156, grifos do autor).

Esse recuo da teoria representa a inauguração da época cética e pragmática, dos textos e das interpretações que não podem mais expressar ou, até mesmo, se aproximar da realidade, constituindo-se, simplesmente, em relatos ou narrativas (MORAES, 2003), ou seja, em uma “metafísica do presente, ou como define Jameson, uma história de presentes perpétuos” (JAMESON, 1988, p. 26 apud MORAES, 2003, p. 157).

Explica-nos Moraes (2003) que o ceticismo, todavia, não é apenas epistemológico, mas, também ético e político conservador, alcançando esse *status* tanto por se constituir “peça retórica, consciente ou não, de veneração ao mercado, como igualmente em sua versão ‘crítica’ e ‘radical’” (MORAES, 2003, p. 157).

Esses polos, segundo Duayer e Moraes (1998), possuem em comum uma:

Visão romântica e estetizante da política e da sociedade e, particularmente, da educação. A retórica é precisa. A negação da objetividade aparece aqui associada à idéia de desintegração do espaço público, do fetichismo da diversidade, da compreensão de que o poder e a opressão estão pulverizados em todo e qualquer lugar. Daí resulta a impossibilidade de estabelecer uma base de resistência e de enfrentamento da realidade que, queiram ou não, apresenta-se aos sujeitos enquanto totalidade da economia e das relações de poder (DUAYER; MORAES, 1998 apud MORAES, 2003, p. 157).

A minimização da importância da teoria e do conhecimento racional já marca, ora de forma mais indicativa, ora de forma mais explícita, a política educacional brasileira. Verifica-se um rebaixamento teórico por meio de sutil exercício linguístico, num roteiro em que termos e conceitos são

Absorvidos pela pragmática retórica corrente. Uns foram naturalizados - o capitalismo, por exemplo - alguns foram construídos, re-significados, modificados ou substituídos por outros mais convenientes. O termo igualdade, entre outros tantos exemplos, cedeu lugar à equidade, o conceito de classe social foi substituído pelo de status sócio-econômico, os de pobreza e riqueza pela peculiar denominação de “baixo” e “alto” ingressos sociais. Destinado a assegurar a obediência e a resignação públicas, o pragmático vocabulário se faz necessário para erradicar o que é considerado obsoleto e a criar novas formas de controle e regulação sociais. Alcançar o consenso torna-se fundamental, o que é efetivado com inegável sucesso, seja pela cooptação de intelectuais - muitos deles educadores -, seja pela monocórdia repetição de um mesmo discurso reformista para a educação, encontrado nos documentos das agências multilaterais e nas políticas de governo de vários países, notadamente na América Latina (MORAES, 2003, p. 158).

Esse neoparadigma teórico se verifica em Carvalho (2006) ao incorporar, de forma insuficientemente crítica, a ideia de uma educação articulada ao “cosmo” e, sustentada nela, uma “nova” ética que conferiria a todos igualdade de valor, igualdade de direitos, particularmente os de equidade, e a necessidade de superação de qualquer forma de discriminação: “por questões étnicas, sócio-econômicas, de gênero, de classes sociais ou de peculiaridades individuais mais diferenciadas” (CARVALHO, 2006, p. 34).

Essa proposição apresenta seu limite na inexistência de uma aprofundada crítica às formas pelas quais a sociedade capitalista em geral, em sua configuração contemporânea, produz a desigualdade, a discriminação, a substituição da ideia do direito pela ideia de mercadoria, recaindo no criticado “otimismo pedagógico” de uma escola que poderia resgatar o ser e a dignidade individual à revelia das condições materiais que fundam essa sociedade.

Entendemos, portanto, que quaisquer esforços no sentido de fazer da escola, “em vez da seletividade que as tem caracterizado, penalizando inúmeros alunos - com ou sem deficiência ou superdotação” (WILBER, 1949 apud CARVALHO, 2006, p. 34), um espaço para todos é ingênuo e pode assumir características políticas conservadoras, se não tivermos presentes os condicionantes da referida seletividade.

Analisamos a questão desse modo, até mesmo porque, por mais que a sociedade ética se proponha a não discriminar por fatores econômicos (que determinam a condição dos indivíduos), os fatores materiais, determinantes, não desaparecem, mesmo com os avanços constatados no plano das ciências naturais e sociais. E é a análise e a consideração desses condicionantes que indicam a centralidade que tem, na produção da existência humana e no controle sobre essa produção, a aquisição desse conhecimento científico e, portanto, a centralidade que ele deve ter no âmbito escolar, centralidade à qual devem estar subordinados outros aspectos da vida escolar.

Nesse quadro, entendemos como arriscada, sem essa enfática definição do acesso o maior possível ao conhecimento elaborado, uma afirmação de que, na concretização de tais propostas de educação inclusiva, se vá “além da valorização do ensino ministrado como transmissão de conhecimentos, para a valorização da vida (energia) e da consciência (espírito)” (CARVALHO, 2006, p. 34). Esse risco é ainda maior se levarmos em conta que ainda tem muita força uma compreensão clínica e assistencialista no campo da educação das pessoas com deficiência.

Do mesmo modo, certas indicações a uma pedagogia com um novo espírito, uma pedagogia que “precisa ser prazerosa”, em uma escola

verdadeiramente inclusiva onde “a dança cósmica de Capra será bailada com todos participando e se integrando, sem exclusões, sendo cada qual reconhecido em sua individualidade” (CARVALHO, 2006, p. 35), distanciam-se de uma pedagogia que encontra prazer no esforço, no desafio de ruptura com o cotidiano, nas exigências do trabalho com o conhecimento elaborado e que é aquela que tem sido almejada por todos aqueles que, por diferentes motivos, têm sido discriminados e marginalizados.

Com tais elementos, passamos a adensar essa discussão com alguns dos pressupostos reconhecidos como perspectivas de uma inclusão radical, aqui apresentados na tese de Mantoan (2006a).

De partida, é importante destacar que, apesar de separarmos, didaticamente, as formulações dessa autora dos acenos presentes em Edler Carvalho (2006), também se nota, claramente, nas bases estruturais da tese de Mantoan (2006a) a presença de uma marginalização da questão do acesso ao conhecimento científico. A intelectual tem afirmado essa posição em suas palestras orientadas ao tema da educação inclusiva.

Um exemplo dessa posição ocorreu no 3º Curso de Formação de Gestores e Educadores do Programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, promovido pela prefeitura municipal de Cascavel/PR, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) em agosto de 2006. Nessa ocasião, Mantoan, após apresentar seus ideais na área da educação especial, atribuindo valor à convivência de pessoas com deficiência com o alunado em geral, indagada a respeito dos conteúdos sistematizados considerados como o fundamento primário e prioritário da escola, destacou que a linha teórica que defende essa posição não constitui suas bases filosóficas.

Para essa autora, lançar olhares sobre a escola tratar-se-ia de uma atividade “ao mesmo tempo perceptiva e interpretativa” (MANTOAN, 2006a, p. 181), que, por ser assim, adquire caráter de revelação e de transformação do que veríamos. Mantoan defende a necessidade de superação de um olhar viciado, de uma escola que todos conhecem:

Penso que olhar para um objeto vivo, complexo, repleto de detalhes e tão humano é uma aventura surpreendente e muitas vezes invasiva. Quero conhecê-la mais e melhor, mantendo entre nós uma relação de intimidade e respeito. Só assim me permito retracá-la do meu jeito. Nesse retracado, a intenção é garantir aos alunos o óbvio - o direito à educação. Estou certa de que assegurar esse direito não é somente pugnar por ele, mas, principalmente, reconhecer o que a educação

representa para todos os alunos, indistintamente. Trata-se de compreender esse direito humano e fundamental como uma prerrogativa da condição cidadã, que implica uma vida comunitária cada vez mais próxima dos ideais democráticos de convívio social, liberdade e participação nas decisões políticas (MANTOAN, 2006a, p. 184).

Como também reclama Carvalho (2006), Mantoan (2006a) defende ser imprescindível a superação do método arcaico em educação, que, segundo ela, visa à formação de “um aluno idealizado e por um projeto educacional elitista, meritocrático e homogeneizador” (MANTOAN, 2006a, p. 184), dado que nesse quadro a escola produziria: “situações de exclusão que, injustamente, prejudicam a trajetória educacional de muitos estudantes” (MANTOAN, 2006a, p. 184).

Afirma Mantoan (2006a) que seu olhar sobre a inclusão escolar tem a ver com tudo isso. Ilustrando sua proximidade com as escolas, defende o direito de todos à educação e os embates provocados pela garantia desse direito diante da organização política e pedagógica excludente do nosso ensino. Segundo ela, não se pode reduzir o processo de inclusão unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular estatal, desconsiderando os benefícios que essa inovação educacional propicia à educação dos alunos em geral.

Para a autora, a inclusão depende, assim, de iniciativas que visem à adoção de posições/medidas inovadoras para a escolarização de todos os alunos nas escolas comuns de ensino regular, bem como as que se referem aos serviços educacionais especializados, uma vez que:

Esse quadro situacional perpetua desmandos e transgressões ao direito à educação e à não-discriminação que algumas escolas e redes de ensino estão praticando, por falta de um controle efetivo dos pais, das autoridades de ensino e da justiça em geral. Por outro lado, temos avançado do ponto de vista legal, e há novos caminhos pedagógicos que nos permitem retrair a trajetória de nossas escolas, norteados pela inclusão (MANTOAN, 2006a, p. 187).

A autora, referindo-se às barreiras a esse processo, aponta a necessidade de uma análise do ensino fundamental para a compreensão de tanta dificuldade e perplexidade diante da inclusão, especialmente quando o inserido é um aluno com deficiência:

Os alunos do ensino fundamental estão organizados por séries escolares, o currículo é estruturado por disciplinas e seu conteúdo é selecionado pelas coordenações pedagógicas, pelos livros didáticos, enfim, por uma “inteligência” que define os saberes úteis e a seqüência em que devem ser ensinados nas escolas. Sabemos que o ensino básico como um todo (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) é prisioneiro da transmissão dos conhecimentos acadêmicos e os alunos de sua reprodução, nas aulas e nas provas (MANTOAN, 2006a, p. 187).

Ao destacar a necessidade de superar a escola que temos e construir a escola que a autora entende do e para o futuro, Mantoan (2006a) apresenta esses obstáculos (o caráter reprodutor do ensino) como perfil a ser duramente combatido. Para Mantoan (2006a), nesse perfil organizacional atrasado, o processo da inclusão tem de se chocar e romper com o ultrapassado na escola, dado que essa instituição, inchada pelo formalismo da racionalidade teria se cindido

[...] em modalidades de ensino, tipos de serviços, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que ela possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam (MANTOAN, 2006a, p. 188).

Para a superação da crise de vala rasa que a autora encontra e desnuda na instituição escolar, Mantoan (2006a) propõe a necessidade de que essas instituições comuns transformem-se a partir de novos paradigmas e conhecimentos. Assim como Carvalho (2006), Mantoan (2006a) pensa vivermos na contemporaneidade em

[...] um tempo de crise global, em que os velhos paradigmas da modernidade estão sendo contestados e em que o conhecimento, matéria-prima da educação escolar, passa por uma reinterpretação. A inclusão é parte dessa contestação e implica a mudança do paradigma educacional atual, para que se encaixe no mapa da educação escolar que precisamos retrair. As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para o entender como aprendemos, e como percebemos o mundo e a nós mesmos. O modelo educacional já mostra sinais de esgotamento e, no vazio de idéias que acompanha

a crise paradigmática, surge o momento oportuno das transformações (MANTOAN, 2006a, p. 188-189).

Para essa autora, uma das faces dessa crise diz respeito às transformações no plano do conhecimento, em que

As interfaces e conexões que se formam entre os saberes outrora isolados e partidos e os encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social, o cultural apontam para um paradigma do conhecimento que emerge de redes cada vez mais complexas de relações, geradas pela velocidade das comunicações e informações. As fronteiras das disciplinas estão se rompendo, estabelecendo novos marcos de compreensão entre as pessoas e o mundo em que vivemos (MANTOAN, 2006a, p. 189).

Como vimos no pensamento de Carvalho (2006), também Mantoan (2006a) parte da crítica ao paradigma moderno de ciência, a partir da qual se valoriza o conhecimento cotidiano e do senso comum. E isso indicaria que

A comunidade acadêmica não pode continuar a pensar que só há um único modelo de cientificidade e uma única epistemologia, e que, no fundo, todo o resto é um saber vulgar, um senso comum que ela contesta em todos os níveis de ensino e de produção do conhecimento. A idéia de que nosso campo de conhecimento é muito mais amplo do que aquele que cabe no paradigma da ciência moderna, traz a ciência para um campo de luta mais igual, em que ela tem de reconhecer e se aproximar de outras formas de entendimento e perder a posição hegemônica em que se mantém, ignorando o que foge a seus domínios (SANTOS, 1995 apud MANTOAN, 2006a, p. 189).

Como consequência desse pressuposto, em outro texto, Mantoan (2006b) sustenta a necessidade de considerarmos as complexidades da realidade, que, segundo Arantes, concentraria a capacidade de “[...] questionar-se sobre temas e conceitos que, em alguma medida, já os tem como ‘verdades’ ou ‘crenças’, que foram construídas no transcorrer de sua trajetória acadêmica” (ARANTES, apud MANTOAN, 2006a, p. 7).

Nesse texto, Mantoan (2006b), ao propor a superação de argumentos contrários e favoráveis às políticas educacionais inclusivas, centra a discussão em uma “[...] complexa relação de igualdades-diferença, que envolveria o entendimento e a elaboração de tais políticas e de todas as iniciativas visando

à transformação das escolas, para se ajustarem aos princípios inclusivos de educação” (MANTOAN, 2006b, p. 16).

Esses princípios, para a autora, consideram a ausência de unicidade no significado do termo igualdade: “Igualdade entre quem? Igualdade em quê?” (MANTOAN, 2006b, p. 17). Para Mantoan (2006b), o valor da igualdade precisa ser considerado de um modo que não entendamos que todos os homens sejam iguais.

A autora, procurando se referenciar em paradigmas que, segundo ela, defenderiam o igualitarismo até as últimas consequências, destaca a importante noção de não se mostrar possível alcançar igualdade em tudo, mencionando a diferenciação demonstrada por Bobbio, segundo o qual, de acordo com Rousseau, em sua obra *Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens*, quanto às diferenças, é preciso se deter o discernimento entre “diferenciação entre desigualdades naturais (produzidas pela natureza) e, pautada em desigualdades sociais (produzidas pelas relações de domínio econômico, espiritual, político)” (BOBBIO, 1997, p. 25 apud MANTOAN, 2006b, p. 17).

Citando também Pierucci, a autora pergunta: como resolver o dilema do mostrar ou do esconder as diferenças mantendo nas escolas um espírito que prima “pela homogeneização dos alunos e que usam a desigualdade social como argumento em favor da exclusão?” (MANTOAN, 2006b, p. 17).

Com esse argumento, Mantoan (2006b) indica que, para se romper essa pedagogia nefasta, para instaurar-se uma condição de igualdade nas escolas, teríamos que não mais conceber que todos os alunos sejam iguais. Deveríamos considerar que há “desigualdades naturais e sociais, e só estas últimas podem e devem ser eliminadas” (MANTOAN, 2006b, p. 18).

Para Mantoan (2006b), a inclusão teria tudo a ver com o respeito às diferenças, onde se supera a busca ideal de se alcançar um sujeito universal, ao entender-se que: “[...] não é a universalidade da espécie que define um sujeito, mas as suas peculiaridades, ligadas a sexo, etnia, origem, crenças” (MANTOAN, 2006b, p. 17). Em tais circunstâncias, lembra que “[...] tratar as pessoas diferentemente pode enfatizar suas diferenças, assim como tratar igualmente os diferentes pode esconder as suas especificidades e excluí-los do mesmo modo; portanto, ser gente é correr sempre o risco de ser diferente” (MANTOAN, 2006b, p. 17).

A autora observa que, apesar de as políticas educacionais atuais busquem confirmar o projeto igualitarista e universalista da modernidade,

em geral, trata-se de esforços inadequados da Modernidade para superar o que se chamou de estado da natureza, a fim de domesticar os que diferem do padrão. Citando Bauman, a autora indaga: como “[...] incluir as diferenças com base em um plano racional de atuação que as extingue ou as põe de lado como refugio que escapa à definição?” (BAUMAN, 1999 apud MANTOAN, 2006b, p. 18).

Assim, ela busca reiterar que o discurso da Modernidade, movimento que se caracterizaria por uma guerra à ambivalência e por um esforço racional de ordenação, teria estendido suas precauções contra “[...] o imprevisível, a ambigüidade e demais riscos à ordem e à unicidade, ostentando que todos são iguais, todos são livres, mas um ‘todos’ padronizado, dentro de seus pressupostos disciplinadores” (MANTOAN, 2006b, p. 18).

Para Mantoan, esse seria o discurso que sustentaria ainda hoje a organização pedagógica escolar. Para o enfrentamento dessa visão arcaica, a autora propõe a necessidade de visualizar o aluno como necessariamente diferente, que, por ser “indefinido, incoerente, indeterminado”, desestabilizaria “o pensamento moderno da escola, na sua ânsia pelo lógico, pela negação das condições que produzem as diferenças, que são as matrizes da nossa identidade” (MANTOAN, 2006b, p. 18).

A argumentação de Mantoan (2006) estaciona na defesa de que

A diferença propõe o conflito, o dissenso e a imprevisibilidade, a impossibilidade do cálculo, da definição, a multiplicidade incontrolável e infinita. Essas situações não se enquadram na cultura da igualdade das escolas, introduzindo nelas um elemento complicador que se torna insuportável e delirante para os reacionários que as compõem e as defendem tal como ela ainda se mantém. [...] Se ela é recusada, negada, desvalorizada, há que assimilá-la ao igualitarismo essencialista e, se aceita e valorizada, há que mudar de lado e romper com os pilares nos quais a escola tem se firmado até agora. (MANTOAN, 2006b, p. 19).

Essa posição de Mantoan (2006b), presente também em Carvalho (2006), corrobora a concepção que tenta condicionar a existência do defeito como simples diferença abstrata. A autora, citando Rawls (2002), se refere criticamente à igualdade abstrata, que não teria propiciado a garantia de relações justas nas escolas, lembrando que as declarações de direito do mundo moderno igualaram os homens desde seu nascimento e estabeleceram o mérito e o esforço de cada um como medida de acesso e uso de bens, recursos disponíveis e mobilidade social. E, mais:

Para esse filósofo político, a liberdade civil - com suas desigualdades sociais -, e a igualdade de oportunidades - com suas desigualdades naturais - são arbitrárias do ponto de vista moral; ele propôs uma política da diferença, estabelecendo a identificação das diferenças como uma nova medida da igualdade: Assim, somos levados ao princípio da diferença, se desejamos montar o sistema social de modo que ninguém ganhe ou perca devido ao seu lugar arbitrário na distribuição de dotes naturais ou à sua posição inicial na sociedade sem dar ou receber benefícios compensatórios em troca (MANTOAN, 2006b, p. 19).

Nesse parâmetro, Mantoan (2006b) tenta fundamentar as propostas escolares inclusivas em consonância com os preceitos presentes em Rawls, os quais requerem a compreensão de que

A distribuição natural de talentos ou a posição social que cada indivíduo ocupa não são justas nem injustas. O que as torna justas ou não são as maneiras pelas quais as instituições (no caso, as educacionais) fazem uso delas. Ele sugere uma igualdade democrática, que combina o princípio da igualdade de oportunidades com o princípio da diferença (RAWLS, 2002, p. 79 apud MANTOAN, 2006b, p. 19).

Mantoan lembra que a sugestão de Rawls tem opositores, indicando que essa repulsa estaria no fato de esse autor banir a noção de mérito. A autora destaca que, para os que lutam por uma escola verdadeiramente inclusiva, o merecimento não parece aplicar-se devidamente aos que já nascem em uma situação privilegiada socialmente, aos que já tiveram a oportunidade de se desenvolver, com base em melhores condições de vida e de aproveitamento de suas potencialidades, e por isso defende ela que a natureza de cada indivíduo seja respeitada:

O mérito deve ser proporcional ao ponto de partida de cada um. Ao combinar os dois princípios, Rawls reconhece que as desigualdades naturais e sociais são imerecidas e precisam ser reparadas e compensadas, e o princípio da diferença é o que garante essa reparação, visando à igualdade. A igualdade de oportunidades é perversa, quando garante o acesso, por exemplo, à escola comum de pessoas com alguma deficiência de nascimento ou de pessoas que não têm a mesma possibilidade das demais, por problemas alheios aos seus esforços, de passar pelo processo educacional em toda a sua extensão. Mas não lhes assegura a permanência e o prosseguimento da

escolaridade em todos os níveis de ensino. Mais um motivo para se firmar à necessidade de repensar e de romper com o modelo educacional elitista de nossas escolas e de reconhecer a igualdade de aprender como ponto de partida e as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada (MANTOAN, 2006b, p. 20).

Nesse sentido, a igualdade seria entendida não como um objetivo a atingir, senão como “[...] um ponto de partida, uma suposição a ser mantida em qualquer circunstância” (JACOTOT, 2002 apud MANTOAN, 2006b, p. 21).

Mantoan (2006b) reforça esse desafio ao afirmar que, na escola,

No desejo de assegurar a homogeneidade nos grupos sociais, nas turmas escolares, destruíram-se muitas diferenças que consideramos valiosas e importantes, hoje, nas salas de aula e para além delas. A identidade fixa, estável, acabada, própria do sujeito cartesiano unificado e racional, também está em crise (HALL, 2000 apud MANTOAN, 2006b, p. 193).

Observamos que não se supera, nessa discussão sobre a igualdade, uma visão ainda acrítica. Mais uma vez os condicionantes econômicos e sociais da desigualdade não são tomados em consideração e, por isso, a igualdade é remetida ao plano das oportunidades, pouco se questionando a desigualdade de condições materialmente postas:

Se a diferença é tomada como parâmetro, não fixamos mais a igualdade como norma e fazemos cair toda uma hierarquia das igualdades e diferenças que sustentam a “normalização”. Esse processo, a normalização, pelo qual a educação especial tem proclamado seu poder, propõe sutilmente, com base em características devidamente selecionadas como positivas, a eleição arbitrária de uma identidade “normal”, como um padrão de hierarquização e avaliação de alunos, de pessoas. Contrariar a perspectiva de uma escola que se pauta pela igualdade de oportunidades é fazer a diferença, reconhecê-la e valorizá-la (MANTOAN, 2006b, p. 193).

O papel da ciência como força produtiva e o controle exercido sobre o acesso a esse tipo de conhecimento permitem a Mantoan (2006b) acusar severamente a instituição escolar por uma coisa que ainda não conseguiu realizar: a democratização do acesso ao conhecimento elaborado:

A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno, diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. Ocorre que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, assim, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é a massificação de ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela (MANTOAN, 2006b, p. 190).

Identificando a transmissão de conhecimento como uma tática liberal, Mantoan (2006b) propõe uma versão ingênua de transformação da educação, ao desconsiderar o papel que o acesso ao conhecimento científico tem nas lutas dos trabalhadores e dos diversos segmentos nele duplamente excluídos, como é o caso do segmento das pessoas com deficiência.

## Considerações finais

Perante as questões dispostas nesse texto, para podermos finalizar e ratificar nossa posição frente ao disposto, queremos estabelecer alguns parágrafos mais.

Em especial, queremos demonstrar o quanto se podem constituir arriscados acenos abstratos em torno da valia da educação para as pessoas com deficiência em postulados como os que vêm atentando a educação geral com uma castração da pedagogia (DUARTE, 2003)<sup>22</sup>, que entendemos estar,

---

<sup>22</sup> Na atual sociedade dita do conhecimento, posições assim têm secundarizado a importância do conhecimento. Segundo Duarte (2003, p. 10), para essa perspectiva, a educação tradicional resultava 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, e a nova educação deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornariam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo alguns meses. Nessa “pedagogia”, está explícita a significação de que se atua com tal enfoque atrasado, tanto para privar os alunos de um método de pesquisa que lhes possa ser “bem mais útil para a vida que o conhecimento correspondente!” (PIAGET, 1998, p. 66 apud DUARTE, 2003, p. 9); Outras duas ideias, intimamente associadas, defendem que, aquilo que “o indivíduo aprende por si mesmo, é superior, em termos educativos e sociais, àquilo que ele aprende por meio da transmissão por outras pessoas, método de construção do conhecimento é mais importante que o conhecimento já produzido socialmente” (DUARTE, 2003, p. 9). Nessa perspectiva, o indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos. Segundo Duarte (2003), uma versão contemporânea desse posicionamento pode ser verificada no livro do autor português Vitor da Fonseca, intitulado *Aprender a Aprender: a educabilidade cognitiva*.

derivado da intenção central, a acometer também a discussão em torno do processo de acesso das pessoas com deficiência à rede estatal de ensino.

Nossa intenção, ao apresentar a forma abstrata como, em geral, a educação das pessoas com deficiência vem sendo estabelecida, visa demonstrar a necessidade urgente de contraposições ao falso respeito às diversidades.

Destacamos esse importante critério ao concordar com a perspectiva ortodoxa de Moraes (2001), que, apoiada em Fitzsimons (1999), dispõe que uma luta sobre práticas, propostas, políticas, teoria, conhecimento e também linguagem, enfim, sobre o que as pessoas dizem e fazem em suas instituições e em suas pesquisas, se traduz altamente relevante para análise.

E, por estarmos nos esforçando para não nos deixar capturar pelo recuo da teoria, pelo voluntarismo, parece ser essa uma luta a ser também travada com ortodoxia na discussão da educação das pessoas com deficiência. Caso contrário, corremos o risco de nivelarmos todos os valores e de aceitarmos uma retórica supostamente liberta (VÁZQUEZ, 2005, p. 123), o que nos faria identificar as chamadas escolhas individuais como pauta a ser assumida e evocada para uma sociedade que se apresentaria num entendimento cosmonauta, livre das angústias materiais.

Devido a esse risco, é imprescindível levantar a necessidade de sensibilidade quanto a muitos sentimentos que, já há muito tempo, ecoam na sociedade predatória moderna. Nesta, quando se evoca manter o direito individual, mesmo que muitas vezes em jurado desvio à base do princípio liberal, que é constituído pelo direito à propriedade privada (DECLARAÇÃO..., 2005), apenas se tem apresentado instrumentos compostos de meras tentativas de conservação dessa premissa basilar de sustentação societal. De fato, nessa perspectiva, apenas se tem defendido a adoção de uma fração desfigurada, fetichizada, das contradições materiais objetivas (BONDER, 2000 apud CARVALHO, 2006).

Para isso, se advoga bastar assumir como razoável a tese que apresenta a existência de uma sociedade que teria superado, por meio da ética, ou éticas, as marcas das cisões materiais de classe. Ou seja, onde, em investigações científicas, outrora se

Indicava exploração, interesses materiais concretos, antagonismo e ilusão, transforma-se em um princípio positivo que designa uma suposta esfera de autenticidade e de liberdade, de manifestação e exercício de uma diversidade irreduzível, de diferenças insuperáveis (MORAES, 2003, p. 160).

Tal estrada tenta, por exemplo, sustentar que a manifestação e o exercício das diversidades, diferenças individuais, tornadas naturais, apenas se relacionariam com a sociedade civil: “apreendida como instância positiva de realização plena e ‘democrática’ de tais diferenças e, no limite, revela Anderson (1997, p. 32), identificada com a própria democracia” (ANDERSON, 1997 apud MORAES, 2003, p. 160).

Nesse qualificar, o que se tenta é dimensionar que já teria se passado o tempo em que o capitalismo era o adversário. Ostenta-se, então, constituir o modo de produção capitalista como sendo o limite e o destino do processo histórico, onde a expressão “sociedade civil”, até por sua formidável história, força material e ideológica, alivia o desconforto e o constrangimento impingidos por esse *télos* (MORAES, 2003).

Essas questões reforçam a importância a ser atribuída à ortodoxia no relacionar os lemas inclusivistas abstratos, por exemplo, a tese sobre a possibilidade de um potencial oculto de iguaria presente em pessoas acometidas por algum defeito, que atentam a educação formal das pessoas com deficiência ancorados em uma proposta de “inclusão responsável” ou mesmo a tida “radical”.

Diante desses “opostos”, uma indagação de Moraes (2003) se condiciona ímpar para um destaque adequado dessas condições. Caso fossem suficientes os pareceres de Carvalho (1997, 2006) Mantoan (2006a, 2006b), entre tantos outros atuantes nessa discussão, e

[...] a parceria filantrópica viesse a alcançar êxito, não teríamos enfim alcançado a utopia capitalista do positivismo comtiano, a convivência pacífica e harmoniosa dos bons patrões e dos bons empregados, ou dos obedientes subalternos e excluídos? (MORAES, 2003, p. 162).

Essa indagação se faz imprescindível, pelo fato de que, em horizonte apaziguado, constrange-se o agir consciente de mulheres e de homens na história e se corre um alto risco de se diluir

[...] a grande questão dos valores e dos fins. Perde-se a possibilidade de transgressão, para além dos limites individuais ou de grupos. De forma arditosa proclama-se o novo patamar “democrático” no qual deverão constituir-se os modos emergentes de resistência - ética política e discursiva - vivenciados por “atores plurais” ou pelas “múltiplas identidades sociais” (MORAES, 2003, p. 162).

É necessário destacar que as dúvidas apresentadas não querem anular a importância de debates acerca de necessidades de “minorias” sociais, as quais detêm valor inquestionável. Queremos, com o disposto, demonstrar que se apresenta, de fato, ainda mais agudamente, a urgência de investigações científicas que apreendam elementos que possam colaborar para um identificar de “novos objetos”, mas de forma lúcida e sincera, para que esses enfoques não sejam, como retrata Moraes (2003, p. 165), condicionados reduzidamente: “a ‘micro objetos’, fragmentos descolados”. Pelo contrário, que estes sejam percebidos numa tensão crescente, que possam se dimensionar, prática e concretamente, “Em poderosas forças críticas a anunciar a criação de uma pedagogia radicalmente não-classista, não-racista, não-sexista e não-homofóbica” (MORAES, 2003, p. 165).

Assim, perante esse quadro, é preciso ter em consideração que, se temas e objetos como gênero, etnias, geração, confissões religiosas, meio ambiente, multiculturalismo, imaginário, subjetividade, poder-saber, microrrelações, entre outros, constam emergentes nas pesquisas educacionais, devem estes ser pensados e discutidos com cautelosa sabedoria. Haja vista que “Só a teoria, associada a uma intensa renovação pedagógica – e não a narrativa descritiva, as escórias de vida coladas ao cotidiano” (MORAES, 2003, p. 165), realmente respondem à altura das clássicas urgências demandadas da objetivação material.

Concordamos com a posição que entende que a investigação científica se deva calcar em evidenciar a função estratégica de uma reflexão crítica sobre a educação. Trata-se de posição que, a par de sua função “revolucionária”, tenta apanhar a tensão material e as relações sobre essa base estabelecida, denunciando a posição equivocada de uma “[...] sociedade civil que se quer esvaziada de conflitos, conformada como ‘sociedade educativa’, harmônica, positiva, pragmática, tolerante e plural” (MORAES, 2003, p. 166).

Já tocamos, mesmo que de aceno, na dialética envolvida no movimento histórico do liberalismo e sua filosofia de razão (MORAES, 2003) e não retomaremos o assunto. O ponto que queremos ressaltar nessas restantes palavras é que, no caso de teorias que não respondem sobre qual condição concreta está definida a exclusão de muitos segmentos sociais (entre eles negros, mulheres, crianças, homossexuais, as próprias pessoas com deficiência etc.), essas posições teóricas optam, no campo da educação, simplistamente por eleger o conhecimento historicamente produzido e sistematizado como sendo uma forma ultrapassada de retratar algo macabro. Insistem essas teorias

em que, caso esse conhecimento continuasse dado como fundamental, isso furtaria a realização da felicidade privada individual.

Segundo tal versão, a realidade (o cotidiano, o imediato) deveria ser vista não em sua materialidade ou objetividade, senão apenas postulada na noção do prazer a ser realizado por meio do molde em que esses elementos fluiriam libertos da casta da realidade mundana; da teoria; do conhecimento; do saber sistematizado; dos debates filosóficos mais fundamentais; dos acontecimentos históricos e atos vistos como fenômenos discretos, efêmeros, passageiros, insignificantes e mesmo negativos.

Essa tendência de negação, abstrata e alienada, atua precisamente em não falar no essencial, em desviar a atenção para parques pedagógicos direcionados a uma massa de fatores eleitos de acordo com o grau de “libertação” abstrata dos indivíduos, inclusive de seu caráter (VÁZQUEZ, 2005, p. 123). Tentam convencer, como no caso da tentativa de iconização da pauta de inclusão escolar das pessoas com deficiência, que, para essa função se realizar sem obstáculos, os conteúdos curriculares da escola precisam ser representados como rugas menores, supérfluos, sem vitalidade.

Segundo Snyders (1978), definições próximas a essa proclamam a necessidade de se procurar “salvação em novos métodos e, na melhor das hipóteses, em ‘remendos’” (SNIDERS, 1978, p. 363). Em tal postulação, os conteúdos é que estariam em causa e por motivos de classe: “ocultar aos alunos o que é considerado perigoso” (SNIDERS, 1978, p. 363). Entretanto, o autor francês observa: “mas é precisamente o que poderia interessar-lhes” (SNIDERS, 1978, p. 363).

Citando Althusser (*La nouvelle critique*, 1964), Sniders (1978) aponta que essa segunda perspectiva, em oposto às antigas novidades, define que “a causa revolucionária” está sempre e indissolivelmente ligada ao conhecimento, isto é, à ciência. “A validade da causa do comunismo baseia-se na ciência, simultaneamente a ciência do desenvolvimento das formas sociais (materialismo histórico) e a ciência da distinção da verdade e do erro (materialismo dialético)” (ALTHUSSER, 1964 apud SNYDERS, 1978, p. 363).

Esse é um embate fundamental. A sociedade burguesa alcançou um grau de contradição, em que “não” mais conseguindo ministrar as doses homeopáticas de conhecimento ao operariado – até mesmo por não haver mais a demanda pela maioria dos parques conhecimentos solicitados pelo processo de industrialização –, orienta, como observa Mantoan (2006a), que:

[...] a comunidade acadêmica não pode continuar a pensar que só há um único modelo de cientificidade e uma única epistemologia, e que, no fundo, todo o resto é um saber vulgar, um senso comum que ela contesta em todos os níveis de ensino e de produção do conhecimento (MANTOAN, 2006a, p. 189).

Aqui se procura pontuar a ideia de que o campo de conhecimento é muito mais amplo do que aquele que cabe no paradigma da ciência. Esse entendimento supostamente traria a ciência para um campo de luta mais igual, e a faria se aproximar de outras formas de entendimento, perdendo ela a posição hegemônica que forçadamente ainda estaria tentando manter.

Tende tal parecer exigir a recuperação de algumas definições em sentido de reforçar aquilo que já expusemos, ainda na introdução desse texto, quanto à posição científica a respeito dos limites impostos pelo defeito e a relação do caráter de dotação histórica aos indivíduos das características humanas não biológicas, não hereditárias, alcançadas na exposição e apropriação do gênero cultural humano, o social, o econômico, o político, o estético<sup>23</sup>.

Tratemos primeiro do nosso objetivo principal. Vigotski (1997), tomando a tese de Adler, aconselha considerar o indivíduo como uma tendência realizada em direção ao desenvolvimento e não ao natural. Afirma o autor que, no caso de pessoas acometidas por um defeito, físico-sensorial ou mental, ou mesmo o acometimento múltiplo, “nosso ideal não é rodear de algodão o lugar do enfermo e cuidar dele, por todos os meios, das contusões, senão descobrir as vias mais amplas de sua super-compensação” (VIGOTSKI, 1997, p. 40).

Ao indicar a valia do social para o desenvolvimento da psicologia individual, o autor, ao citar Voltaire, acena que, este se divertia depois de ler Rousseau – pensador francês invocado por Mantoan para fortalecer a tese de respeito à natureza das diferenças presente nos indivíduos. Voltaire até dizia que: “gostaria de andar gatinhando” (VIGOTSKI, 1997, p. 40). E parece que, em enfoques semelhantes ao criticado por Vigotski (1997), tendem nossas duas autoras a ventilar, pós-modernamente, um sentido próximo de um postulado que insiste em tentar sustentar a ideia de uma pedagogia que estuda “al niño que anda a gatas” (VIGOTSKI, 1997, p. 40).

O pensador soviético, ao fazer referência a S. L. Frank (filósofo religioso russo), continuando a provocação de Voltaire, expressa que Frank defendia, em oposição a Rousseau, que

---

<sup>23</sup> Para uma melhor compreensão dessa relação, ver Suchodolki (1978), Leontiev (1978) e Duarte (1992).

[...] a natureza em Goethe não nega, senão que exige diretamente a posição vertical do homem; ela não chama a pessoa atrás em direção à simplificação e ao estado primitivo, senão que para frente, em direção ao desenvolvimento e à complexidade da humanidade (FRANK, 1910, p. 358 apud VIGOTSKI, 1997, p. 41).

Estabelece Vigotski (1997), ao final do capítulo *O defeito e a compensação*, estabelece que as ideias desenvolvidas por ele: “se aproximam a Goethe e não a Rousseau” (VIGOTSKI, 1997, p. 27-41).

Nesse quadro, entendemos se encontrar, no caso da exposição que desenvolvemos neste texto, exposição pautada nos escritos de Mantoan (2006a, 2006b) e de Carvalho (2006), apenas o elemento de ruptura bárbara. Flutuando, em parâmetros abstratos de uma tida educação inclusiva, numa maior ou menor desconsideração da materialidade societal capitalista, um *quantum* exacerbado de idealismo, valorização das hesitações particulares; comparações abstratas, a vida cotidiana e a majestade celular rebelada com o conhecimento científico em sua ânsia pelo aproximar do real.

Essa prática retórica, comete um profundo equívoco, prometendo dar tudo à continuidade, convidando o aluno a encontrar, “redescobrir” a “ciência” por ele mesmo, por meio de suas próprias incertezas. Snyders (1978) afirma que, com acenos que mensuram na mesma régua informações e conhecimentos científicos, apenas se apresentam ao alunado factoides e na verdade: “enganam-no, o mantendo no nível do amadorismo” (SNYDERS, 1978, p. 357).

Pelo que apresentamos, ainda que não tenhamos desenvolvido muitos dos aspectos necessários para uma tomada adequada da questão em torno do valor de uma pedagogia de caráter superior, é possível, e mesmo necessário, ao contrário do respeito às diversidades, das práticas pedagógicas não diretivas, construir uma educação formal pela qual o aluno se sinta diretamente concernido. Trata-se de construir uma ação pedagógica que corrobore a efetivação da síntese entre essência e existência (SUCHODOLSKI, 1978), de modo que a mesma síntese esteja objetivamente inserida nas preocupações do aluno, que adote instrumentos que se concretizem como ferramentas que o tornem capaz de uma incidência eficaz em sua existência, ultrapassando, infinitamente, os dados inevitavelmente parciais e confusos de sua vida cotidiana adolescente e imatura.

No atual marco, em que se tenta condenar o papel da escola em transmitir os conhecimentos construídos e sistematizados historicamente,

talvez esse período possa, por “outro” lado, estar a brindar a história com uma oportunidade ímpar, ainda que difícil. Assim, mesmo que o facilitar não reúna o identificar da instituição escolar como via principal para a construção dos atos subversivos inadiáveis, que se possa apresentar situação onde seja possível, e mesmo urgente, a movimentação de esforços para se efetivarem, com cada vez maior força, francos embates para a adoção de:

Uma pedagogia inspirada no marxismo e que proponha uma linha de procedimento aberta, declarada, coerente e sem cair no treino, no condicionamento; que pode ser apresentada à imensa maioria dos alunos, sem a sentirem como imposição nem arbítrio, pois a burguesia não lhe opõe outra concepção do mundo, estando reduzida à recusa de conceber o mundo (SNYDERS, 1978, p. 364).

Nesse trilho, parece que uma das inúmeras tarefas é constituir o ato contributivo para que a educação formal não seja entregue à fétida sociedade interessada em vagar com suas silhuetas macabras ainda a reclamar um papel histórico já há muito esgotado. Se a escola é “instrumento de domínio de classe nas mãos da burguesia” (LENIN apud SNYDERS, 1981, p. 31), precisamente por isso se trata de a “transformar em instrumento de destruição deste domínio” (LENIN apud SNYDERS, 1981, p. 31).

Em acordo com Snyders, ao contrário das posições de ícones da tida inclusão, que insistem em ruminar o cosmo e a tida sociedade civil organizada e democrática, constitui posição fundamental estabelecer aos educandos uma experiência de continuidade com sua própria vida, mesmo apresentando-lhes modelos, sem rechar o que o termo comporta de perfeição e de ruptura, fora do cotidiano. Assim deve ser, até mesmo porque, segundo o autor, “a partir do momento em que o modelo realiza este tipo de ligação, a relação do aluno pode ser de submissão, sem qualquer servilismo” (SNYDERS, 1978, p. 348-349).

Essa definição, sem nenhuma *mea culpa*, ostenta que não se pode negar o valor intrínseco aos conhecimentos, ao saber sistematizado, como se isso representasse colocar ante o aluno, nocivamente, conclusões já prontas e elaboradas. Ao contrário, Snyders (1978), apoiado em palavras de Lenin, estabelece que

A liberdade de pensamento não pode ser recusa “de todo o sistema coerente e refletido... ecletismo e ausência de princípios”. O modelo encarna uma posição e, ao mesmo tempo, incita “a porem-se cada vez mais questões”. Não há contradição alguma entre o fato de

se sustentar uma opinião e o de se incitar o discípulo a procurar por ele mesmo. E é dizer demasiado pouco: a condição para ele poder pôr verdadeiras questões, tendo um sentido, permitindo-lhe progredir e, finalmente, ir avançando sozinho, é que o modelo o ajude, e o ampare, e o conduza, abrindo-lhe as perspectivas. Ninguém pode “aprender a aprender”, ninguém pode formar-se num método, sem aprender qualquer coisa de preciso e sem aplicar esse método a um dado domínio particular. Para alguém tomar posse de si mesmo, para encontrar a força de pensar por si mesmo, necessita de um modelo, que o tire das facilidades e das comparações usuais. Nada mais contestável, portanto, do que opor a originalidade do indivíduo e a sua ligação aos modelos, quer dizer, opor, no plano pedagógico, a personalidade do aluno e a intervenção do professor: ser guiado para os modelos não é o contrário da independência de espírito, mas a única maneira de alcançar a independência de espírito (SNYDERS, 1978, p. 349).

Trata-se, portanto, de entender a educação formal como o ato realizado por meio de uma pedagogia como obra de continuidade, mas também de um esforço de ruptura,

[...] pois não é sem dificuldade, nem, portanto, sem ajuda, que a criança pode sentir, em coletividades cada vez mais largas, que os seus interesses e desejos próprios não são separados dos interesses do conjunto, que a totalidade não se opõe à pessoa, mas oferece-lhe pelo contrário a possibilidade de se desenvolver harmoniosamente (SNYDERS, 1978, p. 354).

Para finalizar, é salutar dispor observações no sentido de reforçar as devidas noções do “limite” do potencial de uma educação superior em uma sociedade pautada em antagonismos sociais. Adverte-se sobre esse limite, uma vez que os autores que marcam o referencial teórico aqui explícito estabelecem a necessidade da devida noção da sociedade de classes instaurada, a capitalista. Tal noção deve estar posta já desde o começo também de nosso referencial para discutir as particularidades da pedagogia das pessoas acometidas por algum defeito (VIGOTSKI, 1997), oriundo de conjuntura política particular.

Dessa forma, é fundamental discernir que uma educação de caráter superior, como a buscada pela escola soviética, pós-revolução proletária de 1917, consiste, notadamente, num espírito objetivado concretamente, numa tentativa composta pela busca de ruptura com as bases societárias capitalistas

na então experiência do Estado proletário russo. Segundo essa dimensão, podemos já perceber a necessidade de rupturas radicais com o modo de organização da sociedade ainda vigente, visto que não se podem alcançar tais termos, ao menos não plenamente, como que em uma simples adição, adaptada às características metabólicas do sistema capitalista, como que em uma pedagogia de meio termo.

Não obstante essas determinações, como é de domínio do marxismo, a luta de classes reside na objetivação material que define que cada classe é, ela mesma, portadora de contradições; que o capitalismo desempenhou um papel positivo à medida que destruiu os antigos modos de produção e à medida que possibilitou impulso a novas forças produtivas, criando situações em que o proletariado se vê forçado a reunir-se e a organizar-se.

Esse movimento se energiza no próprio tempo em que o sistema capitalista produz benesses sociais incalculáveis no mesmo passo em que oprime o proletariado, tornando-se, ele próprio, finalmente um entrave para o desenvolvimento das forças de produção. E, já nessa jornada, não numa promessa, é que podemos atuar na construção de uma pedagogia já do futuro (SUCHODOLSKI, 1978), visto que essa totalização não é separada, de modo algum, da experiência vivida e, ainda menos, se opõe à experiência vivida: “inscreve-se sempre na sua continuidade” (SNYDERS, 1978, p. 355).

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: SEESP, 2008.

BRASIL. Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

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

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br>>. Acesso em: 22 out. 2005.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Polêmicas do nosso tempo. Autores Associados, Campinas: 2003.

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

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico, 2000**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatística/população/censo2000/default.shtm>>. Acesso em: 22 jan. 2007.

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

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

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre educação especial. São Paulo: Summus, 2006a. p. 183-209.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferença na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, V. A.; PIETRO, R. G.; ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Sumus, 2006b. p. 15-29.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MORAES, M. C. M. Recuo da teoria. In: MORAES, M. C. M. (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente: recuo da teoria. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 151-167.

SNYDERS, G. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. 2. ed. Lisboa: Moraes Editores, 1981.

SNYDERS, G. **Para onde vão as pedagogias não-diretivas?**. 2. ed. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. 2. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

VÁZQUEZ, A. S. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

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

## CAPÍTULO V

### GESTÃO PÚBLICA QUANTO AO ACESSO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE

*Vera Lúcia Ruiz Rodrigues da Silva  
Dorisvaldo Rodrigues da Silva*

#### **Introdução**

Para abordar a questão relacionada à gestão pública em relação ao acesso das pessoas com deficiência no ensino superior, necessariamente há que se considerar aspectos pertinentes ao contexto em que se dá o processo que constitui a acessibilidade dessas pessoas nas Instituições de Ensino Superior (IES). Neste capítulo, trata-se do processo de acessibilidade na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste.

A Unioeste implantou o Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE), por meio da Resolução nº 323/1997. O fato que desencadeou todo o processo que culminou com a criação do PEE foi o ingresso de um acadêmico cego na instituição. A partir de seu ingresso, criou-se a necessidade de estruturar um espaço para atender às necessidades desse aluno. Entretanto, essa condição não ocorreu de forma linear e espontânea, havendo, portanto, embates, enfrentamentos relacionados às posições consolidadas do funcionamento da instituição, as quais, de alguma forma engessavam as possibilidades de atender às necessidades do acadêmico cego.

A criação do PEE ampliou as possibilidades de atendimento às pessoas com deficiência no ensino superior. Entre suas atividades estão previstas ações que abrangem não apenas as barreiras atitudinais e de cunho educacional, mas também as propostas de superação das barreiras físicas relacionadas aos mobiliários, aos equipamentos, às edificações e aos espaços urbanos no entorno da instituição.

Todas as ações desenvolvidas pelo PEE são articuladas e vinculadas às reivindicações das pessoas com deficiência. Nesse aspecto, destaca-se também

o trabalho desenvolvido pela Assessoria de Políticas Públicas e Inclusão Social (APPIS) e pela Comissão Permanente de Acessibilidade do município de Cascavel (CPA).

A Universidade tem a proposição de tornar o espaço físico de seus cinco *campi* e do Hospital Universitário do Oeste do Paraná (HUOP) um ambiente de circulação universal, onde todas as pessoas transitem de modo autônomo e independente.

Em seus 15 anos de existência, o PEE tem uma relação estreita com a organização social das pessoas com deficiência e com instituições da rede municipal e estadual de ensino, com vistas a definir diretrizes e desenvolver atividades que estejam em conformidade com as necessidades postas por essas categorias de pessoas. Essa articulação se desdobra em uma série de ações e políticas que vêm sendo desenvolvidas e implementadas no interior da Universidade.

O PEE conta com o apoio de todos os setores da Unioeste, tais como: o Núcleo de Informações Tecnológicas (NIT), o Núcleo de Estudos Interdisciplinares (NEI), o Centro de Educação, Comunicação e Artes (CECA), as Pró-Reitorias de Extensão e de Graduação, a Direção Geral de cada *Campus*, o Conselho Universitário, entre outros. Esse programa compreende que a formulação e a gestão de políticas, visando a garantir o acesso e a permanência no ensino superior às pessoas com necessidades educacionais especiais, são de responsabilidade tanto do Estado como da própria Universidade.

O PEE enfatiza suas ações em atividades de pesquisa na área da Educação Especial, em projetos de extensão, como: cursos de formação continuada aos professores da rede municipal e estadual da região Oeste do Paraná, curso de uso de *softwares* que possibilitam maior acesso à informática às pessoas com deficiência visual e física, curso de Libras, atividades de Orientação e Mobilidade, palestras e seminários na área de Educação Especial, entre outras atividades afins.

## **A questão da acessibilidade na Unioeste**

No ano de 2006, em reunião ordinária, a equipe do PEE discutiu sobre a necessidade de tomar providências quanto à questão da acessibilidade na Unioeste. Assim, foi deliberado o encaminhamento de solicitação ao Conselho Universitário (COU) por meio do Conselheiro Jomar Vieira Rocha, representante na Associação de Professores do Estado do Paraná (APP Sindicato) e membro

do PEE, que pediu ao COU para deliberar sobre a constituição de uma comissão para fazer o levantamento das condições de acessibilidade na Unioeste. Mediante aprovação do COU, a equipe propôs a constituição de uma comissão, que foi encaminhada ao Reitor por meio da *CR n° 20315/2007*, de 7 de fevereiro de 2007. Por meio da *Portaria n° 965/2007*, de 10 de abril de 2007, o Reitor constituiu a Comissão de Acessibilidade da Unioeste.

A comissão definiu a metodologia de trabalho, optando por utilizar três questionários a fim de levantar informações sobre as condições de acessibilidade (em torno da instituição, em torno das edificações e na parte interna das edificações), questionários que foram elaborados pela CPA junto com a APPIS e que foram utilizados para realizar o diagnóstico quanto à acessibilidade das escolas municipais. Face à especificidade do espaço universitário, foi preciso realizar algumas adequações, suprimindo alguns itens e acrescentando outros.

Com a definição do instrumento para fazer o diagnóstico do espaço físico da universidade, os membros da comissão, constituída por representantes do PEE, da CPA e por um profissional do setor de engenharia da Unioeste, foram a campo para realizar as visitas técnicas a cada *campus* da universidade. Os membros do apoio técnico atuaram em seus respectivos *campi*, colaborando com diagnóstico e sugestões de adaptações a serem realizadas. Na etapa de formulação das sugestões, alguns acadêmicos com deficiência foram consultados quanto às sugestões de adaptações.

Com o término do relatório, foi realizada uma reunião *multicampi*, tendo como convidados a comunidade interna (docentes, técnico-administrativos, acadêmicos) e o Fórum Municipal em Defesa das Pessoas com Deficiência. Nessa reunião, fez-se a apresentação do relatório, expondo: o histórico do processo, desde sua origem até sua concretização, que culminou com a composição da comissão; a metodologia de trabalho da comissão; o levantamento do diagnóstico, das sugestões de adaptações e, finalizando-a, fez-se debate sobre a questão de acessibilidade, por *campus*.

Após aprovação da plenária, o relatório foi encaminhado ao Reitor, que está buscando viabilizar recursos financeiros para a efetivação das adaptações previstas no projeto de “Acessibilidade da Unioeste”. Existe um empenho efetuado em dezembro de 2008 junto ao Ministério de Educação que foi realizado por meio de emenda parlamentar pela banca de deputados federais do Paraná, referente ao material permanente, mobiliários e equipamentos no valor de R\$1.157.142,85. A contrapartida da Unioeste para esse projeto é de

R\$289.530,14, totalizando R\$1.446.672,99. O principal objetivo dessa ação é tornar acessível a Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste, para que possa atender todas as pessoas, independente de suas características físicas sensoriais ou antropométricas, garantindo assim o direito universal de ir e de vir com autonomia e segurança, tanto à comunidade interna como à externa da universidade.

### **Sugestões para melhoria da acessibilidade nos *campi* da Unioeste**

A seguir, com base nos relatórios das condições de acessibilidade de cada *campus*, apresentam-se as sugestões para eliminação das barreiras arquitetônicas e de mobiliários e equipamentos a serem adquiridos.

- a ) elevadores e/ou plataformas;
- b ) adequação de rampas;
- c ) construção, reforma e manutenção de calçadas com guias rebaixadas e linhas guias;
- d ) passarelas com linha-guia ou piso tátil;
- e ) piso tátil no interior dos prédios;
- f ) aquisição de cadeira de rodas;
- g ) aquisição de impressora braille;
- h ) estacionamento com vaga reservada e com cobertura;
- i ) banheiros com acessibilidade para pessoas com deficiência física;
- j ) bebedouros adaptados;
- k ) balcões adaptados;
- l ) mudança de piso para modelo antiderrapante;
- m) adequação da disponibilidade do mobiliário;
- n ) instalação de placas com informações sobre localização de prédios e setores - na modalidade visual ampliada e tátil;
- o ) eliminação de barreiras em locais de circulação;
- p ) serviços de ônibus coletivo adaptado.

Esse exemplo da Unioeste pode demonstrar que as instituições públicas e privadas carecem de um processo sistemático para definir as necessidades de acessibilidade. Esses dados possibilitarão a definição das adaptações necessárias, podendo ser inseridos nos orçamentos dos governos municipal, estadual e federal. Pode-se afirmar que a questão relacionada às condições de acessibilidade não diz respeito apenas à Unioeste.

## Questões relacionadas à acessibilidade em outras IES do Paraná

Em visita técnica realizada por solicitação da Secretaria de Estado da Ciência e Tecnologia (SETI), em quatro faculdades estaduais isoladas do Estado do Paraná, observou-se que, em maior ou menor escala, existem necessidades de adaptações em todas elas para tornar seus espaços acessíveis. O objetivo dessa visita foi orientar e auxiliar os dirigentes dessas instituições a definirem prioridades no que tange à promoção da acessibilidade e orientar a elaboração do projeto de acessibilidade quanto à sua estrutura.

Nessas IES, observou-se, também, a necessidade de reserva no estacionamento para pessoas com deficiência física e de construção de linhas-guia e de guias rebaixadas. Destacou a Comissão que era preciso realizar um diagnóstico mais detalhado, e que esse diagnóstico carecia do uso de um protocolo para orientar a coleta dos dados. Outro aspecto abordado e discutido diz respeito à necessidade da implantação de disciplina nos cursos de licenciaturas, disciplina que contenha conhecimentos sobre os fundamentos da educação especial e/ou sobre o atendimento especializado às pessoas com deficiência. A seguir apresenta-se uma relação de itens do diagnóstico preliminar, realizado nas visitas técnicas, relação apresentada por um membro do PEE da Unioeste.

Na primeira instituição pesquisada foram detectadas as seguintes necessidades:

- a ) adequação de rampa para acesso ao *campus*;
- b ) reforma para adaptação de banheiros;
- c ) eliminação de degraus nas portas das salas de aula e do auditório;
- d ) rampa para o palco do auditório;
- e ) elevador para acesso ao segundo piso dos prédios de salas de aulas, pois não há espaço para construção de rampa;
- f ) plataforma para acesso ao outro auditório, pois também não há espaço para construção de rampa;
- g ) aquisição de máquina *perkins* para ser disponibilizada ao acadêmico cego e a candidatos no processo seletivo do vestibular;
- h ) adequação do acesso do pátio superior, eliminando desnível;
- i ) adequação do acesso do pátio inferior ao superior.

Para a solução dos problemas detectados na primeira instituição, foram definidas as seguintes prioridades:

- a ) implantação da plataforma no auditório, pois há uma aluna cadeirante que utiliza o espaço;
- b ) reforma para adaptação de banheiros;
- c ) adequação da rampa de acesso ao *campus*, da entrada de um dos prédios de sala de aula;
- d ) construção de rampa na entrada de um dos prédios de sala de aula;
- e ) nivelamento do pátio superior;
- f ) construção de rampa de acesso do pátio inferior ao superior;
- g ) aquisição de uma máquina *perkins* (a definir);
- h ) instalação de faixa nos degraus das escadas e de sinalização tátil no início e final das escadas e rampas.

A segunda instituição de ensino estava em fase de instalação numa edificação antiga, tornando-se quase inviáveis as adaptações. Para tanto, é necessária uma reforma que mude a estrutura do prédio, no sentido de construir passarelas de um prédio ao outro. Essa ação possibilitará o acesso a alguns espaços. Na ocasião ficaram definidas algumas adaptações que permitiriam o acesso ao prédio de construção mais recente e aos espaços de exposições e apresentações.

As prioridades definidas foram:

- a ) instalação de elevador no edifício em que se localiza a biblioteca, sendo que este permanecerá após a reforma prevista no projeto já existente para tanto, possibilitando mobilidade de alunos e comunidades;
- b ) rampa de acesso à sala de exposições;
- c ) instalação de plataforma para acesso ao auditório;
- d ) construção de rampa na porta de entrada da Faculdade, porém, por falta de espaço, provavelmente esta não ficará de acordo com a NBR 9050/2004. Devido ao fato de ser uma escada estreita, não há possibilidade de instalação de uma plataforma em vez da rampa;
- e ) instalação de faixa nos degraus das escadas e sinalização tátil no início e final das escadas e rampas.

A terceira instituição de ensino superior possui uma edificação mais recente. Com as adaptações definidas, o acesso será irrestrito a todas as pessoas. As prioridades para essa IES foram:

- a ) adequação da calçada de entrada ao *campus* até a porta de entrada do edifício;
- b ) instalação de barra na rampa que se localiza na entrada de um dos edifícios;
- c ) construção de rampas nas demais portas de entrada que dão acesso aos edifícios;
- d ) nivelamento de um dos *hall* de entrada – aquele localizado próximo ao auditório;
- e ) construção de passarela de ligação entre os prédios;
- f ) instalação de elevador na passarela, o qual dará acesso ao segundo piso de ambos os prédios;
- g ) aquisição de uma máquina *perkins* para disponibilizar no vestibular aos candidatos cegos (a definir);
- h ) adaptação de banheiros;
- i ) eliminações de degraus que existem na entrada de algumas salas de aulas;
- j ) instalação de faixa nos degraus das escadas e sinalização tátil no início e final de escadas e rampas.

Na quarta instituição de ensino foram observadas as seguintes prioridades:

- a ) instalação de elevador para dar acesso ao segundo piso;
- b ) construção de passarela entre os edifícios no segundo piso, para que o elevador possibilite acesso aos dois edifícios;
- c ) adequação de rampas existentes conforme a NBR 9050/2004;
- d ) construção de rampa nos locais em que existem degraus;
- e ) instalação de faixa nos degraus das escadas e sinalização tátil no início e final de escadas e rampas;
- f ) aquisição de uma cadeira de rodas que dá acesso aos cadeirantes às bancadas de laboratórios.

## **Exigências legais para atender às questões de acessibilidade**

A problemática da falta de condições de acesso às instituições públicas e privadas é causa de denúncias ou de reivindicações de pessoas com deficiência. A CPA do município de Cascavel tem realizado diversas visitas a essas instituições a pedido da promotoria estadual e da procuradoria federal, a fim de emitir parecer quanto às condições de acessibilidade. Essa mesma promotoria solicitou, em 2006, à CPA, o levantamento das condições de acesso a essas instituições. Um dos primeiros trabalhos de levantamento foi realizado nas escolas municipais. No dia 4 de setembro de 2008, a Promotora da Justiça convocou as IES do município de Cascavel com intuito de esclarecimento quanto às condições de acesso nestas e fixou o compromisso de encaminhar um relatório sobre o tema até março de 2009. Essa ação foi motivada pela denúncia de uma acadêmica de uma das IES de Cascavel. Em face do relatório da CPA sobre as escolas municipais, a promotora informou que os dirigentes destas serão os próximos convocados para prestar esclarecimento quanto ao assunto.

Feito esse parêntese para explicitar que a problemática da acessibilidade não é restrita à Unioeste, pode-se afirmar que a efetivação de políticas públicas pertinentes à acessibilidade no âmbito da Unioeste é inerente a uma série de fatores que se entrelaçam e que ora proporciona avanços e ora acarreta recuos nesse processo.

## **A participação dos movimentos sociais na construção e na efetivação das políticas de acessibilidade na Unioeste**

Um dos aspectos fundamentais, que proporciona resultados substanciais, diz respeito à participação das pessoas com deficiência nas discussões frente às ações voltadas ao processo de ingresso e de permanência no Ensino Superior. É necessário mencionar que essas pessoas devem ter superado concepções e práticas relacionadas às pessoas com deficiência que levam à dependência, à filantropia, ao caráter de “coitadinho”, caso contrário o processo vai reproduzir uma postura segregativa.

Na Unioeste, a participação desse segmento social traz contribuições e avanços significativos, como superação dessas práticas e concepções limítrofes, por meio de estudos e de pesquisas pautadas na teoria vigotskiana. Assim, a equipe do PEE é composta por alunos de graduação e de pós-graduação que utilizam os serviços do Programa, por docentes e por técnico-administrativos da instituição e por profissionais da comunidade externa que são membros integrantes de organizações de e para pessoas com deficiência que atuam

e organizam mobilizações e realizam discussões para garantir os direitos de acessibilidade desse segmento social.

### **Fundamentos legais e teóricos pertinentes à acessibilidade**

Outro aspecto refere-se às políticas voltadas à acessibilidade, as quais devem normatizar e tornar obrigatória a constituição de ambientes de circulação universal. Para tanto, o Decreto Federal nº 5296/2004 conceitua o que vem a ser barreiras urbanísticas, os transportes, as comunicações e as informações; os elementos da urbanização; os mobiliários urbanos; as ajudas técnicas; as edificações de uso público; as edificações de uso coletivo; as edificações de uso privado e o desenho universal. Nesse sentido, convém ressaltar o apontamento do Relatório de Avaliação Institucional/2006 da Unioeste, o qual traz relato sobre a necessidade de definir políticas para proporcionar a acessibilidade de fato.

[...] a comunidade acadêmica da UNIOESTE apontou a importância de políticas, a serem adotadas institucionalmente, para ampliar o acesso de acadêmicos portadores de deficiência (física, visual e auditiva). Atualmente, a universidade volta sua atenção, prioritariamente, para aqueles que já ingressaram na instituição. No entanto, para o propósito da ampliação do acesso e atendimento aos portadores de deficiência, a estrutura física e a política pedagógica da universidade devem ser modificadas. A necessidade de ampliação do acesso aos acadêmicos com necessidades especiais ficou evidenciada nas respostas dos questionários aplicados à comunidade acadêmica (UNIOESTE, 2006, n.p.)

Outro ponto a se considerar é a gestão da universidade frente às políticas de acessibilidade. A gestão dessas políticas sem dúvida está entrelaçada ao plano maior societário e à correlação de forças existente no *locus* universitário, no município e nas demais esferas. Nesse caso, a gestão da política de acessibilidade é parte integrante de uma sociedade que possuiu preceitos liberais, estando sujeita aos fundamentos legais, os quais também possuem base liberal.

Ao compreender que o avanço de direitos em políticas públicas se dá na correlação de forças entre classes sociais, torna-se possível entender que esse processo também se reproduz no interior na universidade. Assim, tal assertiva torna-se verdadeira, pois a história do ingresso das pessoas com deficiência na Unioeste também se deu por lutas e por disputas de interesses.

Para melhor compreender esse processo relacionado à acessibilidade na sociedade capitalista, torna-se necessário resgatar alguns aspectos históricos, os quais são expostos a seguir.

A década de 1980 pode ser considerada um momento histórico que poderia desencadear um processo para a democracia social, distinguindo-se da ação política elitista e conservadora até então existente. Há dois fatos que contribuíram com a possibilidade para participação popular nas diretrizes políticas do país: o término da ditadura militar, que, por 20 anos, reprimiu e puniu qualquer manifestação popular por meio dos Atos Institucionais (AI) e a aprovação da Constituição Federal de 1988, que garante na letra da lei os direitos fundamentais. Esses acontecimentos trouxeram possibilidades para a população e para a comunidade educacional, perspectivas de uma gestão mais democrática frente às políticas sociais no Estado brasileiro, porém, como afirma Viriatto (2005), isso não ocorre do modo esperado. Nesse sentido, a autora ainda assinala que

[...] no processo de descentralização vivenciado no Brasil no campo especificamente educacional, as três esferas governamentais não têm compartilhado responsabilidades. O governo federal, historicamente, tem atuado mais como planejador, regulador e coordenador das políticas educacionais, sendo atribuído aos estados e municípios a execução de tais serviços (VIRIATTO, 2004, p. 39-40).

Esperava-se que houvesse uma participação maior nas definições de políticas educacionais e melhorias no sistema de ensino, mas, segundo autores como Viriatio (2004) e Vieira (2001), houve, na verdade, uma crescente negação dos direitos sociais na forma de configuração das políticas sociais.

O processo de democratização nesse período se configurou muito mais como controle social do que como participação efetiva da comunidade, o que pode ser averiguado na estrutura e no funcionamento dos grêmios estudantis e dos conselhos (da educação). Vale a pena mencionar também o processo de municipalização, conforme pontuado por Almeida (1996):

A descentralização do setor educacional dos anos 1980 tinha, então, por objetivo, diminuir a centralização no plano federal e transferir algumas funções desempenhadas pelo Ministério da Educação, tais como: responsabilidade pela rede de escolas técnicas e gestão da merenda escolar, repasse de recursos e realocação das capacidades decisória e administrativa concentradas nos estados, por

meio da municipalização do ensino e/ou da autonomia da escola (ALMEIDA, 1996, p. 21).

A autora alerta que poucas modificações foram propostas no que se refere à redução de funções e ao poder centralizados no governo federal: “as escolas técnicas foram repassadas para as instâncias subnacionais e a merenda escolar apenas começou a ser lentamente descentralizada” (ALMEIDA, 1996, p. 29). Na avaliação de Almeida (1996), no âmbito federal, não houve política de descentralização, e tampouco esforço descentralizador consistente.

O ensejo por maior autonomia e por descentralização de poder nas decisões educacionais se reconfigurou, tomando outro conceito, com a metamorfose da sociedade capitalista nos aspectos econômicos, políticos e tecnológicos.

Ao se reportar à reestruturação do capitalismo nos últimos 25 anos do século XX, Fiori (2001) aponta algumas mudanças consideradas como principais, tais como a questão da restauração do poder hegemônico pelo governo norte-americano, as mudanças no âmbito político-ideológico, o fortalecimento e a ampliação da globalização, a revolução tecnológica, a reorganização do sistema de trabalho e dos direitos trabalhistas, as mudanças de estratégias de governança<sup>24</sup>, objetivando mudanças econômicas pelos Estados dos países em desenvolvimento.

A reconfiguração do sistema capitalista é posta, por alguns estudiosos e economistas, como necessária para superar a crise estrutural do próprio

---

<sup>24</sup> Considerando essa tendência, pretende-se reforçar a governança – a capacidade de governo do Estado – por meio da transição, programada de um tipo de administração pública burocrática, rígida e ineficiente, voltada para si própria e para o controle interno, para uma administração pública gerencial, flexível e eficiente, voltada para o atendimento do cidadão. O governo brasileiro não carece de “governabilidade”, ou seja, de poder para governar, dada sua legitimidade democrática e o apoio com que conta na sociedade civil. Enfrenta, entretanto, um problema de governança, na medida em que sua capacidade de implementar as políticas públicas é limitada pela rigidez e ineficiência da máquina administrativa (BRASIL, 1995, p.19). Sobre governança e governabilidade há uma distinção segundo consta no Plano Diretor da Reforma do Estado, considerada como sendo, em síntese, o seguinte: “O governo brasileiro não carece de ‘governabilidade’, ou seja, de poder para governar, dada sua legitimidade democrática e o apoio com que conta na sociedade civil. Enfrenta, entretanto, um problema de governança, na medida em que sua capacidade de implementar as políticas públicas é limitada pela rigidez e ineficiência da máquina administrativa” (BRASIL, 1995, p.19). Também podemos encontrar, numa perspectiva oposta ao neoliberalismo e de crítica à globalização, posições que discutem alternativas de governança divergentes das propostas pelo Plano Diretor, porém, vislumbram um novo contrato social e um Estado-articulador, uma espécie de novo Estado de bem-estar que a institucionalização ainda está por inventar, e que não foge muito do ideário do pensamento progressista. Sobre essa questão, sugere-se a leitura de Teodoro (2003). “Para Bresser Pereira, a ‘governabilidade’ se refere a ‘capacidade política de governar, derivada da relação de legitimidade do Estado e do seu Governo com a sociedade’ (1998: 33, nota 11); mais do que isso, faz alusão à existência de um pacto social e político entre o governo e setores sociais, especialmente com representação parlamentar, como para poder aprovar leis. Diferentemente, a ‘governança’ “é a capacidade financeira e administrativa [...] de um governo implementar políticas” (ibidem), ou seja, de poder realizar suas decisões” (MONTAÑO, 2005 p. 221).

sistema. A modificação no mercado nacional e internacional e a definição de novas formas de administrar o Estado são imprescindíveis para que a hegemonia mantenha o *status quo* do sistema. Nesse aspecto, a gestão da Universidade frente às políticas públicas de acessibilidade é contraditória, ao considerar que a estratégia para a gestão do Estado é a de desonerá-lo para torná-lo governável, fato este explícito nas discussões ocorridas no campo internacional. Essa proposta neoliberal pode ser observada no livro intitulado *O Caminho da Servidão* (HAYEK, 1987), e no documento do *Consenso de Washington*, conforme citado por Fiori (2001).

Estabilização e reformas - Esse era o primeiro pacote: estabilizar é necessário. E, para estabilizar, é necessária uma política fiscal austera, com corte de salários dos funcionários públicos e cortes de contribuições sociais, com demissões, com flexibilização do mercado de funcionários públicos, e com reforma da previdência social. A segunda ordem de propostas e reformas, que estava naquele “consenso”, para usar a palavra de ordem deles, era de ordem microeconômica: é preciso desonerar fiscalmente o capital para que ele possa aumentar sua competitividade no mercado internacional, desregulado e aberto.

Desse modo, não é possível fazer uma análise da gestão das universidades públicas mediante as políticas de acessibilidade sem considerar a nova roupagem do sistema capitalista, da Reforma do Aparelho do Estado, da definição de público e sua articulação com a categoria trabalho, conforme cita Montañó (2005, p. 14).

Aqui, o ponto de partida não foi o próprio conceito em tela, mas o processo de reestruturação do capital pós-70, orientado segundo os princípios neoliberais e para a América Latina a partir dos ditames do chamado Consenso de Washington – de flexibilização dos mercados nacional e internacional, das relações de trabalho, da produção, do investimento financeiro, do afastamento do Estado de suas responsabilidades sociais e da regulação social entre capital e trabalho, permanecendo, no entanto, instrumento de consolidação hegemônica do capital mediante seu papel central no processo de desregulação e (contra-)reforma es-tatal, na reestruturação produtiva, na flexibilização produtiva comercial, no financiamento ao capital, particularmente o financeiro.

O Brasil, na década de 1990, apresentou certa valorização e estabilidade da moeda, que resultou no Plano Real (1994). Nesse período, adotou a incorporação das políticas do neoliberalismo, buscando também reduzir os gastos com os serviços públicos. Defendeu e implementou uma agressiva

política de privatização e de elevação dos juros. Consequentemente, essa medida aumentou ainda mais o nível de desemprego, causando a necessidade de reforma do Aparelho do Estado nas áreas administrativa, econômica, previdenciária, fiscal, entre outras, ainda propaladas nas propagandas políticas dos políticos defensores de um Estado mínimo no financiamento das políticas públicas, e forte na definição de diretrizes dessas políticas.

Por outro lado, concomitantemente, no Brasil, a partir da década de 1990, houve uma intensificação nas políticas de inclusão das pessoas com deficiência na sociedade. O próprio Estado legalizou, por meio de normas, decretos e leis, os direitos das pessoas com deficiência, entre estes, o acesso ao ensino superior.

Assim, de modo tímido, mas crescente, houve um movimento no sentido de fazer com que as universidades públicas assegurem as condições educacionais das pessoas com deficiência, o que se pode perceber nos estudos de Bueno (2002), Valdés (2007), PEE (2006), Moreira (2004). Existem outros estudos como o de Bueno (1993), Januzzi (2004), Caiado (2003), Bianchetti (1998), Silva (1987), que, apesar de não abordar questões específicas em relação ao tema em questão, apresentam dados importantes sobre a educação especial que devem ser considerados, como, por exemplo, os aspectos históricos, filosóficos e de aprendizagem das pessoas com deficiência. Além disso, a concepção de pessoa com deficiência, na abordagem vigotskiana (VIGOTSKI, 1997), supera a visão fatalista, segregadora, biológica e mística quanto ao desenvolvimento da pessoa com deficiência.

Em conformidade com a exposição acima realizada, considera-se que a acessibilidade é constituída no processo de desenvolvimento do homem, sendo organizada historicamente conforme as necessidades criadas pelos homens para sua existência, entre estas, as necessidades “básicas” (moradia, vestuário, alimentação, saúde, educação). Hoje, apesar de a acessibilidade ser uma política pensada e sistematizada conforme os preceitos liberais, expressão da desigualdade social, ela é também expressão da correlação de forças entre classe dominante e dominada, expressão de ganhos da esfera formal e que, devido aos enfrentamentos da organização social, vem sendo transformada em direito real e concreto.

O Brasil, dessa forma, busca adequar as políticas sociais a essa nova ordem mundial neoliberal. Em 1995, no governo de FHC, o ministro Bresser iniciou a implantação da reforma do Aparelho do Estado e, por meio de documentos do *Plano Diretor da Reforma do Estado*, desencadeou um processo de mudanças envolvendo as esferas executiva, legislativa e jurídica, a fim de

consolidar a implementação do plano neoliberal. O principal objetivo era tornar o Brasil governável com certo grau de desenvolvimento sustentável. Para tanto, como já apontava os documentos do Banco Mundial, é necessário que o Estado seja um regulador e controlador das políticas; porém, estas devem ser transferidas para empresas privadas, terceirizadas ou organizações não governamentais, sem fins lucrativos.

Nessa lógica, as universidades públicas vêm sofrendo sucateamento tanto na infraestrutura quanto na desvalorização dos profissionais (docentes e técnicos) que atuam nestas, onde o Estado acaba por investir nas IES privadas, por meio, por exemplo, do Programa Universidade Para Todos (PROUNI), em vez de investir nas universidades públicas.

A partir da década de 1990, como os demais níveis de ensino, o ensino superior passou a sofrer a falta de investimento público, a ausência de concursos para professores e para técnico-administrativos, fatos que possibilitaram o incentivo à terceirização de determinados serviços, bem como a prestação de serviços à comunidade externa com cobranças de taxas de inscrição e mensalidades, nos cursos de pós-graduações. Nessa lógica, a participação da comunidade interna e externa nas decisões de políticas e de diretrizes tem se resumido a cobranças e fiscalização sobre as atribuições da instituição quanto à efetivação, na universidade, do ensino, da pesquisa e da extensão.

Nesse contexto, também na década de 1990, as *Declarações de Jomtien* (UNESCO, 1990) e de *Salamanca* (1994) podem ser apontadas como uma síntese de todos os encontros e as conferências realizadas no século XX sobre o tema educação. Elas expressam uma perspectiva socioeducacional ímpar, pois traçam diretrizes e propostas de ações a serem planejadas e implementadas pelos governantes dos países que participaram dessas conferências mundiais.

É relevante destacar que a análise desses documentos deve ser realizada à vista da nova reorganização político-econômica que o Estado capitalista está tomando. No que tange à Educação Especial, a própria política educacional traz uma nova perspectiva, até então negada a uma parcela significativa das pessoas com deficiência, na história da humanidade, como se pode observar na recomendação sobre a Educação Especial, conforme o contido no art. 5º da *Declaração de Jomtien*:

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

tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990).

Com relação às disposições e recomendações contidas na Declaração de Salamanca, referente à educação especial, destaca-se o seguinte: a) o acesso à escola por pessoas com necessidades especiais; b) o papel da escola como promotora da integração e da inclusão, combatendo atitudes discriminatórias; c) a adoção de políticas que atendam aos princípios da educação integrada para ampliar o atendimento das crianças com necessidades especiais em escolas comuns; d) a adoção de mecanismos que promovam a participação de pais e da comunidade no processo, visando ao atendimento de alunos com necessidades especiais; e) o apoio à qualificação docente com foco no atendimento às necessidades educativas especiais (SILVA, 2005).

Com essas recomendações, o Ministério da Educação (MEC) iniciou um movimento de indicar às universidades a necessidade de pensar a educação das pessoas com deficiência. Em virtude da formação básica, a primeira recomendação às Instituições de Ensino Superior diz respeito à formação de professores na área da Educação Especial, citada na *Portaria n° 1679*, de 2 de dezembro de 1999. Em 2003, esta foi substituída pela *Portaria n° 3284*, de 7 de novembro. Em 2006, vinculou-se, por meio da *Portaria n° 976*, de 5 de maio de 2006, o financiamento de eventos a instituições educacionais em locais que sejam acessíveis às pessoas com deficiência.

Em 2007, o Brasil aprovou e acatou com valor constitucional a *Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência*, a qual ratificou a *Declaração dos Direitos Humanos* de 1948, quanto ao direito à vida, à liberdade, à igualdade a todas as pessoas. Esse conjunto de direitos corrobora o conceito de acessibilidade constante no Decreto Federal n° 5296/2004. Os princípios da Convenção expressam: o respeito pela dignidade inerente à independência da pessoa, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, autonomia individual, a não discriminação, a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade, o respeito pela diferença, a igualdade de oportunidades, a acessibilidade, a igualdade entre homem e mulher e o respeito pelas capacidades em desenvolvimento de crianças com deficiência (CORDE, 2007).

O texto do preâmbulo dessa *Convenção* (BRASIL, 2007) explicita a concepção de deficiência como sendo o produto “[...] da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e as do ambiente, que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2007). E esse

conceito nos reporta à concepção de Vigotski (1997), que faz a distinção entre “defeito” e “deficiência”.

Sem dúvida, essa conceituação de que a deficiência é constituída no social é um avanço significativo para as reconfigurações do modo de compreender e tratar a pessoa com deficiência. Contudo, não deixa de afirmar a “igualdade de oportunidades”, caracterizando-o como preceito vinculado aos princípios liberais. Não há dúvidas que a Convenção é um documento importante para o movimento das pessoas com deficiência, pois, de alguma forma, demonstra que os governos estão pensando e considerando as reivindicações desse segmento social, bem como de profissionais que atuam nessa área. Entretanto, não se pode fazer uma leitura ingênua, no sentido de achar que todos os problemas relacionados à educação especial se resolveram, pois ao mesmo tempo que explicita os direitos, explicita também os antagonismos da sociedade de classe com seus interesses distintos. Em outras palavras, não se problematiza e nem assume o compromisso de atuar na origem da desigualdade social em seu fim último que é a acumulação de riquezas pela classe dominante (SILVA, 2008, p. 32).

Assim, a existência do Estado está diretamente ligada aos diferentes interesses da classe dominante em detrimento da dominada, pois, no modo de produção, seja escravista, seja feudal ou capitalista, o Estado passou a ter poder de legislar sobre os direitos e deveres de cada cidadão. Essa compreensão faz toda diferença na análise, pois o escravo, o servo, o assalariado não nasceram com rótulo de membros de uma classe explorada; é no percurso histórico individual e coletivo que se dão essas condições de existência. Em outras palavras, o próprio homem produz e é produto do meio em que vive. Logo, os direitos e os deveres são determinados na correlação de forças conforme os interesses das distintas classes sociais.

Desde que a civilização se baseia na exploração de uma classe por outra, todo o seu desenvolvimento se opera numa constante contradição. Cada progresso na produção é ao mesmo tempo um retrocesso na condição da classe oprimida, isto é, da imensa maioria. Cada benefício para uns é necessariamente um prejuízo para outros; cada grau de emancipação conseguido por uma classe é um novo elemento de opressão para a outra. A prova mais eloquente a respeito é a própria criação da máquina, cujos efeitos, hoje, são sentidos pelo mundo inteiro. Se entre os bárbaros, como vimos; é difícil estabelecer a

diferença entre os direitos e os deveres, com a civilização estabelece-se entre ambos uma distinção e um contraste evidentes para o homem mais imbecil, atribuindo-se a uma classe (ENGELS, 1984, p. 200).

A contradição é inerente ao sistema capitalista. Ao metamorfosear o processo de divisão de trabalho, da manufatura ao pós-modernismo, na expropriação da mais-valia, na exploração do sobre trabalho, buscando sua sustentação, há um movimento contrário do proletariado que busca ter asseguradas melhores condições de trabalho e de vida material.

A primeira condição de toda a história humana é evidentemente a existência de seres humanos vivos (11). O primeiro estado real que encontramos é então constituído pela complexidade corporal desses indivíduos e as relações a que ela obriga com o resto da natureza. Não poderemos fazer aqui um estudo aprofundado da constituição física do homem ou das condições naturais, geológicas, orográficas, hidrográficas, climáticas e outras (12), que se lhe depararam já elaboradas. Toda a historiografia deve necessariamente partir dessas bases naturais e da sua modificação provocada pelos homens no decurso da história. Pode-se referir a consciência, a religião e tudo o que se quiser como distinção entre os homens e os animais; porém, esta distinção só começa a existir quando os homens iniciam a produção dos seus meios de vida, passo em frente que é consequência da sua organização corporal. Ao produzirem os seus meios de existência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material (MARX; ENGELS, 1984, p. 11).

É com esses preceitos que a acessibilidade deve ser compreendida. Essa discussão sobre acessibilidade surge no sistema capitalista, com a mudança do modo de compreender e de tratar a pessoa com deficiência. Mais precisamente, é após a década de 1990, com o discurso da inclusão, que essa discussão vai tomar corpo. Pode-se afirmar que as leis e as normatizações efetivadas pelo Estado são síntese da correlação de forças entre a classe dirigente e a organização social.

A acessibilidade é, pois, um direito burguês, constituído numa sociedade em que prevalecem os princípios liberais, mas não deixa de ser também a expressão das conquistas da ampliação de direito da organização social.

O Estado é assim considerado, como o “agente principal” que age pela sociedade civil, para tornar acessível este mínimo para “proteção” material dos indivíduos. Esta concepção paternalista do Estado se traduz por uma série de medidas para possibilitar a acessibilidade a esse mínimo: eliminação das barreiras geográficas pela descentralização; das barreiras financeiras pelas transferências; e das barreiras técnicas pela racionalização. O Estado se apresenta como o protetor dos fracos, como meio de satisfazer as necessidades sociais, pelas medidas legais que compensem as fraquezas dos indivíduos, pela introdução dos direitos sociais. Essa compensação se justifica em nome de uma justiça distributiva, da equidade ou da igualdade de oportunidades. Em suas leis, o Estado liberal, “o protetor dos cidadãos”, estabelece sua norma de intervenção nos seguintes parâmetros: Acessibilidade: O Estado estabelece normas para eliminar “barreiras” à acessibilidade, à educação (reforma educacional), à justiça (auxílio jurídico), aos rendimentos, ao auxílio social, à habitação, sempre nessa visão dicotômica entre fracos e fortes, realizados e não realizados (FALEIROS, 1980, p. 43-44).

Apesar de este capítulo não se reportar, de forma direta, às discussões que estão em foco sobre a inclusão das pessoas com deficiência, e apesar de a inclusão ser distinta da acessibilidade, estão entrelaçadas. Assim, não basta estruturar as instituições com recursos humanos e físicos para atender às necessidades especiais desse segmento social. Não basta tornar os prédios acessíveis a todas as pessoas e não bastam recursos humanos com conhecimentos necessários para atender às suas especificidades.

É preciso compreender que as pessoas com deficiência, desde seu nascimento, devem ter assegurado seu desenvolvimento em sua totalidade; porém, acabam por ser penalizada múltiplas vezes, por viverem numa sociedade que, em sua raiz, já é excludente, por não ter acesso nem ao mínimo para suprir suas necessidades fundamentais, porque o mínimo que se faz, esse o é realizado de modo fragmentado.

Exemplo disso é a própria universidade, que constitui uma estrutura para atendimento às especificidades dos acadêmicos com deficiência; porém, por entraves burocráticos, algumas vezes tem dificuldade em suprir as condições necessárias especiais. A disponibilidade de intérprete de libras é um caso, pois, para realizar concurso público para a contratação, é necessária a criação do cargo no Estado do Paraná e a criação de vaga na Universidade, o que, por sua vez, requer a regulamentação desse cargo e de profissionais capacitados para assumir a função. Esses entraves estão vinculados à falta da

definição de políticas na área da Educação Especial unificada no ensino, na pesquisa e na extensão. Bueno (2002) retrata essa problemática no livro *A Educação Especial nas Universidades Brasileiras*.

Outro exemplo é a disponibilidade de livros na versão eletrônica, para que o cego e a pessoa com visão reduzida possam ter acesso às referências bibliográficas utilizadas em sua formação acadêmica. Esse trabalho ainda é insatisfatório, pois o processo de adaptação é moroso e a maioria das editoras ainda não disponibiliza esse material, por “falta” de uma legislação específica para esse serviço.

Para o ingresso na universidade existe o requisito da formação no ensino básico, o que, devido à precariedade da educação formal para a maioria dessas pessoas, faz com que poucos consigam cumprir a exigência para o ingresso no ensino superior. É bom lembrar que, por ser uma sociedade de classes, há as pessoas com deficiência que têm todas as facilidades tecnológicas a seu dispor; porém, a maioria depende das políticas sociais para dispor dessas facilidades.

## **Considerações finais**

A teoria vigotskiana traz respaldo teórico que comprova a relevância das relações sociais e do mundo circundante em que a pessoa está inserida para seu desenvolvimento cognitivo e social. Ao se reportar à pessoa com deficiência, Vigotski (1997) compreende a pessoa com deficiência em primeiro lugar como pessoa e só depois considera uma de suas características, a deficiência. Em outras palavras, esse autor define a deficiência em deficiência primária, que se refere ao defeito biológico, e deficiência secundária, que é constituída na relação da pessoa no social e pelo social.

Nesse sentido, é nos ambientes sociais, no trabalho, na educação, na família, no círculo de amigos que a pessoa com “defeito/deficiência primária” se torna uma pessoa com deficiência. Isso se estabelece por não terem sido asseguradas as condições especiais para seu desenvolvimento social, educacional e de labor. Logo, se essa pessoa tiver asseguradas as condições necessárias para seu desenvolvimento, ela poderá não ser uma pessoa com deficiência. Será apenas uma pessoa com um “defeito”.

Nesse aspecto, a teoria histórico-cultural estabelece que o processo de compensação ou supercompensação social da deficiência secundária 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.

Essas possibilidades de reações voltadas à superação indireta do defeito são significativamente importantes porque são elas que vão mostrar para a pessoa com deficiência as suas potencialidades relacionadas ao processo de compensação ou de supercompensação. Os possíveis resultados alcançados pelas reações direcionadas a superação da deficiência secundária podem ser o êxito ou o fracasso.

Caso o resultado alcançado seja o êxito, este se caracteriza pela valorização das potencialidades; caso o fracasso apareça como resultado, este se caracteriza pela valorização do defeito, nesse caso, estabelecendo a minimização de suas potencialidades. Esses resultados (êxito ou fracasso) estão sujeitos às condicionalidades sociais e culturais, produzindo influências significativas no desenvolvimento cognitivo e social da pessoa com deficiência. Para melhor compreender essa questão, Vigotski (1997) afirma que o

[...] princípio do desenvolvimento cognitivo e da personalidade é o mesmo, quer seja ela uma criança com deficiência ou não, pois não existe diferença no enfoque educativo da criança/pessoa com defeito e da criança/pessoa normal, nem na organização psicológica de sua personalidade (VIGOTSKI, 1997, p. 45).

Esse autor parte da ideia da “condicionalidade social das propriedades especificamente humanas da psiquê, demonstrando que a influência social e, em particular, a pedagógica, constitui uma fonte inesgotável para formação dos processos psíquicos superiores” (VIGOTSKI, 1997, p. 45), tanto na criança/pessoa normal, como na com deficiência. Assim, nesse contexto, a acessibilidade poderá ampliar todas as condições de condicionalidades sociais necessárias ao desenvolvimento das potencialidades das pessoas, sejam elas com deficiência ou não. É com esse pressuposto teórico que este estudo compreende que as políticas que tratam da acessibilidade devem ser discutidas, analisadas, elaboradas e implantadas.

## Referências

ALMEIDA, M. H. T. Federalismo e políticas sociais. In: AFFONSO, R. B. A.; SILVA, P. L. S. (Org.). **Descentralização e políticas sociais**. São Paulo: Fundap, 1996. p. 13-40.

BIANCHETTI, L. (Org.). **Um olhar sobre a diferença**: interação, trabalho e cidadania. Campinas: Papyrus, 1998.

BRASIL. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, setembro de 2007.

BRASIL. Presidência da República. **Portaria nº. 976**, de 05 de maio de 2006. Dispõe sobre os critérios de acessibilidade aos eventos do Ministério da Educação, conforme decreto 5296 de 2004. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. **Decreto Federal nº 5296/2004**, 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. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5296-2-dezembro-2004-534980-norma-pe.html>>. Acesso em: 10 out. 2012.

BRASIL. Presidência da República. **Portaria nº. 3284**, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

BRASIL. Presidência da República. **Portaria nº. 1.679**, de 2 de dezembro de 1999. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. Presidência da República. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Câmara da Reforma do Estado. Brasília, 1995.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1988.

BUENO, J. G. S. **A educação especial nas universidades brasileiras**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução de Leandro Konder. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

FALEIROS, V. P. **A política social do estado capitalista: as funções da previdência e assistências sociais**. São Paulo: Cortez, 1980.

FIORI, J. L. **O Cosmopolitismo de Cócoras**. Revista Educação e Sociedade. Campinas: CEDES, XXII, n° 77, dez. 2001.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1984.

MONTAÑO, C. **Terceiro setor e questão social crítica ao padrão emergente de intervenção social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOREIRA, L. C. **Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais: das ações intitucionais às práticas pedagógicas**. 2004. 300 f. Tese (Doutorado da Educação) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Resolução nº 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/declaracao/>>. Acesso em: 15 out. 2005.

PEE - Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais - PEE (Org.). **Pessoa com deficiência na sociedade contemporânea: problematizando o debate**. Edunioeste: Cascavel, 2006.

SALAMANCA. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Disponível em: <<http://portal.>

mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 08 out. 2012. 1994.

SILVA, D. R. **A educação de pessoas com deficiência visual**: requisitos básicos para o desenvolvimento de um aplicativo educacional. 2005. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SILVA, O. M. **A epopéia ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1987.

SILVA, V. L. R. R. **Modelo de protocolo para diagnosticar as condições de acessibilidade nas instituições públicas do Estado do Paraná**. Monografia em Formulação e Gestão de Políticas Públicas. Escola de Governo do Paraná. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2008.

TEODORO, A. **Globalização e educação**: políticas educacionais e novos modos de governação. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003. (Coleção Prospectiva; v. 9)

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien. 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em 12 out. 2012

UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. **Portaria n.º 965/2007 - GRE**, 10 de abril de 2007. Institui Comissão de Acessibilidade e Apoio Técnico do Programa de Educação Especial da Unioeste e designa seus membros. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2007.

UNIOESTE. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. **Relatório de Avaliação Institucional/2006 da Unioeste**. Cascavel: 2006

UNIOESTE. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. **Programa Institucional de ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais**: coletânea de documentos, 2002.

VALDÉS, M. T. M. **A integração das pessoas com deficiência na educação superior no Brasil**. Disponível em: <[http://www.iesalc.unesco.org/ve/programas/Discapitados/Informe\\_Bras](http://www.iesalc.unesco.org/ve/programas/Discapitados/Informe_Bras)>. Acesso em: 10 out. 2007.

VIEIRA, E. A política e as bases do direito educacional. **Cadernos Cedes**: Políticas Públicas e Educação, n. 55, 2001. Disponível em: <[www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>. Acesso em: 10 out. 2007.

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

VIRIATO, E. O. Descentralização e desconcentração como estratégia para redefinição do espaço público. In: LIMA, A. B. (Org.). **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004.

## CAPÍTULO VI

### **AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS PARA OS CEGOS: DAS POTENCIALIDADES INSTRUMENTAIS AOS LIMITES IMPOSTOS NUMA MORAL CONCRETA FETICHIZADA**

*José Roberto Carvalho*

*Ivan José de Pádua*

Este texto aborda o tema das tecnologias assistivas às pessoas cegas ou às pessoas com visão reduzida como um fenômeno diretamente determinado pelas relações sociais de produção. Busca-se dimensionar, nesse crivo, a trajetória histórica desse processo, sobretudo suas contradições. Nesse tratamento, o texto trabalha para demonstrar o caráter dual verificado quanto ao acesso a essas inovações. Tal acesso demonstra estar condicionado pelas contradições de classes, objetivamente produzidas e reproduzidas pelo modo de produção em vigor apesar do fetiche ideológico e suas muitas éticas normativas que se inscrevem como representações abstratas e superficiais das determinações sociais (VAZQUEZ, 2005).

Essas contradições estabelecem que tais recursos sejam disponibilizados não como instrumentos potencializadores dos indivíduos ao alcance de todos aqueles que possam vir a ser auxiliados com essas tecnologias, senão como mercadoria disponível no mercado de consumo (venda) para alcance daqueles que possam transitar na regra societal da circulação de mercadorias pautada no direito de propriedade privada.

No sentido a aproximar essas noções, apresentamos, neste escrito, algumas categorias marxianas indispensáveis para a tomada da questão, indispensáveis até mesmo para explorar as definições nucleares que não podem ser postas de lado, ou mesmo sobrepostas, em conjunto à falsa ideia da tida sociedade inclusiva (MANTOAN, 2006; MANTOAN, 2006b; CARVALHO, 2006; CARVALHO, 2003), como que escamoteando as devidas noções do que, de fato, materialmente, encerra o fenômeno da “exclusão includente e inclusão excludente” (KUENZER, 2005, n.p.).

Para essa aproximação, primeiramente, é salutar assimilar que, a partir do século XVI e no marco do século XX, ocorreram diversas transformações,

principalmente no âmbito produtivo, provocando grandes alterações no modo de produção da vida dos indivíduos, sobretudo dos que viviam do trabalho no campo ou do artesanato.

Ainda na Idade Média havia diversas classes, como senhores feudais, vassallos, mestres, oficiais, servos, e, em cada uma dessas classes, existiam diferentes graduações. Já a partir do surgimento das primeiras cidades e da alteração da estrutura produtiva, que culminou na consolidação da indústria, esse formato foi alterado: “A sociedade divide-se cada vez mais em dois vastos campos opostos, em duas grandes classes diametralmente opostas: a burguesia e o proletariado” (MARX; ENGELS, 2001, p. 10). Isso foi resultado do desenvolvimento do capitalismo, sistema em que os burgueses são os proprietários dos meios de produção que se apropriam do produto do trabalho dos operários. Enquanto isso, os proletários são os trabalhadores assalariados, que, desprovidos dos meios de produção, são obrigados a vender sua força de trabalho para sobreviver.

O desenvolvimento tecnológico nessa época de grandes transformações, na forma reconhecida comumente, comparativamente, era bastante precário; até então a produção era predominantemente rural e artesanal. Os servos trabalhavam no campo para produzir os meios de subsistência, enquanto os artesãos produziam os demais bens necessários, tais como roupas e calçados.

A principal forma de organização existente na época eram as corporações de ofício (associações que organizavam as atividades artesanais), que começaram a aparecer a fim de regular o trabalho dos artesãos que vinham para as cidades exercer sua profissão, regulando os preços e a qualidade das mercadorias.

Em meio às contradições existentes no feudalismo, foram gestadas as condições para o surgimento de um novo modo de produção: o capitalista. Isso se deu em decorrência da crescente expansão do comércio, das conquistas de novos territórios, do desenvolvimento de novas tecnologias, culminando na industrialização. O eixo econômico deslocou-se do campo para a cidade, assim como o trabalho servil cedeu lugar ao trabalho assalariado.

A expansão do mercado exigiu um aumento na produção das mercadorias, de forma que as corporações do período feudal foram substituídas pelas manufaturas. O comércio continuava se expandindo e a manufatura em pouco tempo também deixou de ser suficiente, provocando, nessa fase ainda, até devido à competição dos capitalistas, o avanço da ciência no desenvolvimento de novas tecnologias capazes de suprir inclusive a demanda crescente de consumo ampliada com a expansão das fronteiras

comerciais. Esse processo resultou no desenvolvimento da máquina a vapor, que passou a ser utilizada pelas indústrias emergentes.

Nesse momento se passou a verificar a transformação das ferramentas de trabalho no sentido de torná-las mais adequadas ao processo produtivo que se revolucionava, marca que passou a ser seu espírito mais evidente: a necessidade contínua de revolucionar esse processo com vistas a potencializar ao máximo a jornada de trabalho do operário.

Nesse frenesi, as máquinas, consubstanciadas pela própria energia extraída dos trabalhadores, com o advento da extração em minas de matéria-prima capaz de se transformar em energia motriz (carvão), exigiram a necessidade do movimento, de o operário acompanhar a velocidade da maquinaria, revolucionando por completo as condições de trabalho, elevando o modo de produção artesanal ao sistema fabril. Essas transformações econômicas, acompanhadas por um notável avanço tecnológico, foram denominadas Revolução Industrial.

Dando um salto em nossa exposição, não didático, mas necessário, já no século XX surgiram muitas indústrias e multinacionais. A produção foi incrementada, automatizada, e, com isso, se expandiu ainda mais a produção em série e explodiu a sociedade de consumo de massas. Avançaram também a indústria química e eletrônica, a engenharia genética e a robótica. O modo de produção capitalista montou, assim, todo um metabolismo ávido por todo o suor dos trabalhadores:

Deste imundo esgoto jorra a maior corrente de actividade humana para fertilizar todo o mundo. Desta suja sarjeta corre ouro puro. Aqui a humanidade atinge o seu mais absoluto desenvolvimento e o auge da brutalidade, aqui a civilização opera os seus milagres e o homem civilizado quase se torna num selvagem (TOQUEVILLE apud HOBBSAWN, 1987, p. 35).

Uma das primeiras manifestações da Revolução Industrial foi o deslocamento da vida rural para as cidades, com um acelerado desenvolvimento urbano. A indústria necessitava de mão de obra e as pessoas que eram expulsas do campo não possuíam outras condições de subsistência, salvo tentar vender sua força de trabalho para esse mercado em expansão. Os artesãos que não mais conseguiam competir com a nova forma de produção passaram a ser obrigados a trabalhar nas indústrias, inclusive a mão de obra feminina e infantil passou a ser utilizada. De acordo com Hubermann (1981),

As máquinas, que podiam ter tornado mais leve o trabalho, na realidade o fizeram pior. Eram tão eficientes que tinham de fazer sua mágica durante o maior tempo possível. Para seus donos, representavam tamanho capital que não podiam parar – tinham de trabalhar, trabalhar sempre (HUBERMANN, 1981 p. 189).

Além dessa condição, as tecnologias estavam avançando rapidamente, de forma que logo essas máquinas se tornavam obsoletas, visto que, na regra da competição mercantil, é necessário produzir o máximo em menor tempo possível.

Naquela época, a exemplo do que transcorre atualmente, mesmo que em dimensões muito mais agudas, e mesmo que em certo grau específicas, o capitalismo requeria essa adoção de princípios, até mesmo com o radicalizar desse fenômeno ao longo desse processo, devido à necessidade de nutrir seu próprio metabolismo.

Como resultado, os trabalhadores, antes acostumados a controlar o ritmo de seu trabalho, além de perder o domínio do processo produtivo, tiveram que se submeter à disciplina da fábrica e à exaustiva jornada de trabalho, que chegava a 18 horas diárias. Ou seja, as pessoas, que antes controlavam seu trabalho, agora não tinham alternativa a não ser vender sua força de trabalho aos capitalistas nas condições impostas pelo movimento de extração de valor e pela potencialização desse valor acumulado e concentrado nas mãos dos detentores dos meios de produção.

Essas condições de vida a que foram submetidos os trabalhadores a partir do início da industrialização os levaram a acreditar que as máquinas eram a causa de tal situação, de forma que chegaram a quebrá-las, buscando acabar com o problema. Entretanto, descobriram que não eram as máquinas as causadoras do problema, mas sim o interesse particular de seus proprietários, de forma que não resolvia quebrá-las, já que seus proprietários, além de comprar novas máquinas, juntamente com o Parlamento, passaram a elaborar leis para punir essa prática.

Foi também nesse período histórico que os trabalhadores passaram, com maior ciência, a se organizar em sindicatos para lutar contra a forma de exploração capitalista. Uma das principais conquistas foi a redução da jornada de trabalho, que inicialmente chegava a 18 horas para homens e mulheres e a 15 horas para crianças, sendo reduzida, em um primeiro momento, para 14; em seguida, para 12; chegando à jornada de trabalho atual, que, no Brasil, é de 8 horas diárias e 44 semanais, sendo proibido o trabalho infantil, embora

saibamos que ainda ocorre esse tipo de exploração, e, mesmo, que as atuais 8 horas representam um montante de mais trabalho entregue aos detentores dos meios de produção em muitíssimo maior vulto do que o extrato extraído da clássica jornada.

Essa jornada, inclusive, poderia ser menor, se fosse adotado o recurso dos braços de todos os trabalhadores. Essa ação elevaria ainda mais o uso das tecnologias, uma vez que seria possível produzir uma maior quantidade de mercadorias ainda em menor tempo; porém, para a sociedade capitalista, cujo objetivo é o acúmulo de capital, essa adequação não ocorre, visto que a intenção é realmente produzir o máximo em menor tempo, retirando do trabalhador tudo aquilo que possa produzir para além de sua subsistência.

Aqui, nesse ponto nodal, é necessário esclarecer que esse fenômeno se dá porque a fonte de valor é o trabalho dispensado pelo operário, já que as mercadorias possuem valor de uso e de troca, sendo o último determinado “por meio do quantum nele contido da ‘substância constituidora do valor’, o trabalho” (MARX, 1996a, p. 168). Em outras palavras, o que determina o valor de uma mercadoria é a quantidade de trabalho social abstrato nela contida, sendo essa quantidade medida pelo seu tempo de duração. O trabalho abstrato, por sua vez, corresponde à média de tempo de trabalho em um ritmo normal necessário para a produção da determinada mercadoria, não sendo, portanto, apenas o trabalho de um indivíduo.

Nessa formatação, com a utilização da máquina e a aceleração incessante do fator produtivo, uma vez tencionado o movimento do membro do trabalhador, ocorre à redução do tempo necessário para produzir as mercadorias, logo, seu valor é reduzido. Esse movimento faz, ao mesmo tempo, com que o trabalhador, em sua jornada de trabalho, consiga produzir uma quantidade maior de mercadorias, e, derivado disso, um maior lucro para o capitalista. Assim, o capitalista obtém o lucro a partir do trabalho não pago ao trabalhador, ou seja, o capitalista procede à extração da mais-valia, que corresponde à quantidade que o trabalhador consegue produzir em sua jornada de trabalho além do que seria necessário para produzir seu salário.

Enfim, de fato, e de acordo com o direito burguês, o uso da tecnologia possibilita ao capitalista explorar cada vez maior *quantum* de mais-valia do trabalhador.

Nessa equação, como o trabalho não pago se constitui na fonte de lucro do capitalista, o homem passa a ser comparado com uma máquina, ganhando os órgãos do corpo humano uma nova definição:

Os olhos são faróis, o coração é visto como uma bomba, os rins são filtros, os braços e 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 (CARVALHO, 2003, p. 90).

Essa forma de conceber o corpo humano atua na redefinição da deficiência, uma vez que “[...] se o corpo é uma máquina, a excepcionalidade ou qualquer diferença, nada mais é do que a disfunção de alguma peça dessa máquina” (BIANCHETTI, 1998, p. 36).

Nessa medida, as pessoas com deficiência continuam excluídas das relações de produção, pois sua mercadoria (força de trabalho) não interessa ao capital. Para esse sistema, só interessa a capacidade de produzir mais valor. E, como as pessoas com deficiência são limitadas em produzir segundo as exigências do capitalismo, uma vez que podem levar mais tempo para realizar as tarefas de labor do que uma pessoa sem qualquer deficiência, ou mesmo necessitar de algum tipo de adaptação, é mais vantajoso para o capitalista comprar a força de trabalho de uma pessoa sem deficiência, daquele imenso e crescente exército de mão de obra de reserva, que executará as mesmas atividades sem necessitar que seja realizada qualquer alteração.

Quanto a adaptações, vale a pena ressaltar que as tecnologias para o trabalho são desenvolvidas de acordo com a necessidade objetiva para a produção das mercadorias, sempre atendendo a um padrão médio de ser humano, de modo que as pessoas com deficiência também não estão incluídas nesse plano. Nesse caso, fica factível entender o porquê de as tecnologias para esses indivíduos sempre estarem à mercê das já existentes que não lhes são acessíveis; ou seja, as tecnologias para as pessoas com deficiência sempre vão “atrás” das outras, pois primeiro surge a tecnologia “acessível” a todos os produtivos, depois vai se tentar produzir algo que seja adaptável às pessoas com deficiência, então dispostas restritamente no mercado de consumo.

Atualmente, há diversas tecnologias assistivas que podem possibilitar a realização de inúmeras tarefas que antes eram impossíveis de serem executadas por uma pessoa com deficiência. São tecnologias utilizadas tanto como ferramentas educacionais quanto como ferramentas de trabalho. Aqui, no entanto, nos limitaremos a abordar apenas as tecnologias relacionadas aos cegos.

Uma das primeiras tecnologias para cegos que surgiu e ainda hoje é utilizada é o Sistema Braille, que foi desenvolvido em 1824, por um aluno do Instituto dos Jovens Cegos de Paris, Louis Braille (1809-1852), quem, a partir de

um método anteriormente existente, o qual consistia em pontos em relevo que faziam a correspondência entre pontos/sons da fala, elaborou um sistema de escrita baseado na correspondência pontos/letras escritas, sendo que a leitura é feita por meio do tato. Com o advento da informática, surgiram também impressoras específicas para a produção desse tipo de material, tornando mais rápida sua escrita, o que dá condições para que seja disponibilizado um maior número de obras escritas em braille aos cegos.

Outra tecnologia utilizada para facilitar o acesso à leitura dos cegos, apesar de não ter sido desenvolvida para esse fim, é o *scanner*. Esse equipamento, conectado a um computador convencional, permite que qualquer livro escrito à tinta seja transferido para o formato digital e possibilite as impressões braille ou a leitura no próprio computador por meio de um *software* com síntese de voz, agilizando, assim, o processo de produção de livros para os cegos.

Com a redução dos custos e o grande aumento nas vendas de computadores nas últimas décadas, surgiu a necessidade de criar programas que permitam a utilização dos computadores por pessoas com deficiência, até por existir um grande número desses indivíduos no Brasil e por haver uma carência tecnológica nessa área.

Segundo o Instituto de Geografia e Estatística (IBGE, 2000), de acordo com o último censo de 2000, no Brasil existem cerca de 25 milhões de pessoas que têm algum tipo de deficiência física, mental, auditiva, visual ou motora. Esse número corresponde a 14,5% da população do país, e, dessas 25 milhões de pessoas, cerca de 16 milhões possuem deficiência visual.

No Brasil, o primeiro sistema de informática de apoio aos cegos surgiu em 1993, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), sendo que foi desenvolvido a partir da necessidade de um aluno cego que ingressou no Curso de Informática daquela instituição. A partir daí, o sistema DOSVOX ampliou-se e está em constante desenvolvimento, participando desse trabalho professores, alunos e programadores cegos. Acredita-se que há atualmente cerca de 20 mil usuários do DOSVOX e este é o programa mais fácil de ser usado e o mais acessível aos cegos, já que, por ser desenvolvido em universidade pública, está disponível na internet e pode ser baixado e instalado gratuitamente.

O DOSVOX é um sistema para microcomputadores que se comunica com o usuário por meio de síntese de voz, possibilitando, por meio de um editor, a edição e a leitura de textos; o acesso à internet; aos dicionários; a impressora; aos utilitários; aos jogos etc. Dessa forma, o cego tem acesso a todas essas ferramentas sem necessitar da ajuda de outra pessoa.

Outra tecnologia muito utilizada pelos cegos são os leitores de telas, que são programas que interagem com o Sistema Operacional do computador, transformando toda e qualquer informação apresentada na tela (desde que não codificada em formato de imagem) em uma resposta sonora, ou seja, por meio do leitor de tela, o usuário pode ouvir tudo o que está sendo mostrado, conforme navega pelo sistema e/ou utiliza os comandos do programa.

O Monitvox, o NVDA, o Virtual Vision e o JAWS são exemplos desse tipo de ferramenta.

O Monitvox é um utilitário do sistema DOSVOX destinado a ajudar no acesso dos cegos às janelas do sistema Windows. Ele não pretende ser um leitor de telas com qualidade profissional, entretanto, tem a habilidade de ler automaticamente a maior parte das informações usuais acessadas pelos cegos, e, por meio de alguns truques, consegue acessar outras informações.

Como o Monitvox é um programa de código aberto, propicia que os próprios cegos, a partir das informações contidas no programa, contribuam em seu aperfeiçoamento, de forma que criem opções inovadoras de acessibilidade para programas específicos.

O NVDA, assim como o Monitvox, é um leitor de tela gratuito e de código aberto para o Windows. O seu desenvolvimento ainda recente o coloca um pouco longe das funcionalidades dos leitores de tela comerciais; mas está evoluindo a um ritmo rápido, funcionando com boa parte dos aplicativos mais comuns. Uma importante característica desse programa é que oferece, além da opção de instalá-lo no computador, a possibilidade de tê-lo em um *pendrive* (*Pen Drive*), podendo ser usado em qualquer computador, proporcionando aos cegos a alternativa de utilizar computadores que não possuam programas específicos instalados.

Já o Virtual Vision é um programa produzido pela empresa brasileira Micropower, e é comercial. Esse programa é um leitor de telas em português que também é utilizado para acessar os aplicativos do Windows; porém, já está mais desenvolvido que os anteriores citados.

O JAWS é um *software* de voz produzido pela empresa norte-americana Freedom Scientific, em que JAWS é a sigla para Job Access With Speech, ou “acesso ao trabalho com voz”. O JAWS permite que o usuário, pressionando as teclas de seta e TAB, por exemplo, passe o cursor pelo conteúdo da tela e o ouça em português, inglês ou outra língua, de acordo com a opção do usuário. Seu funcionamento é bastante simples, pois, uma vez ativado, ele “fala” o que está acontecendo na tela.

Atualmente, o JAWS é considerado, pela maioria dos cegos, o melhor leitor de telas disponível, sendo muito utilizado como ferramenta de trabalho; entretanto, seu alto custo limita o acesso dos cegos a esse importante instrumento tecnológico.

Por outro lado, há o sistema operacional Linux, que é um *software* livre que podemos baixar da internet e instalar em qualquer computador gratuitamente. O fato de ser um *software* livre, ou seja, no qual qualquer usuário pode alterar seu código fonte, tem possibilitado seu rápido desenvolvimento e, atualmente, está sendo adotado por diversos órgãos públicos. Os cegos têm acesso ao Linux e a suas ferramentas por meio de um leitor de telas chamado Orca, que vem incorporado na distribuição Ubuntu.

Já para as pessoas com visão reduzida há ferramentas tecnológicas capazes de ampliar a tela, possibilitando, assim, o uso dos aplicativos do computador. As principais opções disponíveis atualmente são o X-Lupa, o Magic e a Lupa Eletrônica.

O X-Lupa é um *software* que se encontra em desenvolvimento desde o final de 2004, por pesquisadores do Núcleo de Inovações Tecnológicas (NIT) e do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE), ambos vinculados à UNIOESTE.

O X-Lupa trabalha no sistema operacional Linux e é um ampliador de tela digital que visa a permitir o acesso das ferramentas computacionais às pessoas com visão reduzida/baixa visão.

O Magic é um ampliador de tela (de 2 a 16x) para ambiente Windows e todos os aplicativos compatíveis. Uma série de ferramentas sofisticadas permite mudar rapidamente cores e contrastes, rastrear o cursor ou o mouse, localizar o foco dentro do documento e personalizar a área da tela antes ou depois da ampliação. O *software* também pode fazer a leitura da tela por meio de voz sintetizada. Entretanto, o Magic também é um programa comercial.

Quanto à Lupa eletrônica, existem dois modelos: uma é MINI, que possui tela própria. Aumenta 4 x e 8 x e possui bateria; a outra também possui tela própria, aumenta até 8 x, pode ser usada para escrever e possui bateria.

Essas são apenas algumas ferramentas disponíveis atualmente que podem auxiliar os cegos e/ou as pessoas com visão reduzida na execução de tarefas. Entretanto, todo esse avanço tecnológico não é capaz, por si só, de resolver a problemática do trabalho para os cegos, pois as diversas ferramentas disponíveis possibilitam que os cegos executem as tarefas, no entanto, não garantem que sejam feitas da mesma forma e no mesmo tempo que uma pessoa sem nenhuma deficiência.

Por mais desenvolvidas que possam ser as tecnologias, não têm conseguido substituir os órgãos dos sentidos, a ausência ou anormalidade de membros do corpo humano e nem graves deficiências mentais ao ponto de tornarem a capacidade produtiva deste segmento social tão rentável para o capitalista quanto a dos demais trabalhadores (CARVALHO; ORSO, 2006, p. 167).

Assim, os cegos têm a capacidade de produzir; entretanto, sua produtividade é menor que a das demais pessoas por levarem mais tempo para executar as tarefas, fato que não os torna tão rentáveis, razão pela qual sua força de trabalho não interessa aos proprietários dos meios de produção, uma vez que, para estes, importa sim explorar preferencialmente a capacidade dos operários do tipo padrão para se apoderar de um *quantum* maior de mais-valia de cada um.

Outro fator que deve ser levado em conta é o alto custo desses recursos, já que nessa sociedade é norma a apropriação privada das tecnologias pela classe exploradora. Como fizemos observar, são poucos os recursos que estão disponíveis gratuitamente, de forma que muitas pessoas com deficiência (que necessitariam utilizá-los) acabam ficando alijadas, uma vez que a grande maioria dessas pessoas pertence à classe explorada, prejudicando até mesmo seu processo de escolarização, e, por outro lado, os proprietários dos meios de produção também não querem contratar alguém que gere custos, mas querem alguém que gere lucro.

Sem dúvida, as tecnologias exercem uma função importante para os cegos tanto na educação como no trabalho, pois podem auxiliar na realização de diversas atividades, tais como: a leitura por meio do computador, a possibilidade da impressão do livro didático em braille ou com caracteres ampliados, além da possibilidade de suprir outras necessidades cotidianas. Entretanto, muitas vezes, essas tecnologias acabam servindo apenas como instrumento ideológico. Muitos afirmam que, com o uso dos recursos tecnológicos, os cegos e/ou as pessoas com visão reduzida passam a se constituir iguais aos demais, comparando inclusive sua capacidade produtiva, transferindo para o indivíduo a responsabilidade de conseguir se equiparar às outras pessoas, sendo comum o discurso da alta taxa de desemprego ser definido por falta de qualificação profissional. Afirmam, por exemplo, que o que falta hoje não é emprego, mas sim trabalhadores prontos para o mercado de trabalho.

Como anteriormente mencionado, essas ferramentas auxiliam os trabalhadores cegos na execução de suas atribuições laborais, mas isso não quer dizer que estes passam a produzir da mesma forma e, sobretudo, na mesma velocidade, nem com a mesma rentabilidade que os demais trabalhadores tidos normais. Até por isso se estabelece então a necessidade de se construírem e reproduzirem discursos ideológicos para justificar a não contratação de trabalhadores cegos; a exemplo dos demais indivíduos acometidos por algum defeito físico sensorial ou mental, de modo que estes acabam sendo eleitos aptos plasticamente, e, ao mesmo tempo, concretamente, objetivamente acabam representados na retaguarda da imensa reserva de mão de obra sobressalente já altamente estabelecida entre os trabalhadores do tipo padrão.

De acordo com Pastore (2000, p. 7), no Brasil, 60% das pessoas com deficiência encontram-se em idade de trabalhar, sendo que, destas, 98% estão desempregadas. Esses dados mostram que não basta haver tecnologias ou legislações que obriguem a contratação de pessoas com deficiência; o que deve existir é uma socialização desses recursos (aqui nos referimos às mercadorias em geral) para o conjunto dos trabalhadores.

Pelos recursos de que dispomos, os quais a humanidade laborou desde os primórdios, parece até (segundo variadas posições filosóficas contemporâneas) respeitoso e salutar considerar que a história atual seria realizadora de grandes sonhos, ficando marcado na cabeça de muitos que esta representaria a época em que os homens, por meio do avanço da ciência, passariam a andar em carros no céu; a conquistar outras galáxias no espaço sideral; a vivenciar a aplicação de tecnologias possibilitadas somente em tempos muito recentes; e a produzir o final de muitas patologias e até a realização da profecia que apontava para o 666 e o fim dos dias. Trata-se de perspectivas, de factoides e de crenças que nutriram a imaginação de muitos em um emaranhado de valores de uso e de ideologias, em que as segundas guardavam os primeiros em potência liberal ou “tecnológica”, e estas últimas representavam também uma promessa de um porvir paradisíaco reservado a toda a população terrena.

E essa noção frustrada, podemos verificá-la claramente ao perceber que, mesmo ante os sonhos, ante as melhores intenções, ante as crenças, eis que chegou tal marco histórico e os benefícios não se configuram materialmente. Ao menos não para a imensa maioria da sociedade, sobretudo não se configuraram para aqueles pertencentes à massa da classe operária, ou que um dia a ela pertenceram (quando ainda empregados), se formos nos

referir às condições do crescente aumento dos trabalhadores desempregados expulsos do labor formal na ampliação das contradições do capitalismo.

No que vínhamos ensejando, a respeito das tecnologias especificamente, teríamos ainda de considerar as grandes descobertas da ciência alcançadas realmente no século passado. São descobertas que, apesar de não terem alcançado a capacidade de sua aplicabilidade em uma perspectiva comunista, essa inaplicabilidade parece não ser atribuída a falhas ou a imperfeições de tais tecnologias. Aliás, esse fenômeno, em período muito mais alargado, não deve ter sido determinado por fragilidades científicas de seus “descobridores”, certamente, suas aplicações privadas não se condicionaram ao gosto ou à obra de seus tutores na história (os próprios trabalhadores e cientistas).

Na verdade, nessa trajetória do domínio crescente da natureza e do aperfeiçoamento das técnicas de trabalho, esses feitos desde muito se constituíam benesses para os seres humanos, da mesma forma que, na sociedade atual, constituem benesses (porém com imensas restrições de uso comum) os citados recursos de informática, com seus desdobramentos técnicos auxiliares postos “à disposição” das pessoas cegas ou com visão reduzida no mercado capitalista de consumo.

Por motivo dessa contradição, é importante aproximarmos aqui uma contextualização que identifique o porquê de a imaginação dos cineastas do século XX não ter sido concebida socialmente de maneira plena, frustrando essas fantásticas concepções. A façanha tecnológica do século XX, tão bem representada pela mídia, propaganda e cinema, envolve: a) a tecnologia aplicada no intitulado agronegócio, com as megamáquinas, a superprodução agrícola e a transgenia; b) a inovação da informática, com todo o seu aparato de *hardware* e *software*, e microeletrônica; c) as grandiosas obras nas áreas da engenharia e da arquitetura relacionada aos transportes e ao desenvolvimento das cidades, metrópoles, megalópoles; d) as potencialidades nos avanços das pesquisas do gene humano; e) os estudos a respeito da existência de água e possibilidade de vida em outros planetas etc. Todos esses feitos históricos não chegaram a beneficiar, no entanto, a classe trabalhadora que produziu esses bens, os quais, por conta da concentração das riquezas própria do capitalismo, ficaram restritos a uma minoria da humanidade, os detentores do capital, burocratas empresariais e do Estado, profissionais liberais de “sucesso” e famílias abastadas.

Assim, o século XX foi uma fase histórica em que tais fatos/conquistas poderiam ter significado avanços importantes para a melhoria da qualidade de vida humana em geral, bem como poderiam ter contribuído para resolver

a questão da jornada de trabalho do proletário a seu interesse, jornada que, como afirmado na introdução deste texto, na pena de Marx (1996b), em período clássico, variava de 12 a 18 horas, com trabalho noturno, refeições irregulares tomadas comumente nas próprias oficinas. Esses fatos concretos nos pressionam. Ainda que pareça coisa do passado, a questão da jornada de trabalho ainda não foi superada, mesmo que ao metabolismo do capital *versus* trabalho se tenham agregado condições sociais bastante complexas.

Para nos referir com mais propriedade a esses fatores em análise, ao menos duas questões parecem ser fundamentais para um melhor entendimento desse enunciado.

A primeira reside em verificarmos que não temos atualmente apenas a massa imensa e crescente de trabalhadores formando o “exército de reserva”, massa que, segundo dados da UN-Habitat, apresentados por Davis (2006), cresce à bagatela de 25 milhões ao ano, e, “somente a favela continua a ser solução totalmente permitida para o problema do armazenamento da humanidade excedente deste século” (DAVIS, 2006, p. 200).

Temos, também, a presença de seres intermediários entre essa “massa excedente” e os que ainda vêm conseguindo realizar a transação de sua subsistência em condições formais de contrato social. É nessa classe de intermediários que itens do legado marxiano, a respeito do fluxo e do refluxo do aproveitamento desses indivíduos, são colocados supostamente em xeque-mate por análises contemporâneas quanto à moda da mais-valia relativa, situação que, na verdade, em estrito sentido, é derivativa da histórica tendência clássica do capitalismo desenvolvida pelo próprio Marx<sup>25</sup>.

E uma segunda observação, com a ressalva em destaque, que se define como nada fantástica, menos decisiva historicamente, situa a questão das alterações produtivas do capitalismo no século XX, como as observadas nas imediações do cair da década de 1960, e a resposta a mais uma das crises do sistema, com a introdução da produção, *just in time* - toyotismo (GOUNET, 1999).

Essa análise tem nos permitido, inclusive, apreender elementos que apontam para a não heterodoxia do sistema capitalista, o qual, para ter garantido seus vultosos e sempre carentes níveis de crescimento de capital, para melhores meios de exploração do trabalhador, utiliza-se de anomalias dentro do próprio sistema. A China exemplifica bem “a alavanca de Arquimedes do capital, recebendo efetivamente metade dos investimentos

---

<sup>25</sup> Em *O capital*, Marx versa sobre métodos para o aumento da mais-valia e os efeitos desse progresso na situação da classe operária.

de capital estrangeiro hoje em dia, equivalente à metade do total no mundo em desenvolvimento” (DAVIS, 2006, p. 194)

Essa noção pede igual atenção para a relação nuclear da massa excluída do labor formal nos termos até então entendidos e sua condição atual, de o labor não formal encontrar-se em íntima relação com a produção de escala e colaborando diretamente para o lucro do capitalista, ainda que fora das coberturas do teto da fábrica e das cauções trabalhistas, na mais liberal prática econômica de uma “exclusão includente e inclusão excludente” (KUENZER, 2005).

O leitor pode estar até mesmo se interrogando a respeito do motivo de elencarmos esses elementos nessa discussão a respeito das tecnologias disponibilizadas, no mercado de consumo, às pessoas com deficiência financeiramente capazes de acessar tais ferramentas. Ocorre que, como temos assinalado desde o início deste texto, a sociedade capitalista não se desenvolve a toques suaves e racionais, senão que demanda ataques e defesas brutais, independentemente dos resultados, ou melhor, sem o controle de tais condicionantes históricos.

Ao contrário do que se imagina ingenuamente, a aplicação consciente da ciência à técnica, a economia de todos os meios de produção por sua utilização como meios de produção de um trabalho social combinado, o ingresso de todos na rede de mercado mundial e, conseqüentemente, o caráter internacional do regime capitalista, tudo isso aumenta a miséria, a opressão, a escravidão, a degenerescência, a exploração. Para Marx, a produção capitalista produz, com a inexorabilidade de um processo natural, sua própria negação (MARX, 1996a).

Segundo Lenin (2006), a ideia do desenvolvimento, da evolução como simples efeito de benesse, penetra com muita facilidade na consciência social ingênua; no entanto, tal fenômeno, diz ele, como foi formulado por Marx (1996a), apoiando-se em Hegel, é muito mais vasto e rico de conteúdo do que a ideia corrente de evolução: “trata-se de uma evolução que parece reproduzir os estágios já conhecidos, mas sob uma outra forma, num grau mais elevado” (LENIN, 2006, p. 20). Para esse pensador, que foi um dos grandes protagonistas da Revolução Russa de 1917, uma “evolução”, por assim dizer, deve ser entendida:

Em espiral e não em linha reta; uma evolução por saltos, catástrofes, revoluções “soluções de continuidade”, ruptura; a transformação da quantidade em qualidade, os impulsos internos do desenvolvimento, provocados

pela contradição, o embate de forças e tendências diversas, agindo sobre um dado corpo, no quadro de um dado fenômeno, no seio de uma dada sociedade; a interdependência e a estreita ligação, indissolúvel, de “todos” os aspectos de cada fenômeno (e nesses aspectos, a história sem cessar faz aparecer novos aspectos), ligação que determina o processo universal do movimento, processo único, regido por leis (LENIN, 2006, p. 21).

Por tratar-se de condicionantes materiais, e dialéticos, tornam-se imprescindíveis esses acenos, bem como o considerar de ponte na aproximação do exposto com a realidade atual das pessoas com deficiência. Pelo que entendemos relevantes algumas diligências especulativas, visto que os últimos parágrafos podem transparecer um tanto fora de eixo, ou de nosso eixo temático, em relação ao que pedimos um crédito de paciência para tentarmos ofertar a lógica de ligação desses termos.

Retomando, é preciso se ter o entendimento (ter a base teórica) de que, apesar desse aspecto voraz do capitalismo, não se pode negar que a astúcia do padrão contemporâneo (em comparação com a astúcia do seu equivalente clássico) sofre metamorfoses e permite verticalizações minimamente curiosas e mesmo estimulantes para se perceber a criatividade dos ultramodernos “senhores de virtude”. Dada a necessidade vital do capital de aumentar a produtividade (sempre crescente), e, portanto, de aumentar o investimento do suor dos que trabalham ou trabalhavam e voltam a trabalhar (KUENZER, 2005), paralelamente o capital se dirige cada vez mais em melhorar as tecnologias de produção, no sentido a ampliar a margem de magnitude da mais-valia extraída do operário, ampliando seu lucro com uma potencialização do alcance da mais-valia “relativa”. Com uma ainda rudimentar ação pedagógica (ressignificada na filosofia da flexibilização dos conteúdos), atua também para possibilitar um “melhor” aproveitamento de trabalhadores que até então eram percebidos como mero potencial reprodutor de sua subsistência em condições marginais de geração de mais-valia em oficinas isoladas, ou seja, em institutos educacionais (BUENO, 1993).

Daí decorre que temos que verificar as seguintes indagações: O trabalho das pessoas com deficiência “tornou-se” possível? Será que a reserva de vagas (BRASIL, 1999) funciona? Ao que parece, respostas positivas a esses questionamentos valem apenas para a classe dominante, a qual garante o fator ideológico e contrata entre o segmento de pessoas com deficiência apenas aqueles casos que não demandam maiores adaptações do capital constante e não alteram a média para baixo do mais trabalho.

É o caso do segmento de surdos, que passa a ganhar margem no aproveitamento para o labor nas indústrias frigoríficas (frangos). Aliás, propriedade privada digna de muito esforço desses “virtuosos senhores” (SMITH, 1996, p. 393), os quais são igualmente muito respeitosos à legislação, principalmente esses “corretos homens” que têm seu capital aplicado em atividades de mercado voltadas à produção que requeira a utilização das mãos. Afinal, se um trabalhador que detém o “talento” médio nesse ofício torna-se bastante lucrativo tagarelando o dia todo sob a pedagogia das redes de televisão brasileiras e internacionais, o que pensar então dos resultados da absorção de um operário que se atém ao silêncio durante a jornada inteira, por não poder utilizar as mãos para a comunicação (LIBRAS).

É preciso se referir, ainda, à questão da consternação “teológica” (alienação) dos trabalhadores “normais”, pouco produtivos em relação aos surdos em algumas áreas, como se expôs. Esses trabalhadores normais, “perfeitos”, sem deficiência biológica, ao se defrontarem, trabalhando lado a lado, com surdos, com algumas poucas pessoas cadeirantes, com pessoas com deficiência mental leve ou com outras com visão reduzida (neste último caso, é comum a fraude dos laudos médicos para garantir a produção esperada e a manutenção da taxa de lucro médio), passam a vislumbrar a bondade do patrão e certamente estarão menos dispostos a ter uma conduta rebelde, “ingrata” – atitudes não “positivas”.

Nesse cenário, resta para a mente desses laboriosos “deficientes” e “normais” orar para que o Salvador zele pela saúde do proprietário dos meios de produção, bem como lhes resta ainda discutir positivamente as reformas trabalhistas de interesse patronal que se encaminham pelo globo terrestre como um todo, inclusive com a chancela aberta da imensa maioria dos dirigentes sindicais, ainda nutridos na visão pequeno-burguesa.

E tal quadro não deve gerar nenhuma surpresa. Até porque se trata de posturas e de atitudes que sempre se renovam, pois se movimentam a reboque de algo maior, que realmente ainda é bastante concreto, a desigualdade material, a alienação, cooptação e ideologia fetichista a serviço da conservação societal.

E, ao apresentarmos as contradições materiais que definem a existência das pessoas com deficiência, os potenciais tecnológicos desenvolvidos, e mesmo a formatação abstrata na tomada de tais instrumentos/ferramentas, não nos parece se tratar estritamente de um acordo para o engano/engodo

desse segmento da população. Segundo Marx, em *O Dezoito Brumário*, os homens fazem sua própria história:

[...] mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos (MARX, 1997, p. 21).

Para nossa particular e restrita análise, entendemos fundamental considerar os entrelaçamentos de especificidades do segmento de pessoas com deficiência com as determinações históricas de forma ampla e radical. Para isso, entendemos ser imprescindível assimilar que, mesmo em meio a todo o “tesão” teórico e suas crenças, com registro significativamente ampliado no século XX (ver CASTRO, 2005), no caso de nosso escopo específico, os indivíduos acometidos por algum defeito, em função dos desdobramentos do desenvolvimento tecnológico na produção e a própria necessidade de dar vazão ao consumo das mercadorias produzidas cada vez em maior escala, vêm os “senhores da virtude” percebendo tais indivíduos como uma perspectiva nada desprezível de aumento da faixa de mercado de giro de mercadorias. Em casos específicos, como exemplo os trabalhadores surdos, vislumbram uma oportunidade de ampliação da extração de mais trabalho e conseqüente ampliação da mais valia, magnitude apurada ao longo das jornadas dos operários.

Esse fator, como explicitado, resulta tanto do aproveitamento da mão de obra desses indivíduos com deficiência quanto de uma “comoção” muito bem estimulada e publicizada aos clássicos produtores das riquezas no capitalismo, com vistas a torná-los mais maleáveis aos contínuos esforços em tentativa de estrangulamento dos anseios da classe operária, ante a necessidade de ofertar resposta a mais uma das cíclicas crises do capital.

Aqui se explica toda a preocupação com a tida “educação inclusiva” evocada supostamente como resultado de uma sociedade plural. Já tocamos de passagem em alguns tecidos desse pano ideológico, mas uma maior atenção a essa questão pode ser tomada no outro capítulo que assinamos neste mesmo livro.

Para nosso plano particular explicitado, queremos apenas considerar a educação e sua relação com a tecnologia produzida historicamente pelos homens fabris e avançar na compreensão de que a tecnologia e o tópico

primeiro não se forjam tendo em vista as ideias dos homens a respeito dessa ou daquela benesse espiritual que supostamente tenha se entendido relevante para uma existência mais humana e fraterna. Esses fatores se ligam, de maneira visceral, às respostas urgidadas da materialidade social, ou seja, nuclearmente, às necessidades ligadas à produção/reprodução dos meios de produção, ao movimento de aplicação e de reaplicação do capital.

Esse esforço de entendimento, nós o consideramos indispensável para o tatear do rastro daquelas flâmulas que há muito se ostentam em perspectivas que tentam desfigurar o lastro material em que se encarnam as inovações tecnológicas, num misto de ideologia ou inocência. Na atualidade, a exemplo dessas flâmulas antigas, também se tenta fabricar a mentalidade de que as inovações tecnológicas para os deficientes também sejam “democráticas” ou “plurais”, como ventilado na ideia instruída no tão publicado jargão da “inclusão” digital.

Essas sínteses encefálicas acabam por ser estimuladas até mesmo por certa inocência no trato a esses fenômenos, e, em destaque, são estimuladas por não se considerar, cientificamente, a razão efetiva da desigualdade material. Diante do orfanato da razão (que produz jargões como “inclusão digital”) é que se coloca a indagação: Por que, apesar de terem sido elevadas e muito as inúmeras tecnologias (forjadas por meio do trabalho desde os bárbaros primórdios da comuna primitiva), tais desdobramentos tecnológicos continuam manifestamente inacessíveis à imensa maioria dos seres homens, que justamente são os que produzem essas mercadorias?

E, apenas para reforçar a necessidade de superação do ideal inocente de uma sociedade para todos num *status quo* com ainda a presença das contradições imanentes às normas objetivas do capital, queremos tecer algumas observações quanto à cautela legal sustentada em parâmetros liberais para a responsabilidade dos indivíduos ante seus atos.

O sentido é problematizar que, apesar de se poder verificar no liberalismo o alcance do registro magno de muitos artigos e incisos em forma de lei, constando direitos e obrigações da sociedade e do homem, esses fatores não são forjados, realizados no *de tour* da realidade material de maneira igual para todos os indivíduos, atendendo, ortodoxamente, inexoravelmente, ao metabolismo do modo de produção vigente. Um bom exemplo desse caráter concreto e dual pode ser verificado nas definições da legislação burguesa a respeito da tutela da prole.

O Estado de direito burguês faz garantir, a toda criança e a todo jovem, o direito à pensão alimentícia, prevendo até mesmo, no caso de não serem

assumidas as responsabilidades inerentes ao resguardado em lei, para caso de fecundação de descendentes diretos e indiretos – reprodução biológica –, a todo pai, mãe, ou, em impedimento desses, dos parentes imediatos a detenção por autoridade policial daqueles que não arcarem com as responsabilidades pela criação advinda objetivamente de ato sexual, com consequentes fecundação e natalidade, realizado e concebido pelo casal hipotetizado.

Nesse particular, em nada estamos convidando à noção de desresponsabilização para com os recém-nascidos, senão aclarar e estabelecer que, apesar dessa importante legislação, presente em muitos países que marcam avançada legislação, como o Brasil, constam muitas questões encobertas. Em tudo, na relação em que se encontram definidas materialmente a família abastada e a operária, há enormes distinções de responsabilidade pela tutela, a começar pelo fato de que é por meio da exploração do trabalho dos operários, pais ou não, que a burguesia pratica suas orgias e mesmo indeniza suas esposas e filhos em caso de desquite.

Aqui, para demonstrar como a responsabilização dos pais abastados é meramente nominal, queremos constar que esse fenômeno está diretamente relacionado à forma como a jurisprudência liberal nega a lei da tutela no caso pátrio no que se refere à objetiva produção e reprodução material da sociedade, processo pelo qual, inclusive, a própria pensão alimentícia precisa ser produzida: ou seja, esta representa fração de valor da magnitude produzida pelo operário em sua jornada de trabalho.

Aqui se objetiva indicar o fato de que, no caso da mercadoria, produzida com o suor, o sangue e os nervos desses operários, estes passam despercebidos na caução burguesa, para além de uma genérica e, sobretudo, abstrata menção de direitos iguais a todos (parâmetros formais). Em verdade, tanto os clássicos artigos e incisos como os mais reformados, todos clamam a legitimação do direito concreto e inviolável à propriedade privada. Como se lê na Declaração solene francesa, no item II, na expressão da máxima liberal desse sistema desigual e excludente que busca conciliar o inconciliável na ideologia argumentativa, “os homens têm direito à igualdade, à liberdade, à segurança e à propriedade” (DECLARAÇÃO..., 2005, n.p.).

Ao fazer abstinência ao direito integral do operário à particular magnitude presente na sua jornada de labor, legítima propriedade do operário, esse tratado burguês monta a intenção de realizar uma espécie de plástica estética em disfarce da materialidade histórica estabelecida sobre a jurisprudência inquestionável do usufruto do tempo excedente de reprodução de subsistência do operário.

Nesse processo (no fabrico de mercadorias, na produção e na reprodução do capital), é estabelecido, por meio dessa exploração, um grau de contradição em que, caso aquele “mesmo” operário, o pai que concebeu e não tomou para si a responsabilidade econômica de custear a criação do resultado de ação sexual conjunta com a sua parceira (também operária), e que por isso é considerado descumpridor das leis, esse/a mesmo/a pai/mãe, então, como representante objetivado da massa trabalhadora, do sexo feminino ou masculino, solteiro/a ou casado/a, com filhos ou sem, no que é relativo a sua responsabilidade como produtor de mercadorias (enquanto: mineiro, metalúrgico, estivador, montador, cortador de cana, tapeceiro, padeiro, costureiro, sapateiro, forneiro, pintor etc.), forçosamente, devido às leis imanentes do capital, é separado, desresponsabilizado da tutela do fruto de seu esforço aplicado na produção de mercadorias ao longo da jornada de trabalho (mas não o é desresponsabilizado da criação dos filhos).

E, se já não responder suficientemente tal sequestro, também o operário é comumente dispensado de seu posto de trabalho pelo aproveitamento de elementos tecnológicos na linha de produção (e isso é uma constante prática inerente à revolução das forças produtivas no estágio já decadente do sistema capitalista).

Em tal conjuntura material, esse trabalhador dispensado, no caso de não conseguir se recolocar para reofertar seus nervos e suor a outro vampiro e não conseguir o sustento para si e para sua prole (caso seja pai/mãe de família ou ainda arrimo precoce) e se ver forçado a tornar-se empreendedor e empreender diligências no sentido de retomar para si as mercadorias que produziu ao longo de suas jornadas de trabalho, até mesmo em socorro a sua condicionalidade marginalizada (produzida pelo próprio *status quo*), será cassado como delinquente, como reincidente descumpridor das leis.

A exemplo de ontem, também na atualidade se tenta ideologicamente negar essa contradição. Tenta-se afastar essas condicionalidades sociais como derivação do processo já decadente de exploração do trabalhador. Esse movimento, na atualidade, com a aplicação sempre crescente da tecnologia à produção, o capitalismo, com seu desenvolvimento histórico esgotado, já está exigindo a superação do estreito egoísta e o superar das “promessas”, fetiches ideológicos sempre repetidos.

Essa construção histórica, contraditória e dialética, poderia estar produzindo o bem-estar da totalidade dos trabalhadores em todos os países do mundo. Tem-se, porém, insistido no contrário, pois, além do crescente aumento

do desemprego da massa operária, também os requisitos mínimos para a satisfação humana são insensivelmente negados à esmagadora maioria da humanidade. E a tudo isso se inclui uma conjuntura mundial em que os índices de desperdício assumem proporções escandalosas: “em conformidade com a mudança da reivindicada destruição produtiva, do capitalismo no passado, para a realidade, hoje predominante, da produção destrutiva” (MÉSZÁROS, 2005, p. 73).

Essa situação globalizada de miséria da massa trabalhadora delega ao espírito do trabalhador a condição de ser sobressalente, levando-o a circunstâncias de vida de mero verme, considerado menos útil que as inúmeras espécies de bactérias capazes de consumir elementos em decomposição. A não ser, evidentemente, quando do fim da existência como homem, em que esses operários, descartados da produção passam a ter restabelecido, por força da natureza (biológica), ao menos um papel de menor adereço e incômodo social. Portanto, na atualidade, em dadas condições, é somente após a morte do indivíduo, ao seu corpo ser misturado com a matéria física (já que o espírito foi comprometido pela alienação histórica de sua existência), que ele volta a constituir matéria relevante.

Mesmo que, para alguns contemporâneos do século XXI, a sociedade capitalista represente o altar de um positivo e crescente palco de uma sociedade “imperativamente inclusiva”, “democrática” e “plural”, tal alusão não se apresenta viável com esse operário já morto, nem com seus parentes, amigos próximos e outros operários, todos fora do abrigo desse paraíso social capitalista de acesso para poucos. A realidade é mesmo assim, ainda que os próximos do defunto se juntem crentes e alienados nessa esperança ideológica, confortando-se mutuamente, lamentando o morto de corpo presente.

Esse mesmo corpo, após o sugar de suas forças pela produção material da sociedade e ser considerado descartável, irá se transformar em elementos vivos extremamente úteis para a reprodução da existência desse planeta; quando, já tomado pelos carniceiros (insetos, vermes e bactérias), tem sua carcaça corporal, em processo agudo de putrefação, dissolvido na matéria em geral do solo terrestre.

Contemporaneamente, vivemos uma alucinante equação de contradição. Outrora, o que demandava grande temor na humanidade (por fragilizar a saúde humana) eram as temidas bactérias, quando ainda não se dispunha da ação dos eficientes antibióticos desenvolvidos com eficiência pela medicina moderna, tempos de calamidades incontroláveis.

Atualmente, a incontrolável calamidade está situada no elevadíssimo grau de desemprego e na perigosa taxa de desocupados (no sentido de uma possível insurgência), época em que aquela preocupação com antídotos contra bactérias se transfigura no promíscuo abandono da massa trabalhadora sobrando, que é vista como uma camada de desajustados, indivíduos (quase sem ressalvas) inservíveis para ação produtiva e reprodutiva societal, a não ser para o adubamento do solo após suas mortes.

Para finalizar, e caminharmos para o concluir de nossa explanação, queremos situar as mais diversas tecnologias em um momento histórico que estabelece para a classe operária um crepúsculo potencial, não por isso menos sinuoso. Reportamo-nos às consequentes colocações de Zizek, em seu livro intitulado *As Portas da Revolução*, obra em que o autor, partindo de elementos que favorecem a valia do discutido em nosso escopo, indica que

O crescimento explosivo de favelas nas últimas décadas, especialmente nas megalópoles do Terceiro Mundo, desde a Cidade do México e outras capitais latino-americanas até a África (Lagos, Chade), Índia, China, Filipinas e Indonésia, talvez seja o evento geopolítico crucial de nosso tempo. O caso de Lagos, o maior ponto nodal no corredor de favelas de 70 milhões de pessoas que se estende de Abidjan a Ibadan, é um caso exemplar: de acordo com as próprias fontes oficiais, em torno de dois terços do total de 3.577 km<sup>2</sup> do estado do Lagos poderia ser classificado como favelas; não se sabe sequer o tamanho de sua população - oficialmente é de 6 milhões de pessoas, mas a maioria dos especialistas estima que é de 10 milhões. Considerando que, em algum momento muito em breve, a população urbana da Terra irá ultrapassar a população rural (talvez isso já tenha ocorrido, dada a imprecisão dos censos do Terceiro Mundo) e que os habitantes das favelas irão compor a maioria da população urbana, não estamos de forma alguma lidando com um fenômeno marginal. Estamos, portanto, presenciando o rápido crescimento da população à margem do controle do Estado, vivendo em condições à margem das leis, necessitando terrivelmente de formas de auto-organização mínimas. Apesar de sua população ser composta de trabalhadores marginalizados, funcionários públicos dispensáveis e ex-camponeses, não são simplesmente um excedente dispensável: estão incorporados na economia global de numerosas formas, muitos deles exercendo atividades como trabalhadores informais ou empresários autônomos, sem a adequada cobertura de seguros de saúde ou social. [...] Eles são o verdadeiro "sintoma" de slogans como "Desenvolvimento", "Modernização" e "Mercado Mundial". Não é de se estranhar que a forma hegemônica

de ideologia nesses bairros miseráveis seja o cristianismo pentecostal, com sua mistura de fundamentalismo voltado para milagres e espetáculos, e de programas sociais como cozinhas comunitárias e cuidados com crianças e idosos (ZIZEK, 2005, p. 20 - 21).

Nesse quadro, Zizek (2005) provoca a imagem da pessoa desempregada, que, talvez, representa melhor o puro proletário de hoje, até pelo fato de que “a determinação substancial de uma pessoa desempregada é a mesma de um trabalhador, mas ela está impedida de realizá-la ou renunciar a ela, de modo que continua suspensa na potencialidade de um trabalhador que não consegue trabalhar” (ZIZEK, 2005, p. 318).

Entendemos fundamental a provocação de Zizek (2005) ao acenar a atenção de que hoje talvez sejamos todos, em certo sentido, “desempregados”, dado que, pelo que sucintamente expomos, e reforçamos há pouco, os empregos tendem a ser baseados cada vez mais em formas incertas e dinâmicas, “de maneira que o estado de desemprego é a regra, o nível zero, e o emprego temporário, a exceção” (ZIZEK, 2005, p. 318).

Perante esse momento histórico, defende o autor que a resposta a ser dada aos defensores da “sociedade pós-industrial”, cuja mensagem aos trabalhadores é que o tempo destes teria acabado e que sua própria existência seria obsoleta, e somente poderiam contar com a compaixão humanitária, uma vez que há cada vez menos espaço para trabalhadores no universo contemporâneo do capital, é denunciar que, “se a sociedade ‘pós-industrial’ de nossos dias precisa de cada vez menos trabalhadores para se reproduzir (20% da força de trabalho, segundo algumas estimativas), então o que há em excesso não são trabalhadores, mas sim o próprio Capital” (ZIZEK, 2005, p. 318, grifo do autor).

Orienta Zizek (2005) que, apesar desses fatores históricos, o alcance da unidade da classe operária delega desdobramentos nada singelos, dado que não serve ao interesse dessa classe a flâmula da mídia, como as fantasias da revista Time ou a CNN, que começaram a chamar nossa atenção para marxistas que manipulam a multidão de manifestantes honestos. Afirma o autor que

O problema agora é estritamente leninista: como tornar realidade as acusações da mídia? Como inventar uma estrutura organizacional que vá transformar essa inquietação em demanda política universal? Do contrário, o ímpeto será perdido, e só sobrarão perturbações marginais, talvez organizadas como um novo Greenpeace, com uma certa eficiência, mas também com objetivos

estritamente limitados, estratégia de marketing e assim por diante. Em suma, sem o formato do partido, o movimento permanece preso ao círculo vicioso da “resistência”, um dos grandes slogans da política “pós-moderna”, que gosta de contrapor “boa” resistência ao poder e “má” tomada revolucionária de poder - a última coisa que queremos é a domesticação da antiglobalização na forma de apenas mais um “foco de resistência” ao capitalismo (ZIZEK, 2005, p. 325).

Com base nas questões levantadas neste texto, parece indispensável um criterioso avaliar da situação de inclusão/exclusão das pessoas com deficiência e do desmedido potencial atribuído às inovações tecnológicas para o pleno desenvolvimento desse segmento de pessoas. Outra urgência se refere à adequada equação do efetivo papel histórico a ser reclamado nas ações políticas de tal coletivo. Perante o arrolado, esse segmento tende a dividir, cada vez mais amplamente, com parte significativa da classe trabalhadora, sua situação de acaso circunstancial. Nessa situação de acaso circunstancial, que arriscamos definir como extremamente fragilizada, os integrantes desse segmento não detêm (isolados) as condições objetivas para despir os trajes substituídos que lhes são dispensados pelo liberalismo. Ainda assim, mesmo sem esse fundamento concreto, é preciso que executem, na verdade representem a “vontade” de prática de transformações radicais, energia que carrega a vigorosa possibilidade para que possam também romper com o episcopado que se anuncia para os quatro cantos do mundo na premissa da sociedade “imperativamente inclusiva”.

Essa flâmula da “inclusão” representa um ideal que tenta esconder a hiperexploração e continua divulgando a necessidade de haver ações voluntárias do povo “miúdo” para dar continuidade aos esforços filantrópicos, para saldar algumas pequenas “distorções” de oportunidade, as quais supostamente nada teriam de ligação com o metabolismo societal capitalista.

Em verdade, talvez convivamos em momento histórico que realmente possibilite o segmento de pessoas com deficiência se misturar plenamente a seus companheiros de classe; contudo, isso não é assim por elas terem atingido a possibilidade de se colocarem ao trabalho produtivo médio e extenuantemente concientizador; pelo contrário, elas estão submetidas ao rebaixamento de parte do clássico proletário, ainda que sem perda do dever, deste e dos candidatos, na participação da produção da mais-valia. Não obstante, tomando as últimas palavras destacadas em Zizek, as esperanças dos “anormais” agora podem estar mais ampliadas, pois, quando mais mãos

rezam o terço, a possibilidade do milagre é maior, ainda que as penitências prévias não sejam nada desconsideráveis.

Pelo disposto, estamos tentando compreender a necessidade de se estabelecerem mediações de análise que possam colaborar com instrumentos e ferramentas para o alvorecer de luta mais consequente do segmento de pessoas com deficiência, a título de outras configurações/flutuações da classe operária – em especial, para que as pessoas com deficiência consigam definir suas legítimas pautas de reivindicação, distinguindo-as das ilusões liberais.

Assim, apesar de nossa atual tenra e ingênua aproximação com as teorias mais avançadas que trilham a luta de classes, parece que esses segmentos sociais dependem de uma direção alavancada por força concreta de organização operária ortodoxa. Dependem, sobretudo, de uma força organizada que oriente reclames operários, em um processo que se estende do item “Escala Móvel de Salários e Escala Móvel de Horas de Trabalho” – ou seja, adequação da jornada de trabalho com a necessidade de produção, sem qualquer redução de salários ou de postos de trabalho (TROTSKI, 2005, p. 10-11) – até o alcance de algo como “Os Sovietes” (TROTSKI, 2005, p. 25). Também os trabalhadores acometidos por defeito, de maneira parcialmente subalterna, intermediária e intermediada, poderão vir a ser contemplados com uma compreensão menos turva da situação material na qual também se encontra o segmento acometido.

E, caso ainda faça algum sentido o plano de transição, visto não como uma bíblia produzida por um demiurgo, mas sim como uma tomada adequada dos princípios marxianos ortodoxos, fruto de uma militância prática e teórica (representada neste e em tantos outros militantes que edificaram a revolução vitoriosa de 1917, como o próprio Lenin, que a liderou), mostrando a necessidade da ortodoxa organização das massas, principalmente nos legados deixados ainda no século XIX na fundação da I Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT).

Essas orientações devem ser consideradas em seus momentos históricos específicos, como se representou, por exemplo, no movimento operário russo, nas fundamentais Teses de Abril, na demonstração da necessidade de uma atenção bastante séria entre as questões envolvidas nas reivindicações imediatas das massas e o papel de orientação teórica, em ‘corpo presente’, das vanguardas do partido operário.

Pelo que apresentamos, ao considerar a jornada histórica que marca o desenvolvimento das tecnologias, com todas as contradições materiais

imanescentes ao círculo produtivo material ao qual pertencem esses fantásticos recursos técnicos – a considerando a) as necessidades das pessoas com deficiência e b) a possibilidade e a negação da realização destas e tantas outras carências dos mais diversos indivíduos (potenciais travados pelo metabolismo societal capitalista) –, parece mesmo urgente a reação histórica na qual a classe operária dará cabo a seus parasitas e iniciará sua legítima jornada. E, devido a todas as táticas e estratégias fundamentais para tal ruptura, parece não caber aos segmentos realizarem a vanguarda da luta que poderá suplantar as mazelas do trabalhador, e sim, talvez, estes “serem arrastados ao movimento” (MARX; ENGELS, 2001, p. 23), como resultado de uma necessária ação da classe operária, em que somente ela estando capaz de resolver, e assim agindo, retirará também esses segmentos das mãos dos abutres insaciáveis por mais trabalho alheio.

Dado ao que convidamos, não se pode perder do chão, de nossa atividade militante concreta, como que ficando num horizonte ético, a luta pela construção de uma sociedade igualitária, visto que as tarefas para tal jornada se sagrar definitivamente vitoriosa exigem partido radical de classe, e, sobretudo, ação prática para que rumemos de fato ao socialismo e à legítima humanidade a ser construída no comunismo.

Nessa humanidade superior, ao romper a constituição estabelecida ao direito de apropriação privada do trabalho alheio, as tecnologias estarão dispostas não em mercado de troca, e sim de modo que todos possam ter acesso a elas ante a necessidade de atender a parâmetros básicos de existência – inclusive, aqui, contemplado as especificidades dos mais diversos indivíduos e suas muitas condições particulares.

Quando feita essa transição, com a abolição dos meios de produção nas mãos de improdutivos, todos passam a ter acesso ao trabalho com o objetivo não mais de extração de mais-valia, mas sim, como definia o filósofo alemão nascido em 1818, que todos possam produzir de acordo com suas possibilidades e recebam para si de acordo com suas necessidades.

## 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. p. 21-49.

BRASIL. Decreto Federal nº. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 de dezembro de 1999.

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

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

CARVALHO, A. R.; ORSO, P. J. As pessoas com deficiência e a lógica da organização do trabalho na sociedade capitalista. In: PEE - Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (Org.). **Pessoa com deficiência na sociedade contemporânea**: problematizando o debate. Cascavel: Edunioeste, 2006. p. 155-179.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2006.

CASTRO, M. F. **Política e relações internacionais**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2005.

DAVIS, M. Planeta de favelas: a involução urbana e o proletariado informal. In: SADER, E. (Org.). **Contragolpes**. São Paulo: Boitempo, 2006. p. 191-219.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br>>. Acesso em: 22 out. 2005.

GOUNET, T. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo, 1999.

HOBBSBAWN, E. **A era das revoluções**: 1789-1848. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Senso demográfico, 2000**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatística/população/senso2000/default.shtm>>. Acesso em: 22 jan. 2007.

KEYNES, J. M. **A teoria geral do emprego, do juro e da moeda**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

KUENZER, A. Z. Exclusão excludente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-95.

LENIN, V. **As três fontes**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre educação especial**. São Paulo: Summus, 2006. p. 183-209.

MARX, K. **O capital**. Vol. I - Tomo I. São Paulo: Círculo do Livro, 1996a.

MARX, K. **Prefácio à Segunda Edição de O capital**. In: MARX, K. **O capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1996b.

MARX, K. **O 18 Brumário e Cartas a Kulgemann**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

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

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

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

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

TROTSKI, L. **Programa de transição**: a agonia do capitalismo e as tarefas da IV internacional. Santos, 2005.

VÁZQUEZ, A. S. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

ZIZEK, S. **As portas da revolução**: seleção dos escritos de Lênin de fevereiro a outubro de 1917. São Paulo: Boitempo, 2005.



## **CAPÍTULO VII**

### **FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS QUE NORTEIAM O ENSINO DE ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE**

*Luzia Alves da Silva*

O presente capítulo é resultado do estudo de alguns textos que abordam questões relacionadas ao ensino de orientação e mobilidade às pessoas cegas e de baixa visão, bem como de experiências vivenciadas pela autora. Nele, serão discutidos alguns princípios teóricos que vêm sendo utilizados por pesquisadores e educadores que atuam na área com base na teoria histórico-cultural.

Nesse sentido, com este texto, pretende-se identificar alguns aspectos do ensino de orientação e mobilidade propostos atualmente por pesquisadores da área que não estão de acordo com uma perspectiva crítica de educação, bem como aspectos que não têm possibilitado aos que procuram esse atendimento atingir os objetivos almejados. Pretende-se, além disso, propor algumas alternativas que objetivem fundamentar e melhorar a qualidade do ensino de orientação e de mobilidade para as pessoas que dele necessitam.

Faz-se necessário ressaltar que o presente capítulo é um estudo teórico e, portanto, não apresentará questões práticas sobre como ministrar aulas de orientação e mobilidade. Apontará, porém, caminhos de como o trabalho poderá ser planejado e meios pelos quais o ensino poderá se orientar.

Outra questão a ser ressaltada é que o ensino de orientação e mobilidade não se destina apenas a pessoas totalmente cegas, mas também às de baixa visão. Assim, mesmo que, em algumas partes do texto, a referência seja apenas à pessoa cega, deve-se também incluir as pessoas de baixa visão.

Inicialmente, é importante esclarecer que, neste texto, o desenvolvimento de qualquer ser humano é concebido como algo que ocorre por meio das relações sociais que este tem possibilidade de estabelecer com outros seres humanos e com o ambiente no qual está inserido, bem como que a aprendizagem ocorrerá de acordo com as experiências sociais que lhe são possibilitadas ao longo de sua existência.

Faz-se necessário, portanto, compreender que as pessoas cegas e as pessoas de baixa visão, assim como qualquer pessoa sem deficiência, potencialmente, possuem capacidade para se desenvolver e se apropriar da realidade em que estão inseridas; porém, elas se desenvolverão e se apropriarão dessa realidade de acordo com suas condições materiais de existência.

Tal aspecto, no caso das pessoas com deficiência, tem grande relevância, já que, na sociedade capitalista, o que irá determinar as oportunidades às pessoas de terem acesso aos bens produzidos e aos conhecimentos acumulados historicamente e, conseqüentemente, de se desenvolverem, é sua condição social.

Como a grande maioria das pessoas com deficiência pertence à classe trabalhadora, cujos indivíduos, para sobreviverem, necessitam vender sua força de trabalho para os detentores dos meios de produção, suas condições de existência nem sempre possibilitam os requisitos necessários para um desenvolvimento satisfatório e uma boa aprendizagem. Na maioria das vezes, suas famílias, além de não possuírem as condições materiais necessárias a sua subsistência, também são influenciadas por ideias pregadas pela classe dominante a conceberem seus filhos como pessoas inúteis e incapazes.

Tais reflexões são pertinentes na medida em que desmistificam algumas ideias sobre as pessoas cegas, como, por exemplo, a de que estas são revoltadas e possuem dificuldades para aprender ou, ao contrário, a de que elas são muito inteligentes; a de que pessoas que nascem cegas não possuem bom domínio espacial ou que estas são capazes de reconhecer alguém apenas por seu “cheiro” ou pelos passos.

O texto foi iniciado com essas indagações para justificar a afirmativa a seguir: não há como conceber a aprendizagem e o desenvolvimento de uma pessoa cega de maneira diferente de uma pessoa sem deficiência.

Segundo Vigotski (1997),

[...] a educação da criança cega deve ser organizada como a educação da criança apta para o desenvolvimento normal; a educação deve formar realmente do cego uma pessoa normal, de pleno valor no aspecto social e eliminar a palavra e o conceito de “deficiente” em sua aplicação ao cego (VIGOTSKI, 1997, p. 87).

Portanto, é importante compreender, que, no processo de aprendizagem de uma criança cega ou de uma criança de baixa visão, o que

há de diferente são apenas alguns recursos didático-pedagógicos e/ou alguns encaminhamentos metodológicos.

Tais recursos didático-pedagógicos e/ou encaminhamentos metodológicos podem ser: o uso da escrita braille ou ampliada, do sorobã, da bengala, da informática etc. No Brasil, para aprender a utilizar tais recursos, a pessoa cega ou a pessoa de baixa visão poderá se inserir em centros de atendimento educacional especializado, os quais possuem os referidos atendimentos por meio de alguns programas, tais como: Ensino da Escrita Braille, Atividade de Vida Diária, Orientação e Mobilidade, entre outros.

O objetivo principal deste capítulo é discutir alguns aspectos a respeito do ensino de orientação e mobilidade, o que se constitui fator importante no processo de desenvolvimento de pessoas cegas ou pessoas de baixa visão, tendo em vista que o principal objetivo desse ensino é tornar essas pessoas o mais autônomas e independentes possível.

Para Souza (2008),

Orientação: É a capacidade de compreensão da relação que os objectos têm uns com os outros - a criação de um modelo mental do ambiente. Depois de compreendido o modelo, a pessoa deve estar apta a colocar-se nele relacionando com a sua própria posição e movimentos.  
Mobilidade: É a capacidade de mover-se de um lugar para outro com relativa facilidade, o que implica uma interacção com o meio, envolvendo o seu treino, a aquisição de um conjunto de técnicas que tornam a pessoa com deficiência visual apta a deslocar-se mais facilmente no seu ambiente (SOUZA, 2008, p. 1).

Tal pressuposto nos leva a compreender que a orientação e a mobilidade não se restringem apenas ao aprendizado do uso da bengala ou à utilização do cão-guia, e sim a um trabalho coordenado e articulado que tenha como fim o desenvolvimento integral da pessoa cega ou da pessoa de baixa visão. É importante compreender, portanto, que o ensino da orientação e mobilidade para uma criança cega deve ser iniciado desde seu nascimento. Nesse sentido, o papel do profissional de orientação e mobilidade é extremamente importante, já que, além de atuar com a criança, precisa também atuar com sua família. Neste último caso, como já foi mencionado anteriormente, na maioria das vezes, não por vontade individual dos seus integrantes, mas por influências do contexto social em que está inserida, a família tende a considerar a pessoa cega como alguém incapaz e que não terá condições de sobreviver sem o auxílio de outrem.

Faz-se necessário ressaltar que isso não ocorre apenas com familiares de pessoas que nascem cegas, mas também com os familiares de pessoas que se tornam cegas e, nesse caso, a conscientização da necessidade do aprendizado da orientação e mobilidade deve ser feita tanto para os familiares como para a própria pessoa, pois esta precisará, além de se conscientizar da importância desse trabalho, também sentir a real necessidade dele para sua vida. Ou seja, o ensino da orientação e mobilidade só terá sentido para a pessoa cega quando esta compreender que, por meio dele, serão aumentadas suas possibilidades de inserção social. Dessa forma, a pessoa que consegue se locomover com autonomia e ter uma vida mais independente tem ampliadas suas possibilidades de estudar, de trabalhar e de integrar-se socialmente.

Nessa perspectiva, o papel do profissional que irá trabalhar com orientação e mobilidade deve ser, além de atuar na prática de atividades que desenvolvam as habilidades motoras da pessoa cega, também possibilitar-lhe experiências onde ela possa sentir a real necessidade do aprendizado da orientação e mobilidade, isto é, de se locomover com autonomia e independência.

Para que o profissional seja capaz de desempenhar tal tarefa, será preciso que tenha não só domínio das técnicas de orientação e mobilidade, mas também conhecimento sobre a realidade das pessoas cegas, compreensão sobre suas capacidades e, principalmente, entendimento de que as pessoas cegas, assim como as demais, são capazes de se desenvolver e de se apropriar da realidade de acordo com suas condições materiais de existência. Isso significa que a forma como as pessoas que convivem diretamente com a pessoa cega e/ou de baixa visão entendem a deficiência irá determinar a maneira como irão tratar essa pessoa. Assim, se a deficiência é entendida como algo que limita quem a tem, tornando-a um ser incapaz, as possibilidades de aprendizagem dessa pessoa serão extremamente reduzidas. E se, ao contrário, a limitação causada pela deficiência é colocada como um obstáculo a ser vencido pela criança, esta é tencionada a superar as dificuldades causadas pelo defeito visual e a se adaptar. A isso Vigotski denomina supercompensação.

A educação da criança com diferentes defeitos deve basear-se no fato de que simultaneamente com o defeito estão dadas também as tendências psicológicas de uma direção oposta; estão dadas as possibilidades de compensação para vencer o defeito e de que precisamente essas possibilidades se apresentam em primeiro plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educacional como sua força motriz. Estruturar

todo o processo educativo segundo a linha das tendências naturais à supercompensação significa não atenuar as dificuldades que surgem do defeito, mas tencionar todas as forças para sua compensação, apresentar somente as tarefas e em uma ordem que respondam ao caráter gradual do processo de formação de toda a personalidade sob um novo ponto de vista (VIGOTSKI, 2006, p. 45).

É nessa perspectiva que este capítulo pretende abordar a questão da orientação e mobilidade, ou seja, como um aspecto que contribui no processo de supercompensação da pessoa cega, já que, com o aprendizado da orientação e mobilidade, esta poderá superar os obstáculos causados pela cegueira e se tornar uma pessoa independente, autônoma e decidida.

Obviamente, tal processo não ocorrerá com todas as pessoas cegas da mesma maneira e com a mesma intensidade. Como já foi dito, dependerá de vários fatores e, entre eles, da maneira como a pessoa cega se coloca e é tratada no meio social em que está inserida. Ou seja, se todas as necessidades da pessoa cega são sempre supridas por alguém, se ela nunca é incentivada a superar os obstáculos que a deficiência lhe impõe, ela se tornará uma pessoa incapaz de superar as barreiras impostas pela deficiência e, principalmente, não dará conta de enfrentar as dificuldades surgidas ao longo de sua existência, tornando-se uma pessoa dependente, incapaz de tomar decisões e sem objetivos.

Para tanto, objetivando melhor contribuir com esse processo de supercompensação das pessoas cegas e/ou de baixa visão, o trabalho de orientação e mobilidade deve ser planejado de acordo com a necessidade dessa pessoa, ou seja, se a criança possui cegueira congênita, esse trabalho deve ser iniciado ainda quando bebê. Se a cegueira é adquirida, o trabalho deve ter início logo que a pessoa tenha consciência da importância dele para sua vida.

O bebê cego, assim como os demais, está em processo de adaptação ao mundo social. Irá se apropriar da realidade por meio da mediação de outra pessoa mais experiente, a qual se utilizará de diversos instrumentos para estabelecer essa relação de ensino/aprendizagem. Entre esses instrumentos, a linguagem terá papel determinante nesse processo.

Nesse sentido, o trabalho de orientação e mobilidade deve ter como ponto de partida fazer com que a criança se reconheça como alguém que faz parte de um determinado espaço social, bem como compreenda esse espaço necessita ser apropriado por ela. Ou seja, por meio de atividades planejadas,

o professor deverá possibilitar que a criança consiga se desenvolver e adquirir autonomia para se locomover e realizar as atividades que lhe são atribuídas.

Aqui, ressalta-se também a importância do trabalho da família. Esta deverá ser orientada e conscientizada da importância de que a criança seja, a todo instante, nas atividades mais corriqueiras possíveis, estimulada e incentivada a desempenhar com autonomia as tarefas propostas. Dessa forma, se esse trabalho vai sendo realizado durante o processo de desenvolvimento da criança, ela irá se tornar um adulto autônomo e capaz de desempenhar com consciência todas as ações que lhe forem exigidas socialmente, inclusive fazer uso da bengala como recurso ou do cão-guia para auxiliar em sua locomoção.

Quando se trata de uma pessoa que nasceu sem deficiência e adquiriu a cegueira ou a baixa visão em algum momento posterior da vida, o ponto de partida do trabalho deve ser a organização de atividades que visem a fazer com que a pessoa se conscientize da necessidade de se adaptar a essa nova condição, reduzindo ao máximo os prejuízos sociais causados pelo defeito da visão. Ou seja, é preciso fazer surgir na pessoa o interesse pelo aprendizado da orientação e mobilidade por meio da colocação de obstáculos, os quais, apesar da dificuldade imposta pela falta da visão, ela seja capaz de superar.

Conforme Vigotski (2006), T. Lipps viu nisto a lei geral da atividade psíquica, a qual denominou lei do dique ou da contenção. “Se o acontecimento psíquico se interrompe ou se obstaculiza no seu curso natural, ou se neste último se apresenta em algum ponto um elemento estranho, ali onde começa a interrupção, a retenção, ou a revolta do curso do acontecimento psíquico, ali tem lugar uma inundação” (LIPPS apud VIGOTSKI, 2006, p. 44). Segundo o teórico, a energia se concentra nesse ponto, aumenta e pode vencer a retenção, podendo avançar por uma via de rodeio. “‘Entre muitas outras coisas mais, aqui se inclui a alta valoração do que se foi perdido ou inclusive somente danificado’ (ibidem, p. 128). Isto já contém toda a ideia da supercompensação” (LIPPS apud VIGOTSKI, 2006, p. 44).

A partir daí, o segundo passo é desenvolver atividades que objetivem fazer com que a pessoa adquira segurança e autonomia na realização de suas tarefas diárias. Ou seja, para qualquer pessoa cega ou de baixa visão, o ensino da orientação e mobilidade deve ter como principal objetivo torná-la o mais independente possível.

Após os destaques feitos acima acerca de alguns aspectos do ensino de orientação e mobilidade que são peculiares nos casos de crianças que nasceram cegas e de pessoas que adquiriram a cegueira, faz-se necessário

partir para alguns princípios importantes que o profissional que irá atuar nos dois casos deverá ter para que o trabalho atinja o resultado a que se propõe.

Primeiramente, ter consciência de que o desenvolvimento da humanidade se dá a partir da apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados, bem como do papel que cada homem possui nesse processo, como sujeito histórico capaz de transformar a realidade em que vive e de sofrer transformações.

Dessa forma, faz-se necessário, antes de tudo, ter consciência do compromisso que o ato de ensinar lhe propõe, ou seja, compreender que educar significa nada menos que transmitir os conhecimentos necessários à emancipação de cada indivíduo. Nesse sentido, contraria-se o que preconiza o texto *Aspectos curriculares do Programa de Orientação e Mobilidade*, do Ministério da Educação:

Além dos aspectos já mencionados e por recomendação da primeira conferência sobre OM, realizada em Nova York em 1959, o professor dessa área deve possuir as seguintes características de personalidade: otimismo, incentivo, paciência, equilíbrio emocional, segurança, honestidade, alegria, facilidade de relacionamento e prazer pelo trabalho (BRASIL, 2005a, p. 3),

Trabalhar com pessoas cegas exige, fundamentalmente, compreensão do significado do ato de ensino/aprendizagem como algo possível a todos os seres humanos, bem como a compreensão de que os conhecimentos históricos devem estar ao alcance de todos, indistintamente.

Outro ponto a ser considerado é o fato de que o ensino de orientação e mobilidade não deve se basear nos denominados “sentidos remanescentes”, isto é, na ideia de que a visão é substituída pelo tato ou pela audição. Conforme propõe Vigotski (1997),

Sem dúvida, as investigações puseram rapidamente de manifesto a falta de funcionamento desta teoria. Estes autores indicavam, como um fato estabelecido de um modo irrevogável, que nos cegos não existe o desenvolvimento supernormal das funções do tato e da audição; que, pelo contrário, com muita freqüência estas funções se apresentam nos cegos desenvolvidas em menor medida que nos videntes; por último, ali, onde nos encontramos com uma elevada função do tato em comparação com a normal, este fenômeno resulta ser secundário, dependente, derivado, bem mais uma consequência do desenvolvimento que sua causa. O

fenômeno marcado surge não da compensação fisiológica direta do defeito da vista (como o caso do rim), senão por uma via indireta muito complexa da compensação sócio-psicológica geral, não substituindo a função que tem desaparecido e sem ocupar o lugar do órgão que falta (VIGOTSKI, 1997, p. 75).

Outra questão importante é a ideia de que os processos de memorização, de percepção e de atenção das pessoas cegas não são mais desenvolvidos que os das demais pessoas, mas se desenvolvem qualitativamente de forma diferente, conforme a necessidade do indivíduo. Segundo Vigotski (1997),

Para conquistar uma posição na vida social, a pessoa cega se vê forçada a desenvolver todas as suas funções compensatórias. A memória, no cego, desenvolve-se sob a pressão das tendências à compensação da menos-valia originada pela cegueira. Estima-se isto a partir de que a memória desenvolve-se de um modo totalmente específico, determinado pelo objetivo final deste processo. [...] E aqui, no estabelecimento das particularidades qualitativas, coincidem todos. Da mesma forma que no cego há uma tendência para o desenvolvimento da memória, de um modo específico, há uma tendência para o desenvolvimento específico da atenção. Ou, mais exatamente: a tendência geral para a compensação da cegueira inclui tanto um como outro processo, e proporciona a ambos uma direção (VIGOTSKI, 1997, p. 79).

Outro aspecto a ser considerado é o de que o ensino de orientação e mobilidade tem como objetivo principal tornar a pessoa cega ou a de baixa visão uma pessoa autônoma e independente, inclusive na locomoção. E, em relação à pessoa cega, para se locomover com independência, ela necessita utilizar alguns recursos específicos: a bengala longa ou o cão-guia. A opção por um desses recursos dependerá de vários fatores: condição financeira, idade, disposição para cuidar de um animal, entre outros.

A utilização do cão-guia, formalmente, ocorreu a partir da Segunda Guerra Mundial, na Alemanha. No Brasil, desde 2005, sua utilização está regida pela *Lei Federal n° 11.126*:

Art. 1° É assegurado à pessoa portadora de deficiência visual usuária de cão-guia o direito de ingressar e permanecer com o animal nos veículos e nos estabelecimentos públicos e privados de uso coletivo, desde que observadas as condições impostas por esta Lei (BRASIL, 2005b, n.p.).

Essa lei foi regulamentada pelo *Decreto Federal nº 5.904*, de 22 de setembro de 2006:

Art. 1º. A pessoa com deficiência visual usuária de cão-guia tem o direito de ingressar e permanecer com o animal em todos os locais públicos ou privados de uso coletivo. §; 1º. O ingresso e a permanência de cão em fase de socialização ou treinamento nos locais previstos no caput somente poderá ocorrer quando em companhia de seu treinador, instrutor ou acompanhantes habilitados. §; 2º. É vedada a exigência do uso de focinheira nos animais de que trata este Decreto, como condição para o ingresso e permanência nos locais descritos no caput. §; 3º. Fica proibido o ingresso de cão-guia em estabelecimentos de saúde nos setores de isolamento, quimioterapia, transplante, assistência a queimados, centro cirúrgico, central de material e esterilização, unidade de tratamento intensivo e semi-intensivo, em áreas de preparo de medicamentos, farmácia hospitalar, em áreas de manipulação, processamento, preparação e armazenamento de alimentos e em casos especiais ou determinados pela Comissão de Controle de Infecção Hospitalar dos serviços de saúde. §; 4º. O ingresso de cão-guia é proibido, ainda, nos locais em que seja obrigatória a esterilização individual. §; 5º. No transporte público, a pessoa com deficiência visual acompanhada de cão-guia ocupará, preferencialmente, o assento mais amplo, com maior espaço livre à sua volta ou próximo de uma passagem, de acordo com o meio de transporte. §; 6º. A pessoa com deficiência visual e a família hospedeira ou de acolhimento poderão manter em sua residência os animais de que trata este Decreto, não se aplicando a estes quaisquer restrições previstas em convenção, regimento interno ou regulamento condominiais. §; 7º. É vedada a cobrança de valores, tarifas ou acréscimos vinculados, direta ou indiretamente, ao ingresso ou à presença de cão-guia nos locais previstos no caput, sujeitando-se o infrator às sanções de que trata o art. 6º (BRASIL, 2006, n.p.).

Ocorre, porém, que o cão-guia não é o recurso mais utilizado pelas pessoas cegas, pois tal recurso, para ser utilizado, demanda boa condição financeira para manter o cão, que a pessoa esteja na idade adulta e tenha responsabilidade para tratar do animal.

Outra questão a ser destacada é o fato de que o cão é treinado para desviar a pessoa cega de obstáculos. Diante disso, quando ela está sem o animal, não se encoraja a se locomover, pois se sente insegura, o que a torna, de certa forma, dependente do cão. Isso, conforme preconiza Vigotski (1997),

traz prejuízos aos processos de aprendizagem e de desenvolvimento das pessoas com deficiência.

Por outro lado, o cão-guia é bastante útil para pessoas cegas que residam em localidades rurais, ou para quem queira fazer uma caminhada em bosques, pois são locais onde não existem muitas referências, o que dificulta a locomoção com bengalas.

Em relação ao cão-guia, sua utilização deve ser feita, portanto, de forma consciente, planejada e cautelosa, para que a pessoa não se torne tão dependente do animal.

Quanto à bengala, começou a ser utilizada no Brasil no início do século XIX, e até os dias atuais é o recurso mais acessível e aceito pelas pessoas cegas. A bengala é feita de alumínio e pode ser dobrável ou inteiriça. Por meio dela, a pessoa cega consegue perceber e desviar de obstáculos que estejam à sua frente.

É importante esclarecer que a bengala é apenas um instrumento utilizado pela pessoa cega para detectar obstáculos, sendo que a decisão sobre a ação a ser executada é de quem a manuseia. Daí a importância de que o trabalho de orientação e mobilidade seja adequado, ou seja, capaz de tornar a pessoa cega mais segura e autônoma possível.

Segundo Hoffmann e Seewald (2003, n.p.), “Autores referem também que o uso da bengala estimula o intelecto de uma pessoa portadora de deficiência visual, pois lhe obriga a raciocinar sobre a forma de resolução dos problemas que possam ocorrer durante seus deslocamentos”.

Em suma, a orientação e mobilidade é parte relevante do atendimento educacional especializado a ser prestado às pessoas com deficiência visual e, portanto, assim como os demais atendimentos, deve basear-se em pressupostos e em concepções que entendam a pessoa cega como um ser em potencial, com capacidades e como sujeito histórico e social, que transforma e é fruto das transformações do meio em que está inserido.

Este capítulo teve a intenção de problematizar algumas questões relacionadas ao ensino de orientação e mobilidade a pessoas cegas e a pessoas de baixa visão, possibilitando aos leitores interessados no tema a oportunidade de refletir sobre a prática de tal ensino, bem como sobre a continuidade de estudos a respeito do referido tema.

Além disso, tendo por base alguns estudos sobre a psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento de Vigotski (1997, 2006), o texto também teve como objetivo propor uma compreensão sobre o processo de ensino de

orientação e mobilidade diferente das que vêm sendo difundidas e utilizadas por parte dos profissionais atualmente. A compreensão aqui proposta não tem a pretensão de ser a melhor ou a mais adequada, mas sim de ser a que mais se aproxima da teoria que compreende o homem como um ser ativo, social, com capacidades e histórico.

Por fim, o debate está lançado. Este trabalho não pode ser um fim em si mesmo, mas, pelo contrário, deve constituir-se num ciclo de estudos, em que mais pesquisas sejam realizadas sobre o tema e, principalmente, que estas sejam produtivas e tragam para o ensino da orientação e mobilidade resultados cada vez melhores e mais promissores qualitativamente.

## Referências

BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Decreto nº. 5.904/2006**, de 22 de setembro de 2006. Regulamenta a Lei nº 11.126, de 27 de junho de 2005, que dispõe sobre o direito da pessoa com deficiência visual de integrar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.bancodeescola.com/info.htm>>. Acesso em: 7 jan. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Aspectos Curriculares do Programa de Ensino de Orientação e Mobilidade**. Brasília, 2005a.

BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Lei nº 11.126**, de 27 de junho de 2005b. Dispõe sobre o direito do portador de deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia. Disponível em: <[http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/lei%2011.126-2005?OpenDocument](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2011.126-2005?OpenDocument)>. Acesso em: 7 jan. 2009.

HOFFMANN, S. B.; SEEWALD, R. Caminhar sem medo e sem mito: orientação e mobilidade, 2003. **Bengala Legal**. Disponível em: <[www.bengalalegal.com/orienta](http://www.bengalalegal.com/orienta)>. Acesso em: 7 fev. 2012.

VIGOTSKI, L. S. O defeito e a compensação. In: PEE - Programa Institucional de Ações Relativa às Pessoas com necessidades Especiais (Org.). **Pessoa com deficiência na sociedade contemporânea: problematizando o debate**. Cascavel: Edunioeste, 2006.

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

## CAPÍTULO VIII

### DISTÚRBIOS DE AUDIÇÃO FONÊMICA E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Lana Mara Gomes

Este capítulo tem por objetivo analisar, em uma perspectiva pedagógica histórico-cultural, os problemas referentes aos distúrbios de audição fonêmica que influenciam no processo de alfabetização das crianças com deficiência auditiva<sup>26</sup>, e que apresentam perda de audição de percepção neurosensorial causada por lesão de células sensoriais e nervosas do córtex auditivo, órgão que “ocupa as porções laterais (convexas) da região temporal do cérebro e, da mesma forma que no caso da região visual (occipital), divide-se em zonas auditivas primárias (de projeção) e secundárias” (LURIA, 1981, p. 105).

As áreas primárias são responsáveis pela recepção dos estímulos auditivos, responsabilizando-se pela acuidade auditiva, enquanto que as áreas secundárias respondem pela atividade de análise-síntese auditiva<sup>30</sup>. O defeito na atividade analítico-sintética do córtex auditivo, que surge

---

<sup>26</sup> Classifica-se a surdez conforme seu grau de comprometimento: **Parcialmente Surdo ou com Deficiência Auditiva – Da Pessoa com surdez leve** – [...] que apresenta perda auditiva de até quarenta decibéis. Essa perda impede que o indivíduo perceba igualmente todos os fonemas das palavras. Além disso, a voz fraca ou distante não é ouvida. Em geral, esse indivíduo é considerado desatento, solicitando, frequentemente, a repetição daquilo que lhe falam. Essa perda auditiva não impede a aquisição normal da língua oral, mas poderá ser a causa de algum problema articulatório na leitura e/ escrita.

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

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

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

como resultante de dano nas áreas “secundárias”, é o sintoma básico, isto é, a perturbação da audição fonêmica ou audição de fala. Como Luria (1970b) demonstra, a audição fonêmica não é igual à discriminação do que se ouve em geral, ela é audição seletiva organizada de acordo com a estrutura fonêmica de um determinado idioma e é uma das funções do pensamento externalizada, coordenada com as estruturas corticais associadas com a audição e articulação, ambas baseadas na função analítico-sintética do córtex temporal (auditivo). As áreas corticais secundárias do analisador auditivo, que estão de perto conectadas com áreas de articulação, localizam-se na parte pósterio-superior do lóbulo temporal e lesões nesta área produzem uma afasia sensorial que sempre é associada com prejuízo da discriminação e audição fonêmica (TULESKI, 2007, p. 125).

O processo regulador da linguagem na criança nos seus primeiros anos de vida tem início pela influência verbal associada com a ação visual proporcionada pelas atitudes da mãe ao dirigir-lhe questionamentos sobre os objetos e denominá-los. Essas atitudes fazem com que a criança comece a unir progressivamente as instruções verbais com os modelos visuais e se instrua verbalmente. O desenvolvimento desse processo acontece quando a criança supera a influência da ação visual e se apropria do significado das instruções, partindo da instrução verbal do adulto para internalizar a linguagem e formar o ato voluntário autônomo.

O professor, que, no início do processo de escolarização, desconhece que a criança apresenta distúrbios de audição fonêmica originado por lesão nas zonas secundárias da região temporal esquerda – conseqüentemente, é possível que a mesma criança apresente problemas no desenvolvimento da função reguladora da linguagem – embasa seu trabalho em várias hipóteses, que são concebidas na tentativa de identificar os fatores que dificultam a aprendizagem. E, em decorrência disso, deixa de agregar, em sua prática pedagógica, as especificidades metodológicas necessárias para proporcionar à criança o acesso às mediações simbólicas e instrumentais para que supere as dificuldades impostas pelos distúrbios.

Enquanto isso, a criança pode sofrer limitações mais sérias na organização do sistema fonêmico da linguagem, pois “esses distúrbios incluem desordens de *compreensão* da fala, da *nomeação* de objetos e da *recordação* de palavras, ao lado de características perturbações da *escrita* às quais se deve prestar especial atenção” (LURIA, 1981, p. 114-115).

Essas limitações acabam por fazer com que a criança não consiga refletir sobre as informações que recebe e nem consiga se apropriar da unidade da palavra e do seu significado. Ela desenvolve apenas a memorização visual, pois passa a utilizar a decodificação de sílabas que conhece nas palavras como meio de adivinhação. E, em situações em que a leitura exige maior complexidade, aproveita as oportunidades quando trabalha em grupo para fingir que acompanha a leitura em voz alta, para reproduzir somente os ritmos sonoros das vozes dos colegas.

Esses fatores, inclusos à dificuldade que essas crianças apresentam em tomar consciência referente às relações e às interações estabelecidas pela linguagem por meio da atividade humana, é que, em alguns casos, fazem que elas passem a ser consideradas como mentalmente atrasadas e acabem remanejadas para classes especiais na modalidade da deficiência mental.

Perda da capacidade de diferenciar entre fonemas que soam de forma semelhante leva inevitavelmente à dificuldade na compreensão da linguagem falada, ou, como agora denominamos costumeiramente este defeito, à *alienação do significado de palavras*. Sendo incapaz de encontrar auxílio no sistema fonêmico da linguagem, e exibindo um defeito na estabilidade de traços acústicos, [...] não consegue compreender a fala coerente, e suas expressões espontâneas assumem o caráter de um agrupamento incoerente de palavras, algumas das quais são bastante defeituosas em sua estrutura fonêmica, enquanto que outras são substituídas por palavras semelhantes mais inadequadas (LURIA, 1981, p. 115).

A criança, ao entrar para a escola, traz consigo formas primitivas de aculturação apropriadas por meio das relações familiares: “[...] ela modela sua própria cultura primitiva; embora não possua a arte da escrita, ainda assim escreve; e ainda que não possa contar, ela conta” (LURIA, 2001, p. 102). Essas experiências, em grande parte, são resultantes da apropriação de elementos sociais inconscientes que agregamos ao nosso vocabulário por meio da percepção da fala de outras pessoas, possibilitada pela capacidade que temos em dividir o foco da atenção auditiva para diversas fontes, diferenciando e selecionando naturalmente os assuntos que consideramos interessantes para o momento. Esse fato contribui para a ampliação dos significados e dos significados sociocomunicativos, fatores essenciais para o desenvolvimento da linguagem e da consciência.

Sob a influência da linguagem dos adultos, a criança distingue e estabelece objetivos para o seu comportamento; ela repensa as relações entre os objetos; ela imagina novas formas de relação criança-adulto; reavalia o comportamento dos outros e depois o seu; desenvolve novas respostas emocionais e categorias afetivas, as quais se tornam, através da linguagem, emoções generalizadas e traços de caráter. Todo esse processo complexo, intimamente relacionado com a incorporação da linguagem na vida mental da criança, resulta em uma reorganização radical do pensamento, que possibilita a reflexão da realidade e o próprio processo da atividade humana (LURIA, 2002, p. 25).

O trabalho pedagógico no processo inicial da alfabetização tem como principal destaque o desenvolvimento do mecanismo para a apropriação das letras do alfabeto em suas diferentes formas de escrita e a sua relação grafema e fonema. Essa aprendizagem é assegurada à criança por meio de vários recursos. E um dos mais utilizados para que internalize as técnicas necessárias para a aprendizagem da codificação e da decodificação de nosso sistema gráfico é a produção do “alfabeto referencial”, que consiste em organizar relações das letras do alfabeto com imagens ou objetos. Esse trabalho é desenvolvido para que a criança associe os pares de signos linguísticos e baseie as suas tentativas de leitura e escrita.

[...] os experimentos confirmaram a tese teórica segundo a qual os conceitos não surgem mecanicamente, como a fotografia coletiva de objetos concretos; neste caso, nem o cérebro atua como uma câmera fotográfica que realiza retratos coletivos, nem o pensamento consiste na simples combinação dessas fotografias. Ao contrário, os processos do pensamento concreto e prático surgem muito antes da formação dos conceitos. Os próprios conceitos são produtos de um longo e complexo processo de desenvolvimento do pensamento infantil. [...] o conceito surge durante uma operação intelectual; não é o jogo de associações que conduz à construção do conceito. Na sua formação ocorre a intervenção de todas as funções intelectuais combinadas, cujo fator central é o uso funcional da palavra como meio de orientação deliberada da atenção, da abstração, da seleção de atributos e de sua síntese e simbolização com ajuda do signo (VYGOTSKI, 2001, p. 176).

O que consideramos, às vezes, que supostamente traz algum significado para o aprendizado da leitura e da escrita da criança pode, porém, interferir

no desenvolvimento do pensamento categorial, se o trabalho com os signos linguísticos não acontecer concomitantemente a atividades que esclareçam a ideia que, “ao designar o objeto, a palavra separa nele as correspondentes propriedades, o coloca nas relações necessárias com outros objetos, o introduz em determinadas categorias” (LURIA, 2001, p. 39).

Esse trabalho faz com que a criança desvincule a palavra do caráter simpráxico e enriqueça o seu campo semântico, pois, para “superar os limites da experiência sensorial, individualizar as características dos fenômenos, formular determinadas generalizações ou categorias” (LURIA, 2001, p. 22), é necessário que a ela possa “lidar com objetos ‘ausentes’ e assim ‘duplicar o mundo’ através de palavras que mantêm o sistema de significados, esteja ou não a pessoa em contato direto com os objetos referidos pelas palavras” (LURIA, 2006, p. 24, grifos do autor), e essas operações dependem de suas experiências sócio-históricas e das atividades embasadas na perspectiva histórico-científica propostas pelo professor.

Se cada palavra evoca um campo semântico, está unida a uma rede de associações que aparece involuntariamente, é fácil verificar que a recordação de palavras ou a denominação de objetos de nenhuma forma é a simples atualização de uma palavra. Tanto a recordação de palavras ou a denominação de um objeto são um processo de *escolha* da palavra necessária dentre todo um complexo de enlaces emergentes e ambos os atos são, por sua estrutura psíquica, muito mais complexos do que costuma acreditar. Sabe-se que, pelo menos, dois fatores determinam a determinação da palavra necessária ou a denominação do objeto correspondente. Um desses fatores é a frequência com que esta palavra é encontrada no idioma dado e na experiência anterior do sujeito. [...] O segundo fator que determina a recordação da palavra necessária ou a denominação do objeto é a introdução da palavra em uma determinada categoria. As palavras que denominam objetos pertencentes a uma categoria determinada são muito mais facilmente recordadas do que aquelas que estão privadas deste caráter generalizado, ‘categorial’ (LURIA, 2001, p. 88-89, grifos do autor).

Também é necessário que o professor atente para situações em que a seleção auditiva ficará mais difícil para a criança, principalmente em ambientes com condições acústicas desfavoráveis, como o próprio ambiente escolar. Em detrimento disso, ela passa a utilizar alguns fatos análogos que auxiliam a sua compreensão da discriminação de audição fonêmica, pois a análise das

expressões faciais e das articulações das palavras expressas pelo professor contribuem para que consiga discriminar a fala deste entre o acúmulo de outras falas da sala de aula e dos ruídos externos das proximidades.

Essas crianças também enfrentam dificuldades decorrentes da falta de conhecimento dos professores em relação a alguns procedimentos que devem ser incorporados à sua prática pedagógica para atender às especificidades necessárias para trabalhar com crianças com distúrbios de audição fonêmica.

Ainda é muito comum encontrarmos, nas salas de aulas, professores que apresentam atitudes que impossibilitam à criança visualizar o seu rosto e se aproprie do processo articulatório dos fonemas das palavras e as inflexões de sua fala, porque, concomitantemente, ao registrar de costas os conteúdos no quadro, os explicam ou o fazem de lado ou sentados, achando que, para se fazer ouvir, é necessário somente aumentar a intensidade da voz.

A fala humana, que é organizada em um *sistema fonêmico de linguagem*, utiliza sons de um tipo especial, e agudeza de audição, por si só, não basta para diferenciar entre eles. Os sons da fala constituem um sistema no qual apenas certas características são essenciais para a diferenciação do significado de palavras, enquanto outras não possuem esse papel. [...] os sons da fala ou *fonemas são organizados em uma sequência particular que depende do sistema fonêmico da língua*, e que a fim de diferenciar esses sons da fala é necessário *codificá-los de acordo com esse sistema*, selecionar os aspectos úteis, fonêmicos (ou diferenciados de significado), e separá-los dos aspectos não importantes que não desempenham papel algum na diferenciação dos significados das palavras e que são conhecidos como 'variantes' (LURIA, 1981, p. 110-111, grifos do autor).

Nesse sentido, os professores, ao planejarem as aulas, precisam considerar que nem todas as crianças que chegam às escolas vêm de ambientes influenciados pela educação formal, pois, para as que vivem em “condições sócio-históricas, nas quais a experiência de vida é basicamente determinada pela experiência prática e onde a influência da escolaridade ainda não chegou a ter efeito, o processo de codificação é diverso” (LURIA, 2002, p. 63), e é possível que não tenham estabelecido, em seu campo semântico, o significado e os enlaces léxicos de muitas palavras que eventualmente consideramos simples, como: *geladeira, elefante, telha etc.*

Esse problema é mais grave para as crianças com distúrbios de audição fonêmica, que, em consequência do vocabulário empobrecido, “semantiza” as

palavras, ou seja, procura determinar seu sentido em correspondência com o das palavras por ele conhecidas (LURIA, 2001), e passam a fazer associações semânticas alienadas, isto é, designa um único significado para toda uma função de contexto geral, como: *comida* para *arroz, feijão, óleo, cebola etc.* ou *salada* para *tomate, alface, repolho etc.*

[...] o fenômeno da multissignificação das palavras é muito mais amplo do que possa parecer e que a “referência objetiva” exata ou o “significado parecido” é, na essência, a *escolha* do significado necessário entre uma série de possibilidades. Mais frequentemente, a particularização do significado da palavra ou sua escolha se realizam por “marcadores semânticos” e “distintivos semânticos” que tornam preciso o significado da palavra, diferenciando-o de outros possíveis significados. Habitualmente esta função está determinada pela *situação*, pelo *contexto* no qual a palavra está e, às vezes, pelo *tom* em que se pronuncia. [...] a palavra não somente gera a indicação de um objeto determinado, mas também, inevitavelmente, provoca a aparição de uma série de enlaces complementares, que incluem em sua composição elementos de palavras parecidas à primeira pela situação imediata, pela experiência anterior, etc. [...] Deste modo, a palavra converte-se em elo ou nó central de toda uma rede de imagens por ela evocadas e de palavras “conotativamente” ligadas a ela. Aquele que fala ou que escuta contém, inibe, toda esta rede de palavras e imagens evocadas pela palavra, para poder escolher o significado “imediativo” ou “denotativo” necessário no caso ou situações dadas (LURIA, 2001, p. 34-35).

Na sua prática pedagógica, o professor precisa propiciar instrumentos culturais gráficos e manipuláveis para que proporcione condições reais de avaliação da aprendizagem dessas crianças. E principalmente precisa atentar para o fato de que estas, ao decodificar as palavras, estão também se apropriando dos signos linguísticos no caráter sinsemântico, pois um fato muito preocupante, que ocorre com frequência, é a mera apropriação do processo técnico da decodificação e dos conceitos cotidianos. E quando avançam para as séries seguintes, onde são exigidos os processamentos das relações lógico-verbais para acessar os conceitos científicos, enfrentam fracassos sucessivos e acabam frustradas.

A palavra, como elemento da linguagem, sempre designa determinados objetos, características ou relações e a linguagem consiste em um sistema de

códigos que introduzem uma coisa em um sistema de enlaces e relações. A palavra é o produto de um longo desenvolvimento em cujo processo separou-se do contexto simpráxico, transformando-se em um meio autônomo de códigos, que dispõe de diferentes meios para designar qualquer objeto e expressar qualquer enlace ou relação. O desenvolvimento da linguagem é o processo de emancipação de seu caráter simpráxico e a separação da palavra como um sistema sinsemântico. A estrutura da palavra é complexa. A palavra possui uma referência objetal, ou seja, designa um objeto evocando todo um “campo semântico”, possui uma função de “significado” determinado, separa os traços, generaliza-os e analisa o objeto, o introduz em uma determinada categoria e transmite a experiência da humanidade (LURIA, 2001, p. 42).

Essas frustrações, associadas à dificuldade de diferenciar o necessário conteúdo acústico de uma palavra, “começam a confundir fonemas que soam de forma semelhante e não podem mais analisar as combinações complexas de sons (como as produzidas por uma sequência de consoantes, por exemplo)” (LURIA, 1981, p. 117), fazem com que as crianças apresentem um comportamento extremamente difícil, com completa falta de atenção e com desinteresse nas atividades propostas.

Por mais dinâmicas que sejam as estratégias metodológicas empregadas nas aulas, elas preferem andar e provocar os colegas, envolvendo-se em várias situações de conflitos, o que as transforma em crianças incompreendidas, e que estabelecem pouco ou nenhum vínculo de amizade, e, conseqüentemente, acabam isoladas das relações sociais.

Esse fato é mais agravado quando professores, informados sobre a perda auditiva, mas desinformados sobre os problemas decorrentes dos distúrbios de audição fonêmica, consideram que a criança, ao responder a perguntas simples e informais, formuladas especificamente para “testar” a audição dela, concluem que o problema não interfere em sua aprendizagem e passa a considerá-la culpada pelo seu fraco desempenho escolar.

A característica peculiar deste tipo de comunicação verbal é o fato de que aqui o processo está dividido entre duas pessoas. Uma pessoa faz uma pergunta, a outra responde. Neste caso, o motivo da enunciação é o desejo de responder à pergunta do interlocutor e o sujeito não necessita de um motivo próprio especial que o leve à enunciação ativa. Deste modo, também neste caso não é necessário um motivo autônomo para a geração da

alocução; a enunciação não é tanto um processo ativo quanto reativo, de respostas (LURIA, 2001, p. 151-152).

Quando a perda auditiva é constatada por meio de avaliação profissional<sup>27</sup>, e a criança passa a fazer uso de prótese<sup>28</sup> auditiva, não se considera o fato de que a diminuição da percepção auditiva e a alteração na audição fonêmica possam ter interferido no desenvolvimento da ação voluntária da criança. Pressupõe-se, assim, que, a partir daquele momento, por meio da linguagem, sem que tenha sido desenvolvido nenhum trabalho específico para esse fim, todas as relações conceituais necessárias para a compreensão dos conteúdos sejam estabelecidas, e que as limitações que a criança apresentava na recepção, análise e síntese das informações recebidas são superadas imediatamente<sup>29</sup> com o uso da prótese.

Ao assimilar palavras e ao usá-las, a criança analisa e sintetiza os fenômenos do mundo exterior, utilizando a experiência de todo o gênero humano e não só a experiência individual. Começa a classificar os objetos, percebê-los e memorizá-los de maneira diferente. Por meio da palavra, que reflete as conexões e as relações da realidade, descreve os métodos das ações futuras, convertendo-se num dos meios mais importantes de autorregulação do comportamento (TULESKI, 2007, p. 162).

Os professores de crianças com distúrbios de audição fonêmica, nas séries iniciais do processo de escolarização, precisam embasar sua prática pedagógica em uma práxis que objetiva, além da ênfase na fluência da leitura e na sistematização da escrita, a mediação de elementos culturais que estabeleçam as relações abstratas dos conceitos, para que a criança possa “sair dos limites da percepção imediata, propiciando o *salto do sensível ao racional* que constitui a característica essencial da característica humana” (LURIA, 2001, p. 42), partindo do desenvolvimento de atividades práticas para as mais abstratas, complexas.

---

<sup>27</sup> Os profissionais habilitados para indicar “a prótese auditiva são o fonoaudiólogo especializado em Audiologia e o Otorrinolaringologista” (INES, 2002, p. 59).

<sup>28</sup> Aparelho de Amplificação Sonora Individual - AASI. “As crianças que fazem uso da prótese auditiva têm a ampliação da voz do professor e de todos os outros barulhos. A percepção da fala não é suficientemente clara somando-se aos sons competitivos” (INES, 2002, p. 100).

<sup>29</sup> “O tempo de adaptação depende de cada criança e também da determinação e do envolvimento positivo dos pais [...] O uso adequado da prótese, juntamente com um programa de atividade educativa, é fundamental para que a criança desenvolva habilidades acústicas necessárias para a aquisição da língua oral” (INES, 2002, p. 60-62).

Assim, com esse trabalho, proporciona a evolução do pensamento em conceitos para formas superiores do pensamento verbal e na organização interna do pensamento para que supere os limites da experiência sensível imediata e reflita racionalmente sobre a percepção de mundo externo no qual vive.

## Referências

BRASIL, **Saberes e práticas da inclusão**: dificuldades acentuadas de aprendizagem: surdez. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. 3. ed. São Paulo: Ícone, 2002.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. 2. reimpressão. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

LURIA, A. R. **Fundamentos de neuropsicologia**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1981.

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos. **Dúvidas sobre o uso da prótese auditiva**. Edição Revisada. Rio de Janeiro, 2002. (Série Audiologia).

TULESKI, S. C. **A unidade dialética entre corpo e mente na obra de A. R. Luria**: implicações para a educação escolar e para a compreensão dos problemas de escolarização. 2007. 354 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2007.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamiento y lenguaje**. Tomo II, Obras Escogidas. 2. ed. Madri: A. Machado Libros, 2001.

## CAPÍTULO IX

### **A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: A CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL E OS DESAFIOS EM TEMPOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

*Jane Peruzo Iacono*

A longa jornada da história humana vem mostrar que é no processo de interação social na e por meio da atividade prática que o homem transforma a natureza e, ao transformá-la, transforma a si mesmo.

Este trabalho tem por objetivo compreender a importância do processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual, para cuja consecução é fundamental a apropriação da linguagem escrita e a terminalidade acadêmica desses alunos. Procura-se mostrar, inicialmente, como a história do homem – sua constituição como ser humano, sua natureza humana – é essencialmente social, à medida que se origina e se desenvolve no âmbito das relações sociais de produção.

Como espécie, filogeneticamente, o homem passou por um longo processo de hominização e, ontogeneticamente, como ser individual pertencente ao gênero humano, cada homem passa pelo processo de humanização. Ao explicar o processo de hominização, Engels (1986, p. 16) afirma que a sociedade humana surgiu “daquela manada de macacos trepadores em árvores”, sendo o trabalho a característica distintiva entre ambas, a manada de macacos e a sociedade humana. Tais macacos pertenciam a uma raça “mais inteligente e com maior capacidade de adaptação que as demais” (ENGELS, 1986, p. 17).

O processo de hominização caracterizou-se pela passagem do animal ao homem, ou seja, por mudanças essenciais em sua organização física, e resultou da passagem do homem à vida, numa sociedade organizada com base no trabalho, modificando sua natureza e marcando o início de um desenvolvimento submetido não a leis biológicas, mas a leis sócio-históricas.

É um longo processo, que compreende alguns períodos ou estágios. O primeiro estágio, segundo Leontiev (1978, p. 262), é o da “preparação” biológica do homem. Os representantes desse período já conheciam a posição vertical, mas seus utensílios eram muito rudimentares e seus meios de comunicação muito primitivos.

O segundo estágio é marcado pela “passagem” à condição de homem e pelo início da fabricação de instrumentos e de organização social, formas embrionárias de “trabalho” e de “sociedade”. Foi nesse período que a biologia pôs-se a “inscrever” na estrutura anatômica do homem a “história” nascente da sociedade humana (LEONTIEV, 1978, p. 262-263), à medida que a ingestão de carne e a passagem à posição vertical (ereta) levaram a grandes transformações anatômicas e psíquicas transmitidas de geração em geração pela hereditariedade. Ao mesmo tempo, outros elementos apareciam no desenvolvimento desse homem por influência do trabalho e da comunicação pela linguagem que o trabalho suscitava: modificações na constituição anatômica do cérebro, dos órgãos dos sentidos, da mão e dos órgãos da linguagem. Enfim, seu desenvolvimento biológico tornava-se dependente do desenvolvimento da produção.

O terceiro período do processo de hominização, denominado por Leontiev (1978, p. 263) como “a viragem” ou estágio do aparecimento do *Homo sapiens* – o homem atual –, é aquele em que a relação entre o biológico e o social sofreu grandes mudanças; daí por diante, apenas as leis sócio-históricas regeriam a evolução do homem, pois o homem atual, definitivamente formado, já possuía todas as propriedades biológicas necessárias a seu desenvolvimento sócio-histórico ilimitado. A partir de então, o homem adquire, apropria-se da cultura de seu meio social, num processo de reprodução em si, das propriedades e aptidões historicamente formadas na espécie humana. E seu comportamento passará a ser regido predominantemente por leis sociais (grifos nossos).

Segundo Leontiev (1978),

[...] durante o processo de desenvolvimento ontogênico, o homem realiza necessariamente as aquisições da sua espécie, entre outras acumuladas ao longo da era sócio-histórica. Todavia as aquisições do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade acumulam-se e fixam-se sob uma forma radicalmente diferente da forma biológica sob a qual se acumulam e se fixam as propriedades formadas filogeneticamente. Por conseqüência, a transmissão das aquisições do desenvolvimento histórico da humanidade

pode tomar formas muito diferentes segundo os indivíduos (LEONTIEV,1978, p. 164).

Tais formas são ditadas pela cultura e pelas relações sociais, num processo que se pode chamar agora de humanização, à medida que cada homem se apropria da realidade histórico-social, como espaço onde se encontram os produtos materiais e culturais, produzidos pelo trabalho do conjunto dos homens ao longo da civilização, mas que lhes são distribuídos, muitas vezes, de forma injusta. Apesar de toda evolução tecnológica, a vida concreta do homem tem sido marcada por conquistas, mas também por injustiça e desigualdade social, o que produz um significativo contingente de expropriados e excluídos.

Nesse caminho permeado por embates de toda ordem, foi restrito o espaço para as pessoas com deficiência, para quem a morte física ou o isolamento eram o destino. É possível afirmar, como no título de uma obra de Silva (1998), *A Epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje*, que a história dessas pessoas é realmente uma epopeia, dadas as condições degradantes a que foram historicamente submetidas.

Embora a história social das pessoas com deficiência possa ter sido muito mais difícil que a dos demais seres humanos, sua constituição como “ser humano” é a mesma e acontece da mesma forma. Marcadas por um ostracismo histórico, foi apenas na história recente da humanidade que se ampliaram as discussões sobre essas pessoas no sentido de quem são e o que poderia lhes caber nessa sociedade.

Nos últimos 300 anos, as transformações que vêm acontecendo na sociedade capitalista não significam, necessariamente, evolução em direção a maiores conquistas para todos, traduzidas em bem-estar e em melhores condições de educação, de vida. Embora seja inegável o avanço, especialmente o ocorrido no século XX por conta do incremento da tecnologia, esse avanço tem se constituído muito mais em discursos propalados, que se modificam e se sofisticam conforme as necessidades, do que em ações concretas para as pessoas com deficiência, principalmente porque só acontece para uma pequena parcela dessas pessoas, ou seja, aquela composta de pessoas com deficiência de níveis sociais mais elevados e que, por isso, têm maior acesso aos bens produzidos pela humanidade, entre eles o acesso à educação.

É nesse contexto que se propala o discurso burguês dos direitos que, para as pessoas com deficiência, traduzem-se, principalmente, no direito à educação e à igualdade de oportunidades, dois princípios consignados em toda

a legislação que trata dessas pessoas. O direito à educação para as pessoas com deficiência toma o nome de Educação Especial e só recentemente, na história, ele vem sendo realmente concretizado. A Educação Especial tem sido efetivada sob inúmeras e variadas formas, conforme as diferentes necessidades das pessoas com deficiência e os diferentes momentos históricos.

Entre as questões concernentes à Educação Especial (Constitui-se em quê? Destina-se a quem? Efetiva-se como? etc.) está a questão da escolarização de alunos com deficiência intelectual que passa pela apropriação da linguagem escrita – no sentido do que ela representa para tais alunos, já que possibilita o desenvolvimento de suas funções mentais superiores (aí onde reside sua debilidade maior) – e por sua terminalidade acadêmica, fundamental para o seu futuro na sociedade letrada.

Assim, este trabalho tem como objetivo refletir sobre a deficiência intelectual, sobre a educação historicamente ofertada para alunos com essa deficiência e a situação daqueles que hoje se encontram com muitos anos de frequência à escola (geralmente efetuada em ambientes segregados, como escolas especiais e classes especiais), mas sem ter recebido certificação/terminalidade acadêmica e sem poder vislumbrar qualquer possibilidade para tal.

O presente trabalho visa, ainda, a demonstrar que a apropriação da linguagem escrita, uma das formas mais sofisticadas de linguagem produzida pelo homem, é o grande desafio da escola no ato de ensinar o aluno com deficiência intelectual, e ela não deve ser secundarizada.

Aborda, também, a questão da educação com conseqüente terminalidade acadêmica para os alunos com deficiência intelectual. Aqui, é importante refletir sobre o caráter historicamente elitista da educação brasileira e os aspectos que privilegiavam a educação de alguns poucos e as recomendações, nos anos 1930, para que essa postura fosse superada, ou seja, para que os indivíduos pudessem estudar de acordo com suas aptidões naturais, ou até onde lhes permitissem suas capacidades, isso conforme o explicitado no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932. Neste são estabelecidas relações entre os aspectos aristológico, elitista e biológico (GHIRALDELI JR., 2001) e os avanços hoje, pelo menos no plano teórico, em que também os alunos com grave deficiência intelectual ou múltipla podem estudar de forma incondicional, ou seja, sem ter como condição, aprioristicamente, “capacidades” evidenciadas para tal, e podendo, inclusive, receber terminalidade escolar.

Ou seja, esses alunos podem não se apropriar dos conhecimentos ensinados pela escola, mas receberão certificação/terminalidade escolar, inclusive a denominada “terminalidade específica”, se necessário (Art. 59, II, da LDB de 1996) (BRASIL, 1996). Pergunta-se, porém: Para que serviria essa certificação numa sociedade competitiva, pois, se não houve apropriação dos mesmos conteúdos aprendidos pelos demais alunos –, tanto em termos quantitativos, como qualitativos como os alunos com deficiência intelectual poderiam ser incluídos na vida social e escolar?

Finalmente, este capítulo traz, subjacente às questões principais que discute, a temática da educação inclusiva, cujo discurso propalado vem demonstrando que, quanto mais a sociedade capitalista se sofisticava e se transforma, num movimento que visa sempre à sua manutenção, nesse reorganizar-se, ela cria mecanismos sutis, para, num discurso de manutenção de direitos, de igualdade de oportunidades, de necessidade de inclusão em contraposição à exclusão, poder garantir sua sobrevivência, escamoteando as mazelas que assolam cada vez mais o homem sofrido e expropriado.

### **Escolarização de alunos com deficiência intelectual: a trajetória escolar e a importância da apropriação da linguagem escrita**

Há questões historicamente não resolvidas sobre a deficiência intelectual, como a educação ofertada para alunos com essa deficiência e a situação daqueles que hoje se encontram com muitos anos de escolaridade, geralmente efetuada em ambientes segregados como escolas especiais e classes especiais, mas sem ter recebido certificação/terminalidade acadêmica e sem poder vislumbrar qualquer possibilidade para tal.

Essa problemática permite constatar que as políticas de inclusão escolar para alunos com essa deficiência - especialmente quanto às condições concretas de aprender os conteúdos científicos que a escola tem a obrigação de ensinar e receber certificação que lhes permita avançar na escolaridade com chances de inserção laboral - ainda estão muito distantes de possibilitar avanço, não só em sua escolaridade, mas também em sua vida de forma geral, ou seja, naquilo que a ideologia da sociedade capitalista denomina de cidadania. O que significa ser cidadão para um sujeito que um dia recebeu um rótulo de deficiência intelectual que o marcará para sempre e o fará ter vergonha de seu passado, especialmente de seu passado escolar?

Essas reflexões iniciais nos remetem à constatação da necessidade de investimentos em pesquisas sobre a educação dessa população de alunos, lembrando a esse respeito, que Vigotski (1997), nas primeiras décadas do século XX, ao falar da necessidade de estudos sobre a criança com deficiência intelectual, dizia:

Não é o estudo pelo estudo, senão o estudo com o objetivo de encontrar as melhores formas das ações práticas, com o fim de solucionar a tarefa histórica do vencimento real do retardo intelectual, deste infortúnio social enorme que tem ficado da estrutura classista da sociedade (VIGOTSKI, 1997, p. 102).

Essas questões nos remetem a outras reflexões, como: Sob que pressupostos teóricos são realizadas as práticas pedagógicas com alunos com deficiência intelectual, hoje? O quanto se pode avançar ao realizar essas práticas pedagógicas sob pressupostos behavioristas ou construtivistas? Que educação se deseja para eles ou, dito de outro modo, o que se espera deles a partir da educação que lhes é oferecida, nessa escola e nessa sociedade? A resposta para esta última indagação fundamenta-se nos pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural ao demonstrar a importância das interações sociais contributivas e determinantes para o desenvolvimento de formas de pensamento mais elaboradas, especialmente para os sujeitos com deficiência intelectual, cujo “ponto fraco” é a própria debilidade intelectual, residindo aí sua necessidade maior a ser impulsionada por meio da educação.

Essas reflexões indicam que é preciso repensar todo o trabalho escolar realizado com esses alunos, pois a escola que temos está pautada na homogeneidade e reproduz, em seu interior, a mesma lógica da sociedade capitalista competitiva e meritocrática, premiando os “melhores” alunos com “florzinhas e estrelinhas”. E essa lógica, certamente, não combina com alunos que, na maioria das vezes, serão os últimos a terminar as atividades escolares, as quais, às vezes, também, estão muito aquém daquilo que se exige como desempenho nessa escola. Sobre essa escola e a necessidade de repensá-la, Mantoan (2006) afirma que,

Pautadas para atender um aluno idealizado e ensinando a partir de um projeto escolar elitista, meritocrático e homogeneizador, as escolas produzem quadros de exclusão que têm, injustamente, prejudicado a trajetória educacional de muitos estudantes (MANTOAN, 2006, p. 1).

A indefinição quanto a uma legislação oficial sobre certificação escolar, sobre terminalidade acadêmica para esses alunos com deficiência intelectual, vem causando grande insegurança a pais, professores e aos sistemas de ensino, que não sabem como agir diante das dificuldades que vão surgindo na trajetória escolar desses alunos.

As questões fundamentais giram em torno dos componentes curriculares: objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação. Quanto aos objetivos e conteúdos, as questões foram e continuam sendo: Qual deve ser o conhecimento a ser ensinado a esses alunos e com que objetivos? E quanto às formas de ensiná-los, quanto à metodologia: São necessários métodos e recursos especiais para se trabalhar com alunos com deficiência intelectual? E a avaliação deve ser diferenciada? Por que muitos alunos com história de deficiência intelectual passam anos matriculados nas escolas e saem delas evadidos e, muitas vezes, frustrados e humilhados, sem receber qualquer certificação? Essa questão da certificação tem sido uma temática bastante polêmica e historicamente não resolvida quando se trata de alunos com essa deficiência.

Ao longo dos anos, os alunos com deficiência intelectual têm “passado” pela escola, mas dela têm saído sem uma certificação que lhes permita vislumbrar possibilidades de futuro, continuando seus estudos por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou em um nível ulterior de estudos ou, ainda, para cursar Educação Profissional ou adentrar no mercado de trabalho.

A avaliação da aprendizagem e a consequente certificação são, ainda, passadas quase duas décadas da promulgação da LDB de 1996, talvez o maior de todos os problemas em se tratando de alunos com essa deficiência. Independente da trajetória desses alunos pela escola, se realmente puderam aprender o que a escola ensinou, em muitos casos, essa passagem se constitui numa experiência extremamente negativa. Muitos deles têm até adoecido por não poder acompanhar os conteúdos do ano escolar/nível de ensino no qual foram matriculados e, por terem, muitas vezes, consciência disso, se sentem menosprezados e frustrados.

Por outro lado, outros desses alunos parecem não perceber as situações estigmatizadoras e até preconceituosas a que estão expostos no cotidiano das salas de aula e da escola. Essa questão da consciência ou não de si e de suas dificuldades, quando se trata de pessoas com deficiência intelectual, nos remete aos estudos de Vigotski (1997) sobre a compensação, quando diz que as pesquisas estavam apontando que

[...] a base única e exclusiva dos processos de compensação é a reação subjetiva da personalidade da própria criança ante a situação que se cria em consequência do defeito. Esta teoria supõe que a única fonte necessária ao surgimento dos processos de compensação do desenvolvimento é a interiorização, pela própria criança, de sua deficiência, o surgimento do sentimento de sua própria menos-valia. A partir do surgimento deste sentimento e do conhecimento de sua própria deficiência, aparece a aspiração reativa a vencer este grave sentimento, a eliminar esta deficiência própria interiorizada e a elevar-se a um nível superior. Precisamente por esta razão, a escola de Adler na Áustria e a escola da Bélgica negam à criança retardada mental a possibilidade do desenvolvimento intensivo dos processos de compensação. O desenvolvimento da argumentação dos defectólogos é assim: Para o surgimento da compensação é necessário que a criança interiorize e sinta sua deficiência. Porém, no retardado mental, a dificuldade consiste em que ele assume uma atitude não crítica sobre si mesmo para interiorizar sua própria deficiência e chegar a uma conclusão eficaz para vencer seu atraso [...]. (VIGOTSKI, 1997, p. 105).

Assim, contraditoriamente, essa questão da não consciência da criança com deficiência intelectual de sua condição e de suas consequências para o convívio no grupo social assume um caráter que dificulta, ou mesmo impede completamente as possibilidades de compensação para os sujeitos que apresentam essa deficiência, o que é explicitado por Vigotski (1997), ao afirmar que

[...] nas crianças com retardo mental se observa um aumento da autovalorização. Se a esta criança se propõe que haja uma valorização comparativa de si mesma, de seus companheiros e do professor, resultará que a criança submetida à prova manifestará a tendência a considerar-se a mais inteligente. Ela não reconhecerá seu atraso; devido à autovalorização elevada, o desenvolvimento dos processos compensatórios se dificulta, senão se reduz a zero, porque a criança retardada mental está satisfeita consigo mesma, não nota sua deficiência e, portanto, não experimenta a vivência penosa do sentimento de inferioridade, o qual, em algumas crianças, constitui a base da formação de seus processos compensatórios (VIGOTSKI, 1997, p. 106).

Assim, discutir a educação de sujeitos com deficiência intelectual implica procurar compreender a complexidade de seu funcionamento intelectual, para, então, compreender quais são suas necessidades educacionais

diferenciadas, tanto nos aspectos da organização curricular como nas políticas educacionais que devem ser implementadas para propiciar, minimamente, seu avanço na trajetória escolar.

Quando se analisa a trajetória escolar de muitos desses sujeitos, constata-se quão pouco eles puderam avançar em sua vida escolar, em seu processo de apropriação do conhecimento científico e, conseqüentemente, em suas vidas, que também ficaram como que atrasadas, retardadas, em relação às demais pessoas de sua faixa etária.

Questões como: Qual o significado da deficiência intelectual hoje? Quais são as expectativas em relação à pessoa que recebe um “diagnóstico” de deficiência intelectual? Existe um limite de aprendizagem por parte dos alunos com deficiência intelectual? Qual é esse limite? Que profissionais, e de que forma, poderiam determinar esse limite? Com base em quais critérios haveria a possibilidade de se impor esse limite? Qual o futuro para um aluno que um dia recebeu um “diagnóstico” de deficiência intelectual, na sociedade capitalista excludente? Esses questionamentos continuam como perguntas sem respostas na área da deficiência intelectual, contrastando com o avanço tecnológico e a frenética aceleração da própria sociedade, o que, muitas vezes, tem produzido quadros de abandono, de impotência e de frustração tão evidentes para esses sujeitos e para aqueles que com eles convivem e trabalham.

O trabalho pedagógico realizado com alunos com deficiência intelectual tem sido, historicamente, fundamentado em concepções behavioristas, concepções que visam ao treino de habilidades e em concepções construtivistas que pressupõem um *a priori* desenvolvimentista do sujeito.

Este estudo, no entanto, busca compreender o sujeito com deficiência intelectual numa perspectiva histórico-cultural, em que ele é visto como alguém que atribui significados a cada uma de suas ações, mesmo as mais elementares (como, por exemplo, escovar os dentes), num processo mediado pelos signos linguísticos e pelos outros seres humanos, ou seja, de forma a que sua educação se dê num processo inter - e intrapsicológico. Vygotsky (1987) enfatiza as origens sociais dos processos psicológicos superiores, expressas na formulação da *Lei Geral do Desenvolvimento Cultural*:

Qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro como algo social, depois como algo psicológico; primeiro entre as pessoas, como uma categoria intersíquica, depois, dentro da criança, como uma categoria intrapsíquica (VIGOTSKI, 1987, p. 161).

Historicamente, os alunos com deficiência intelectual foram vistos sob uma concepção organicista, biológica, que enfatizava sempre seu déficit, sua falta de racionalidade ao resolver os problemas que lhes eram apresentados. Isso não permitia vê-los a partir de seu potencial latente, daquilo que poderiam vir a ser, se as condições para sua aprendizagem/desenvolvimento lhes fossem disponibilizadas, se se pensasse sua educação a partir da linguagem e sua dimensão simbólica. É importante ressaltar, que a apropriação da linguagem se constitui em meio para sua evolução intelectual, pois é o desenvolvimento de formas cada vez mais elaboradas de linguagem que possibilita o desenvolvimento das funções mentais superiores.

Sobre essa questão, Padilha (2001) afirma:

O funcionamento simbólico não tem sido privilegiado nos programas das escolas ou nas instituições de educação especial. De sujeito que se insere na cultura e dela participa, não se fala nos documentos oficiais sobre diagnóstico da deficiência. De doença e de diagnóstico se fala muito e de forma muitas vezes equivocada (PADILHA, 2001, p. 6).

A psicologia histórico-cultural preconiza ser a linguagem, uma das funções mentais superiores, um instrumento fundamental no processo de apropriação do conhecimento do homem. Ressalta-se que

A apropriação da linguagem constitui a condição mais importante do seu desenvolvimento mental, pois o conteúdo da experiência histórica dos homens, da sua prática sócio-histórica não se fixa apenas, é evidente, sob a forma de coisas materiais: está presente como conceito e reflexo na palavra, na linguagem. É sob esta forma que surge à criança a riqueza do saber acumulado pela humanidade: os conceitos sobre o mundo que a rodeia (LEONTIEV, 1978, p. 327).

Assim, para os sujeitos com deficiência intelectual, as possibilidades de se apropriarem da linguagem em todas as suas manifestações - desde a oral, gestual, linguagem das artes, até a linguagem escrita - são consideradas não apenas essenciais, imprescindíveis, mas determinantes para seu desenvolvimento mental. Também para o sujeito com deficiência intelectual, a linguagem é reflexo, é representação, é conceito que traduz toda a experiência histórica das gerações precedentes, e sua apropriação depende, sim, de suas condições individuais com relação à deficiência, mas depende, também e

fundamentalmente, das condições que envolvem o trabalho pedagógico na ação de ensinar.

Dessa forma, como já enfatizado neste trabalho, é a apropriação da linguagem escrita, uma das formas mais sofisticadas de linguagem produzida pelo homem, o grande desafio da escola no ato de ensinar o aluno com deficiência intelectual.

Nas sociedades alfabetizadas, no mundo letrado, a apropriação da linguagem escrita e da leitura é condição determinante para possibilitar não só a inclusão social do homem, mas também, e sobretudo, o desenvolvimento de capacidades de pensamento cada vez mais desenvolvidas.

Privar o homem da possibilidade de domínio da língua escrita implica privá-lo de condições privilegiadas de interação sócio-cultural que o colocariam em contato com o acervo de experiências (conhecimento) codificadas em língua escrita e, portanto, de condições de possibilidades de desenvolver formas de pensamento mais elaboradas, compatíveis com o nível de desenvolvimento socioeconômico já produzido pela sociedade (KLEIN; SCHAFASCHEK, 1990, p. 36).

Nesse sentido, não se pode pensar a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual apenas para “sua socialização”, compreendida, por muitos professores, não no sentido das interações sociais fundamentais para a humanização do homem, para sua constituição como ser humano. Socialização, para muitos profissionais da educação e também da área médica, tem sido compreendida no sentido de o aluno com deficiência intelectual frequentar a mesma escola, a mesma sala de aula que os demais alunos, mesmo sem um efetivo trabalho pedagógico que dê conta de concretizar um ensinar/aprender diferenciado para esses alunos - sempre que necessário - de forma a que aprendam a ler e a escrever. Conforme as autoras anteriormente citadas

A alfabetização - tomada como processo de apropriação da língua escrita - assume, na escolarização, um papel fundamental: ao instrumentalizar o aluno para a inserção na cultura letrada, cria as condições de possibilidades de operação mental capaz da apreensão dos conceitos mais elaborados e complexos que vem resultando do desenvolvimento das formas sociais de produção. Assim, apreender a língua escrita, é mais do que apreender um instrumento de comunicação: é, sobretudo, construir estruturas de pensamento capaz de abstrações mais elaboradas (KLEIN; SCHAFASCHEK, 1990, p. 36).

Dessa maneira, compreende-se que matricular os alunos com deficiência intelectual na escola comum implica, efetiva e radicalmente, trabalhar para que eles se alfabetizem, se apropriem do conteúdo trabalhado e não simplesmente estejam “de corpo presente” na sala de aula, pois matriculá-los apenas para que sejam socializados é esperar muito pouco quanto a suas possibilidades de aprender, é subestimar suas capacidades, e isso, em milhares de casos, foi o que historicamente aconteceu na educação desses alunos.

Estar na escola junto com todos os outros alunos e apropriando-se dos conteúdos científicos que são ensinados – no sentido de que as formas cada vez mais elaboradas dessa apropriação são condição determinante para o desenvolvimento de formas de pensamento também cada vez mais elaboradas – não foi, historicamente, preocupação na educação dos alunos com deficiência intelectual, vistos, na maioria das vezes, na perspectiva do deficit e não da potencialidade, vistos do ponto de vista biológico e não do que poderiam vir a ser, se as condições sob as quais estudavam fossem outras.

Com relação à importância da interação social na educação do homem, Carneiro (2007) afirma:

Defendendo que “todas” as crianças podem aprender nas interações com os demais, entendo que ter em sala de aula um grupo de alunos com diferentes possibilidades exige que pensemos a aprendizagem de forma coletiva, distinta do modelo de escola que temos hoje. A abordagem histórico-cultural aponta a heterogeneidade como característica de qualquer grupo humano, sendo um fator imprescindível para as interações em sala de aula. A diversidade de experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento de cada membro do grupo viabiliza no cotidiano escolar a possibilidade de trocas, confrontos, ajuda mútua e conseqüente ampliação das capacidades individuais e coletivas (CARNEIRO, 2007, p. 17, grifos da autora).

Segundo Pino (2000), também

[...] a introdução das *relações sociais* como definidoras da natureza das funções mentais superiores, ou seja, da natureza humana do homem, constitui uma “subversão” do pensamento psicológico tradicional. Vigotski desloca definitivamente o foco da análise psicológica do campo biológico para o campo da cultura, ao mesmo tempo em que abre o caminho para uma discussão do que constitui a essência do social enquanto produção humana (PINO, 2000, p. 61, grifos do autor).

Ermakova e Ratnikov (1986, p. 8) afirmam que “[...] isolados durante muito tempo da sociedade, os homens perdem [...] ou não adquirem [...] pouco a pouco, suas qualidades humanas”. A esse respeito, a literatura científica traz a história do médico Itard, otorrinolaringologista que, em 1801, elaborou um relatório a pedido do Ministro do Interior francês, em que narra o caso do menino Victor, de Aveyron. Victor, quando encontrado, era um jovem adolescente com cerca de 13-14 anos, que havia permanecido desde os 3-4 anos, não se sabe ao certo, no meio da floresta, convivendo apenas com animais, e seus hábitos eram os mesmos dos animais. Não sabia falar, era incapaz de usar racionalmente os instrumentos, não tinha as noções mais elementares sobre o mundo que o rodeava e, após diagnósticos desanimadores sobre as condições que apresentava, foi submetido por Itard a um processo de educação bastante interessante (como escrito naquele relatório) e que deveria ser objeto de estudo por todos quantos se interessam pela educação de alunos com deficiência intelectual (PESSOTTI, 1984).

Ainda sobre a importância das relações sociais na formação do indivíduo, Duarte (2004), ao explicar os conceitos de objetivação e de apropriação, diz:

A terceira característica do processo de apropriação, assinalada por Leontiev (1978b, p. 272), é a de que tal processo é sempre mediatizado pelas relações entre os seres humanos, sendo, portanto, um processo de transmissão de experiência social, isto é, um processo educativo, no sentido lato do termo. O indivíduo forma-se, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação realiza-se por meio da relação objetivação e apropriação. Essa relação se efetiva sempre no interior de relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada (DUARTE, 2004, p. 51).

Aprender, numa concepção histórico-cultural, é adquirir, é apropriar-se, é tomar para si a herança cultural que foi historicamente produzida pelo homem, sendo que a principal característica do processo dessa apropriação ou aquisição é criar, no homem, aptidões novas, funções psíquicas novas, pois, de acordo com Leontiev (1978),

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual

que os encarnam, mas são aí postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, *os órgãos da sua individualidade*, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação. (LEONTIEV, 1978, p. 272, grifos do autor).

Assim, tem-se a clareza de que a aprendizagem só acontece num processo de troca entre pessoas. Só se efetua, segundo Leontiev (1978),

[...] no decurso do desenvolvimento de relações reais do sujeito com o mundo. Relações que não dependem nem do sujeito nem da sua consciência, mas são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais, nas quais ele vive, e pela maneira como a sua vida se forma nestas condições. (LEONTIEV, 1978, p. 257, grifos do autor).

Ainda segundo Leontiev (1978), em seus estudos sobre a origem e o desenvolvimento dos homens, depois de passarem por algumas fases de desenvolvimento determinadas puramente pelas leis de evolução biológica, os homens finalmente se constituem como seres históricos e sociais, libertando-se em definitivo da dependência das transferências hereditárias. Significa que se os animais simplesmente se adaptam à natureza, utilizando-se das experiências da espécie, transmitidas por herança biológica e das condições possibilitadas pelo ambiente natural.

Com os homens isso ocorre de forma totalmente diferente, pois eles não se adaptam à natureza no sentido biológico; ao contrário, são os únicos seres vivos do planeta com capacidade de dispor do trabalho como força motriz transformadora da natureza. Pela ação do trabalho, os homens convertem os produtos da natureza em bens necessários à sua subsistência, mas, ao transformarem a natureza inscrevendo sua marca nos produtos (em forma de trabalho em repouso), os homens transformam-se simultaneamente, sempre em escalas qualitativamente superiores. Quando nasce,

O indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inúmeras gerações de homens, os únicos seres no planeta que são *criadores*. As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta, as riquezas que lhes foram transmitidas e “passam

o testemunho” do desenvolvimento da humanidade (LEONTIEV, 1978, p 267, grifos do autor).

Sobre a essencial diferença entre os homens, os únicos seres do planeta com a capacidade singular de criar, de preconceber, de planejar o que vão fazer, ou seja, que têm a consciência humana – e os animais, Marx e Engels (1987) dizem:

Pressupomos o trabalho sob a forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes à do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade (MARX; ENGELS, 1987, p. 202).

É importante lembrar que, independente de condições socioeconômicas, de condições físicas, mentais, sensoriais ou de região geográfica, quando nascem, as crianças não trazem por herança biológica as experiências culturais de seus pais. As experiências sócio-históricas produzidas e acumuladas nos instrumentos, nos objetos, nos signos, nos fenômenos e nas diversas formas de linguagem, somente poderão ser adquiridas por meio de sua inserção no meio social, sempre mediatizadas pela ação de outras pessoas mais experientes. Nesse sentido, “[...] podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem” (LEONTIEV, 1978, p. 267).

Dessa forma, é impossível imaginar que, sem receber uma estimulação adequada, uma educação de qualidade, sem estabelecer relações sociais no processo de aprendizagem, uma criança possa desenvolver as conexões neuronais necessárias à formação de suas estruturas psicológicas superiores, como a emoção, a imaginação, o pensamento, a consciência, a memória, a linguagem etc.

A aquisição de tais capacidades não surge espontaneamente; o desenvolvimento da fala e do pensamento lógico, por exemplo, só serão possíveis para aquelas crianças que estabelecerem relações sociais com uma comunidade de falantes, que possuem em sua cultura o domínio do pensamento lógico.

Segundo Leontiev, ainda (1978, p. 266), formam-se nas crianças “[...] colocadas muito cedo em condições culturais elevadas todas as aptidões necessárias para a sua plena integração nesta cultura”, demonstrando a importância de uma educação qualitativamente diferenciada para crianças

que apresentam *deficits* cognitivos. Aqui vale ressaltar o significado dessa educação diferenciada para os alunos com deficiência intelectual.

Ao contrário do que historicamente se efetivou como prática pedagógica, é fundamental que esses alunos tenham acesso aos bens culturais mais elevados e mais sofisticados, como a melhor música, as obras de arte, o teatro, as diferentes linguagens, enfim todo o conjunto de conhecimento historicamente produzido pelo homem, pois só assim eles poderão desenvolver formas de pensamento cada vez mais elaboradas, já que sua debilidade é a fragilidade das formas como compreendem e expressam seu “saber”, ou seja, sua linguagem receptiva e expressiva.

Embora as deficiências de qualquer natureza (físicas, mentais ou sensoriais) produzam, inevitavelmente, consequências mais ou menos intensas, em termos de comprometimentos, não se pode ignorar que o grau e a extensão dessas consequências também são determinados pelas condições econômicas, sociais e culturais da família e do meio no qual a criança está inserida.

Aqui, é fundamental lembrar, também, o que afirma Vigotski (1997), ao explicitar outra questão quanto à compensação na deficiência intelectual, quando diz, que “com o problema das fontes do desenvolvimento compensador está relacionado o problema dos fundos dessa compensação”. E ao questionar “De onde se originam as forças que são a força motriz do desenvolvimento compensador?” (1997, p. 106, tradução nossa), e, em seguida, explicar:

[...] nós apreciamos que a vida social coletiva da criança e o caráter coletivo de sua conduta, nos quais ela encontra o material para a formação das funções internas que surgem no processo do desenvolvimento compensador, constituem-se no fundo da compensação, em grande medida. Sem nenhuma dúvida, a riqueza ou a pobreza interna do fundo interno da criança, digamos o grau do retardo mental, é o momento essencial e primário que determina até que ponto a criança é capaz de utilizar esse material. E, sem nenhuma dúvida, os destinos do retardado mental débil e do idiota se diferenciam essencialmente devido ao seu fundo interno ser muito diferente. Isso, porém, ademais, não é determinante nos graus superiores e é eliminado reiteradamente no processo do desenvolvimento sucessivo da criança (VIGOTSKI, 1997, p. 106, tradução nossa).

Vigotski (1997, p. 106) explicita, assim, que a relativa influência ou a maior ou menor influência que a “vida social e o caráter coletivo da conduta da criança” – nos quais ela encontra o “material” para a formação de suas

funções internas que surgem no processo de compensação – constituem a base, o substrato da compensação, ou, dito de outro modo, constituem a possibilidade maior ou menor de fazer surgir os processos de compensação. Explica, também, que o grau do retardo mental determina até que ponto a criança é capaz de utilizar aquele material e que os destinos do “retardado mental débil e do idiota”<sup>30</sup> se diferenciam essencialmente, mas que isso não é determinante nos graus superiores.

A despeito de os termos “retardado, débil e idiota” serem considerados pejorativos nos dias atuais e não mais serem utilizados, nem mesmo para classificar os diferentes graus de deficiência intelectual, é absolutamente importante essa afirmação de Vigotski, tendo em vista demonstrar que o comprometimento mental mais grave é, sim, empecilho para a “reação subjetiva da personalidade da criança” (VIGOTSKI, 1997, p. 105), como fonte que faz surgir os processos de compensação.

Essas questões estão, tanto no bojo das discussões sobre a determinação dos aspectos biológico e social na vida do sujeito com história de deficiência intelectual como subjacentes às discussões sobre o locus da aprendizagem desses sujeitos: se em classes especiais ou em escolas especiais, ou ainda, se em classes de escolas comuns. A questão da inclusão ou não desses alunos nas escolas comuns tem sido motivo de intensos debates nacionais desde o final dos anos 90 do século XX.

### **Certificação/terminalidade escolar para alunos com deficiência intelectual: a qualidade da educação como fator determinante na formação desses sujeitos**

É indiscutível que a qualidade da educação que as crianças com deficiência intelectual recebem, preferencialmente iniciada nas primeiras semanas de vida, é fator determinante em seu processo de desenvolvimento, não importa o grau de seu comprometimento. No entanto, a fragilidade dessa educação, dessa formação, do processo de aprendizagem/desenvolvimento dos alunos com essa deficiência e a dificuldade dos sistemas de ensino de formular e de implementar políticas de inclusão escolar e social para eles têm gerado dificuldades, o que se pode constatar pela situação ocorrida num município do Paraná.

---

<sup>30</sup> Esta é a forma como, naquele momento histórico (primeiras décadas do século XX), eram qualificadas as pessoas com deficiência intelectual.

No início do ano de 2006, a rede municipal de ensino desse município encaminhou um grupo de vinte e dois alunos ainda não alfabetizados (alguns deles já tinham sido alunos de classes especiais e/ou de escolas especiais mantidas pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), para matricular-se no 6º ano do Ensino Fundamental da rede estadual de educação.

Esse encaminhamento gerou grande preocupação por parte das famílias e das escolas estaduais que receberam esses alunos, já que eles foram matriculados em turmas de 6º ano em que, a cada hora escolar (de cerca de 50 minutos), mudam o professor e a disciplina lecionada - o que torna a dinâmica da escola muito mais acelerada. A preocupação era, também por que, por ainda não serem capazes de ler e escrever, poderiam apresentar muitas dificuldades para acompanhar as aulas.

Na verdade, o que pode ser considerado um equívoco no encaminhamento desses alunos analfabetos para o 6º ano é o fato de eles terem sido encaminhados “não alfabetizados” a partir de pressupostos que sustentam a crença de que já teriam chegado ao limite de sua capacidade de aprender os conteúdos escolares mais abstratos, como ler, escrever e calcular, ou, ainda, o que talvez fosse pior, pela crença de que os anos de escolaridade sem sucesso – já que continuavam analfabetos – os colocavam, potencialmente, como candidatos a desocuparem as vagas de suas salas de aula.

Na verdade, parte desses alunos, pela sua idade, que variava de quatorze a vinte e dois anos, deveria ter sido encaminhada para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em programas de alfabetização com apoio pedagógico especializado que lhes propiciasse atendimento diferenciado, para que tivessem mais tempo para se alfabetizar, de forma a não serem encaminhados para o segundo segmento do ensino fundamental (6º ao 9º anos) ainda completamente analfabetos.

Nesse segundo segmento escolar, a apropriação da leitura, da escrita e do cálculo é ainda mais exigida para as novas aprendizagens, pressupondo-se que a tarefa da alfabetização deve se concretizar nos anos iniciais do ensino fundamental. Cabe lembrar que o nível de ensino denominado Ensino Fundamental é composto por nove anos de efetiva passagem pela escola, só terminando e sendo passível de certificação após concluído o 9º ano.

Quanto ao atendimento diferenciado no programa de EJA, esse atendimento se refere não só aos encaminhamentos teórico-metodológicos da prática pedagógica, como também ao tempo necessário à permanência desses alunos no programa, que deve ser maior do que o tempo de frequência

dos demais alunos. Considera-se ser essa questão do tempo “maior”, a ser propiciado a esses alunos com deficiência intelectual, como um dos pontos cruciais em sua escolarização, pois, se uma de suas principais características é a lentidão no aprender, é absolutamente necessária a dilatação nesse tempo, o que é, inclusive, referendado pela legislação nacional, que preceitua:

[...] 4.1. Na organização das classes comuns, faz-se necessário prever: [...] f) temporalidade flexível do ano letivo, para atender as necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em “tempo maior” o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas do sistema de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série (BRASIL, 2001, p. 47-48, grifo nosso).

A argumentação em favor da frequência desses alunos na EJA, mas obrigatoriamente com apoio pedagógico especializado, se deve não só por que, pela sua faixa etária, eles não poderiam continuar frequentando turmas de alfabetização com crianças de 6-7 anos, mas pela clareza de que deveriam ter continuidade em seus estudos acadêmicos, não importa se após terem recebido ou não, determinada certificação.

É preciso, porém, reiterar que, paralelamente à frequência na EJA, deveriam ter recebido Educação Profissional conforme a Resolução 02/2001 (BRASIL, 2001) para, minimamente, terem chances futuras de adentrar no mercado de trabalho chamado competitivo. Assim, não teriam como única opção - após tantos anos matriculados na escola comum - retornar à APAE (uma das poucas possibilidades que têm sido vislumbradas para alguns desses alunos) para “trabalharem” em suas oficinas pedagógicas no sentido apenas de ocupação de seu tempo livre ou, para não adoecerem em suas casas, isolados do convívio social ou, ainda, para não ficarem perambulando pelas ruas da cidade sem nenhuma perspectiva de futuro.

Na verdade, a indefinição de políticas claras sobre a certificação e os encaminhamentos posteriores desses alunos pode gerar atitudes precipitadas por parte de alguns gestores. Muitas vezes, a preocupação desses gestores parece estar mais centrada nas vagas que esses alunos ocupam indefinidamente nas escolas por que passam e os “problemas de comportamento” que começam a apresentar, muitas vezes motivados por anos de consagração de suas dificuldades, ao invés de investimentos em suas potencialidades/capacidades,

numa escola e num sistema que não conseguem responder minimamente às suas “necessidades especiais”.

Como a questão da terminalidade acadêmica é um tema novo na educação de alunos com deficiência intelectual mais acentuada, a possibilidade de obterem certificação de Ensino Fundamental como os demais alunos, sem terem se apropriado dos mesmos conteúdos que eles, se constitui em contradições que perpassam a temática e têm sido objeto de muitas reflexões teóricas.

A preocupação para com o tema vincula-se à temática maior da educação e da inclusão desses alunos com deficiência intelectual, deficiência esta que, por suas características, como já dito, apresenta as maiores dificuldades para ser incluída, tanto na escola como na sociedade de uma forma geral, à medida que esses alunos passam vinte anos ou mais de suas vidas em escolas – especiais ou comuns – e não recebem certificação de escolaridade quando saem dessas escolas. Dessa forma, ficam sem qualquer perspectiva de vida futura, tanto para a continuidade de seus estudos como para sua inserção no mundo do trabalho.

Essa temática foi tema de pesquisa (IACONO, 2004) com a seguinte questão: Em recebendo a referida certificação (terminalidade específica), quais seriam as possibilidades para o futuro desses jovens e adultos com deficiência intelectual? Elas existem, numa sociedade capitalista e excludente? O trabalho consistiu numa pesquisa teórica e de campo com cinco sujeitos, ao final da qual se concluiu que a referida terminalidade, denominada como “específica” pela LDB atual (BRASIL, 1996), não deveria ser dada a nenhum daqueles alunos que constituíam uma amostra bastante expressiva dos alunos que a legislação referia. Eram jovens com deficiência intelectual, egressos ou ainda frequentando - paralelamente ao ensino comum - programas de Educação Especial onde recebiam atendimento educacional especializado (AEE), mas que apresentavam muitas dificuldades para continuar seus estudos e receber terminalidade (leia-se, certificação).

Concluiu-se também, naquele momento, que a certificação denominada “específica” poderia ser negativamente discriminatória para esses alunos, à medida que aquele que a recebesse teria seu histórico escolar do Ensino Fundamental, mas não como o dos demais alunos, e sim um histórico escolar com uma descrição das “habilidades e competências” (BRASIL, 2001) das quais tivesse se apropriado durante os anos de sua escolarização.

A despeito do significado que os termos “habilidades e competências” trazem – coerentes com a lógica de competição que é inerente ao modo de

produção capitalista –, a legislação prescreve, ainda, que só devem receber a terminalidade específica os alunos com “grave deficiência mental ou múltipla” e que não se apropriaram do que está previsto no artigo 32 da atual LDB (BRASIL, 1996), ou seja, a apropriação da leitura, da escrita e do cálculo, como base para as aprendizagens posteriores, e que estes, após a concessão dessa certificação, não fiquem “sem horizonte”, mas que possam ser encaminhados para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e/ou para a Educação Profissional.

As contradições para a concessão da terminalidade “específica” para alunos com deficiência intelectual puderam ser melhor desveladas a partir da indagação: De que adiantaria dar terminalidade (certificação) para alunos com grave deficiência intelectual, mas com a possibilidade (porque escrita na letra da lei) de encaminhá-los para a EJA e/ou para a Educação Profissional? A hipótese levantada naquele momento, e que a literatura (oficial) permitia vislumbrar, era a de que, além de negativamente discriminatória, a terminalidade específica tinha como objetivo a desocupação das vagas desses alunos, já que eles não poderiam ficar “para sempre” matriculados nas escolas.

Assim, como já dito, concluiu-se que essa certificação não deveria ser concedida a nenhum dos alunos da pesquisa, até que se tivesse clareza de seu significado e intencionalidade, das condições desses alunos para recebê-la e as bases materiais necessárias para seus encaminhamentos posteriores.

Alunos com deficiência intelectual podem permanecer por longos anos na escola e, na maioria das vezes, por mais que evoluam em seu processo de apropriação dos conteúdos científicos trabalhados, essa apropriação não se efetiva no mesmo nível dos demais alunos – no que se refere tanto à quantidade de conteúdos quanto à sua abstração.

Dessa forma, a escola, que historicamente tem atuado na perspectiva de atender apenas a grupos homogêneos de alunos - com relação tanto à faixa etária quanto às possibilidades de apreensão dos conteúdos destinados àquele ano escolar, àquele grupo - fica completamente desestabilizada, não mais sabendo como agir diante de alunos com possibilidades tão diferentes de apropriação dos conhecimentos.

Na verdade, mesmo que a terminalidade específica, ou outra forma de certificação, houvesse sido regulamentada no Paraná, pouco significado prático ela teria para aquele grupo de alunos que frequentava o segundo segmento do Ensino Fundamental sem estar alfabetizado. O que esses alunos realmente precisavam, conforme já explicitado, seria frequentar programas mais adequados a suas condições naquele momento, ou seja, eles precisavam de um programa que respeitasse sua faixa etária, que efetivasse uma prática

pedagógica contextualizada em seus interesses/necessidades, de forma a que fossem trabalhados os conteúdos científicos e com tempo maior para essa aprendizagem. Nesse aspecto, em que se valoriza um fazer pedagógico que trabalha com os conteúdos científicos, partindo do contexto de vida e dos interesses dos alunos, é preciso ser enfático na defesa de se ensinar a leitura, a escrita e o cálculo.

Quando se trata do trabalho pedagógico, é absolutamente importante considerar que aspectos como o contexto de vida e os interesses dos alunos podem se constituir como recursos, como meios, para se trabalhar o essencial. O essencial, aqui, significa aquilo que jamais poderia ficar em segundo plano, que é o ensino do conteúdo científico: o ensinar a ler, a escrever e a calcular. Como já apontado na Introdução deste trabalho, os aspectos relacionados ao currículo (como objetivos, conteúdos, encaminhamento metodológico e formas de avaliação) são elementos cruciais na educação que se faz com alunos com deficiência intelectual.

Quando se considera a deficiência intelectual, esses elementos deveriam ser objeto de mais estudos e pesquisas, pois, diferentemente das demais deficiências, em que as “necessidades especiais” são atendidas com recursos e equipamentos específicos, ficando na dependência maior da disponibilização de recursos financeiros, na deficiência intelectual a questão é bem mais complexa. Certamente, recursos e equipamentos materiais contribuem, e muito, para com a educação desses alunos, mas eles não são determinantes como o são o Programa DOSVOX ou o Jaws, por exemplo, para o acesso de um aluno cego ao mundo do conhecimento de forma muito mais rápida que o Sistema Braille.

Na deficiência intelectual, estão em jogo o raciocínio, a memória, a capacidade de fazer analogias, de estabelecer relações, associações mentais, enfim, a capacidade de pensar com logicidade, de utilizar diferentes linguagens, de desenvolver as funções superiores da mente. O desafio da escola, com esses alunos, portanto, é considerar o quanto eles puderam avançar – no que se refere à apropriação do conhecimento ensinado, no desenvolvimento das funções mentais superiores – comparados com eles mesmos, e não com a maioria dos demais alunos que têm mais condições intelectuais de se apropriar integralmente do “conteúdo programático” trabalhado, já que a homogeneidade é que caracteriza as diferentes turmas de alunos.

Essa é uma questão bastante complexa, mas, como já dito, o desafio é ter clareza de que o aluno com deficiência intelectual, ao ser avaliado quanto

à apropriação de um determinado conteúdo, só deve ser comparado com ele mesmo, não importa a quantidade de conteúdos que foi apre(e)ndida pelos demais alunos e que este também deveria ter apre(e)ndido para ter a mesma nota, por exemplo.

O documento *O Acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular*, da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, afirma que:

As propostas curriculares reconhecem e valorizam os alunos em suas peculiaridades étnicas, de gênero, cultura; partem de suas realidades de vida, de suas experiências, de seus saberes, fazeres e vão sendo tramadas em redes de conhecimento que superam *a tão decantada sistematização do saber* (BRASIL, 2004, p. 23, grifo nosso).

Quando o documento afirma que as propostas curriculares devem partir das realidades de vida, das experiências, dos saberes, dos fazeres dos alunos e vão sendo tramadas em redes de conhecimento que “superam a tão decantada sistematização do saber”, é inevitável considerar que tal afirmação se aproxima muito das práticas escolanovistas em que imperava o espontaneísmo, caracterizando práticas pedagógicas que trabalham com os conteúdos escolares de forma tão fluida e difusa que poderia levar os professores a dificuldades para detectar como estaria se efetivando (ou não se efetivando) realmente a apropriação dos conhecimentos pelos alunos. Esses professores tenderiam a acreditar que tais alunos estariam aprendendo “no seu tempo”, “no devido tempo”.

Nesse caso, no entanto, destaca-se que a real preocupação deve ser, realmente, com o tempo; mas não o tempo que o aluno leva para aprender, e sim aquele em que se fica esperando essa aprendizagem acontecer, realizando práticas educativas equivocadas, como, por exemplo, as que enfatizam apenas os aspectos motores do desenvolvimento do sujeito, em detrimento de um trabalho pedagógico deveras sistematizado e organizado, com objetivos claros, na direção do desenvolvimento das funções mentais superiores desses alunos com deficiência intelectual, já que esta é a característica principal de sua debilidade. Então, se se trabalha com alunos com atraso em seu desenvolvimento intelectual, não há como tergiversar. Qualquer prática pedagógica efetuada deve ir, radicalmente, na direção desse desenvolvimento intelectual.

A afirmação anteriormente citada pelos autores do referido documento (BRASIL, 2004) nos alerta ainda para um ponto fundamental para o qual devemos estar atentos na educação de alunos com deficiência intelectual: o saber historicamente acumulado e sistematizado pelo homem é, na atualidade, extremamente vasto, e o acesso a ele, embora parecendo disponível no âmbito social como um todo, fica muito mais difícil, pois ele se pulveriza e como que se dissolve em meio ao mar de informações e de novos conhecimentos construídos diariamente no meio social.

Assim, certamente, não é possível apreender todo esse conhecimento, especialmente quando há um atraso intelectual que impede a mesma rapidez nessa apreensão por parte de todos os alunos que compõem o conjunto de uma sala de aula. Novamente, aqui, é possível verificar a presença da lógica do capital, pois, numa sociedade acelerada, em que há pressa em se consumir rápido para se consumir mais, há que se aprender rápido para ser promovido rapidamente para o ano/série seguinte e poder desocupar as vagas para os próximos alunos que virão ou para não “manchar” as estatísticas de evasão e de repetência do sistema de ensino de que fazem parte.

Ainda sobre os elementos curriculares, é preciso considerar que a avaliação escolar de alunos com deficiência intelectual não pode acontecer da mesma forma que a avaliação dos demais alunos da escola; não só a avaliação do dia a dia, como também a avaliação final da série/ano escolar, pois, como já enfatizado anteriormente, esses alunos precisam ter respeitado o tempo que levam para a apropriação dos conteúdos – certamente um tempo maior que o dos demais alunos –, sob pena de não se estar atendendo a suas necessidades especiais, a suas peculiaridades, desrespeitando, assim, o princípio da equidade no sentido de atender os diferentes em suas necessidades específicas para garantir o princípio constitucional da igualdade de oportunidades.

Dito de outro modo, se faz necessário atender os diferentes de forma desigual, para garantir minimamente a igualdade e, dessa forma, garantir a equidade. No entanto, é preciso lembrar que, contraditoriamente, na sociedade capitalista, esses princípios propalados, na verdade não podem ser concretizados, pois, se o forem, não haveria como continuar com o discurso ideológico que dá sustentação à própria exploração.

## **Os desafios na educação de alunos com deficiência intelectual no século XXI**

Ao refletir sobre a educação escolar para alunos com deficiência intelectual, constata-se o quanto há de questões polêmicas e de difícil resolução nessa área de deficiência, embora já se esteja no século XXI. Antes, porém, de se discutir sobre certificação/terminalidade acadêmica para esses alunos, é necessário ter clareza de que, para seu desenvolvimento intelectual, é preciso a melhor educação, uma educação em que esse sujeito não mais aprenda a realizar suas ações de forma mecânica, mas que elas lhe sejam significativas.

A apropriação da linguagem – uma das funções mentais superiores – é a condição mais importante do desenvolvimento mental do homem, já que ela se materializa como conceito, na palavra. Sua apropriação, pelos sujeitos com deficiência intelectual, desde a mais tenra idade, determina seu futuro, sua vida, sendo que a linguagem fundamental a ser apre(e)ndida inicialmente, nas sociedades letradas, é a leitura, a escrita e a linguagem matemática, cuja aprendizagem deve ser objetivo fundamental de todos os professores ao ensinar alunos com atraso no desenvolvimento e/ou com deficiência intelectual.

É fundamental, também, que se compreenda que a aquisição das funções mentais superiores não acontece espontaneamente; é necessário que o sujeito esteja no meio social interagindo com outros sujeitos que possam “desafiar” seu pensamento na direção de um desenvolvimento, cada vez mais, qualitativamente superior.

É importante lembrar, ainda, que o conhecimento a ser ensinado também é o mesmo que se ensina para todos os alunos, embora o nível de apropriação desses conteúdos difira de aluno para aluno, conforme suas possibilidades cognitivas e a qualidade do trabalho pedagógico, tanto no que se refere ao trabalho realizado pelo professor como no que tange à qualidade das interações sociais desse aluno com seus pares na sala de aula. A partir desses pressupostos, cai por terra o mito de que alunos com deficiência intelectual estão nas escolas regulares apenas para se socializar.

Assim, o desafio maior na educação de alunos com deficiência intelectual, hoje, é educá-los junto com todos os outros – já que essa reivindicação é justa, não porque está na letra da lei e nos documentos oficiais, mas porque vem sendo reivindicada pelas famílias desses alunos e por eles mesmos, que já não querem mais estudar em escolas separadas.

Devemos ensinar-lhes, sim, o saber sistematizado e, quiçá, mediatizando esse ensinar pelas suas próprias experiências – por que não? –, pelos seus contextos sociais, ou seja, na trama de suas relações humanas, esperando que sejam relações cada vez maiores e mais intrincadas, superando o pequeno grupo segregado com o qual historicamente esse sujeito (con)viveu desde os tempos bíblicos, em que era deixado a morrer de inanição pela prática da “exposição” (SILVA, 1986) ou nas cavernas com toda sorte de desvalidos.

Finalmente, conclui-se com o professor Newton Duarte (2004, p. 60), que fala do “entusiasmo que Leontiev nutria com relação à educação das novas gerações”. E, como tal, também afirma-se: “Por certo essa é uma apaixonada e mais do que nunca atual defesa do papel da educação em geral e em especial da educação escolar na formação dos seres humanos” (DUARTE, 2004, p. 60).

## Referências

BRASIL. **Política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 14 mar. 2008.

BRASIL. Ministério Público Federal. Procuradoria dos Direitos do Cidadão. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. 2. ed. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

CARNEIRO, M. S. C. **Deficiência mental como produção social**: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down. 2007. Tese - (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. In: **Educação & Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, 2004.

ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. São Paulo: Global Editora, 1986.

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

GHIRALDELI JR., P. **História da educação**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2001.

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

KLEIN, L.; SCHAFASCHEK, R. Alfabetização. In: PARANÁ. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990. p. 35-49.

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

MANTOAN, M. T. E. **Atendimento Educacional Especializado: o direito de ser sendo diferente na escola: por uma escola das diferenças**. Procuradoria Geral da República, 2006. Disponível em: <http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=17820>. Acesso em: 04 fev. 2015.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

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

PARANÁ. **Secretaria Estadual da Educação poderá certificar alunos das APAEs**. Disponível em: <[www.diadiaeducacao.pr.gov.br](http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br)>. Acesso em: 20 abr.2008.

PESSOTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 71, p. 45-78, 2000.

**O social e o cultural na obra de Vigotski.** *Educ. Soc.* [online]. 2000, vol.21, n.71, pp. 45-78. ISSN 1678-4626. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000200003>.

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

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

VIGOTSKI, L. S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.** Ciudad de La Habana: Editorial Científico-Técnica, 1987.

## **SOBRE OS AUTORES**

**Alfredo Roberto de Carvalho** (*in memoriam*) - Mestre em educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste, professor Pedagogo da SEED/PR, integrante dos grupos de pesquisa Estudos Marxistas em Educação e História, Sociedade e Educação no Brasil – GT da Região Oeste do Paraná - HISTEDOPR, e membro do Conselho Deliberativo da 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 e Coordenador Administrativo 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.

**Enio Rodrigues da Rosa** - Mestre em Educação pela Unioeste, Pedagogo, Especialista em Fundamentos da Educação. Especialista em Educação Especial com ênfase em Inclusão Educacional pela PUC/Curitiba e 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. Diretor do Instituto Paranaense de Cegos (IPC).

**Ivan José de Pádua** - Graduado em Ciências Sociais pela Unioeste. Especialista em Educação Especial e em Políticas Públicas. Coordenador Administrativo do Hospital Universitário do Oeste do Paraná. Membro do Programa institucional de ações relativas às pessoas com necessidades especiais - PEE/Unioeste e membro do grupo de pesquisa Marxismo em Educação UNESP.

**Jane Peruzo Iacono** - Doutora em Letras pela Universidade Federal da Bahia - UFBA, Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá - UEM. Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE e membro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial – GEPEE.

**José Roberto Carvalho** - Mestre em educação pela Universidade Federal do Paraná - UFPR. Pedagogo da Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus Realeza/PR*. 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 PEE/Unioeste, *Campus* de Cascavel. Associado e militante da Associação Cascavelense de Pessoas com Deficiência Visual – Acadevi.

**Lana Mara Gomes** - Especialista em Educação Especial, Servidora do ITFPR – *Campus* de Irati/PR. Pedagoga. Membro do Grupo de Pesquisa HISTEDOPR e membro do Grupo de Pesquisa Estudos Marxistas em Educação.

**Luzia Alves da Silva** - Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste. Pedagoga; professora da Rede Estadual de Educação do Paraná; Técnica em assuntos Educacionais no IFPR; membro do Grupo de Pesquisa GEPS e membro do Grupo de Pesquisa Estudos Marxistas em Educação.

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

**Patricia da Silva Zanetti** – Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. Pedagoga, Especialista em Educação Especial, professora da Educação Especial na SEED/PR. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social – GEPES, membro do Grupo de Pesquisa Estudos Marxistas em Educação e membro do Conselho Deliberativo da Associação Cascavelense de Pessoas com Deficiência Visual - Acadevi.

**Vandiana Borba Wilhelm** - Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste. Professora pedagoga 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. Integrante da Associação Cascavelense de Pessoas com Deficiência Visual - Acadevi.

**Vera Lúcia Ruiz Rodrigues da Silva** - Mestre em Educação pela Unioeste. Especialista em Educação Especial. Doutoranda em Ciências Sociais pela Unisinos. Pedagoga. Supervisora 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

