

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**INCLUSÃO SOCIAL E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UMA ANÁLISE NA
PERSPECTIVA CRÍTICA**

Alfredo Roberto de Carvalho

CASCABEL, PR

2009

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**INCLUSÃO SOCIAL E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UMA ANÁLISE NA
PERSPECTIVA CRÍTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Sociedade, Estado e Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação. Orientador Prof. Dr. Paulino José Orso.

CASCADEL, PR

2009

Catálogo na Publicação elaborada pela Biblioteca Universitária
UNIOESTE/Campus de Toledo.
Bibliotecária: Marilene de Fátima Donadel - CRB – 9/924

C331i Carvalho, Alfredo Roberto de
Inclusão social e as pessoas com deficiência : uma análise na
perspectiva crítica / Alfredo Roberto de Carvalho. -- Cascavel, PR : [s.
n.], 2009.
178 f.

Orientador: Dr. Paulino José Orso
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do
Oeste do Paraná. Campus de Cascavel. Centro de Educação,
Comunicação e Artes

1. Pessoas com deficiência 2. Inclusão social 3. Pessoas com
deficiência - Integração social 4. Pessoas com deficiência - Direitos
fundamentais 5. Pessoas com deficiência - Aspectos sociais I. Orso,
Paulino José, Or. II. T.

CDD 20. ed. 371.9
305.90816

UNIOESTE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

UNIOESTE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

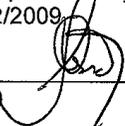
INCLUSÃO SOCIAL E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA:
UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA CRÍTICA

Autor: Alfredo Roberto de Carvalho

Orientadora: Prof. Dr. Paulino José Orso

Este exemplar corresponde à Dissertação de Mestrado defendida por Alfredo Roberto de Carvalho, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE para obtenção do título de Mestre em Educação.
Data: 20/02/2009.

Assinatura:
(orientador)



COMISSÃO JULGADORA:



Prof. Dr. Paulino José Orso



Prof. Dr. Newton Duarte



Prof. Dr. Alexandre Felipe Fiuza



Prof. Dr. João Carlos da Silva

DEDICATÓRIA

A todos os que, segundo suas condições, lutam para superar a sociedade capitalista, que, na atualidade, é responsável, em última instância, por toda a forma de exclusão e exploração.

À grande maioria dos trabalhadores, que ainda não compreenderam os verdadeiros determinantes de sua condição de explorados e marginalizados do progresso econômico, científico, tecnológico e cultural produzido pela humanidade.

A meus colegas de militância na Associação Cascavelense de Pessoas com Deficiência Visual (ACADEVI), entidade que vem sendo um importante instrumento de denúncia e de enfrentamento das práticas e das concepções segregativas, bem como de denúncia à filantropia e ao assistencialismo.

A meus pais - Alfredo Custódio de Carvalho (1930 - 2005) e Beni de Freitas Carvalho (1937 - ...) - que, apesar das dificuldades de uma família extremamente pobre, sempre procuraram estimular o estudo de seus filhos, cinco dos quais com deficiência.

A meus doze irmãos, os quais faço questão de nominá-los: Maria Madalena de Carvalho (1955 - 1997); Sônia Maria de Carvalho (1956 - 1961); José Roberto de Carvalho (1957 - 1972); Gilberto Custódio de Carvalho (1962 - ...); Gilmar Alfredo de Carvalho (1964 - ...); Jair Aparecido de Carvalho (1966 - ...); Carlos Alberto de Carvalho (1968 - ...); Sônia Aparecida de Carvalho (1970 - ...); Roberto Carlos de Carvalho (1971 - ...); José Roberto de Carvalho (1974 - ...); Andréia Patrícia de Carvalho (1976 - ...); Márcio Renato de Carvalho (1979 - ...).

A minha esposa, amiga, companheira e camarada, Patrícia da Silva Zanetti.

AGRADECIMENTOS

A meus companheiros e camaradas de luta, que me encorajaram para os estudos acadêmicos.

Ao professor Dr. Paulino José Orso, orientador deste estudo, que, com sua sabedoria, paciência e dedicação, soube compreender meus limites e se fez presente nos momentos mais difíceis deste trabalho.

À Banca Examinadora, constituída pelos professores Dr. Alexandre Fiusa, Dr. João Carlos da Silva e Dr. Newton Duarte, os quais também procuraram contribuir para a qualidade deste trabalho.

A você, Patrícia, que, com sua baixa visão e muita sabedoria, tanto me auxiliou no desenvolvimento deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho insere-se na perspectiva de se estabelecer uma reflexão crítica a respeito da proposta de inclusão social e as pessoas com deficiência, particularmente aquelas pertencentes à atual classe social explorada. Nessa perspectiva, o ponto de partida da análise é o entendimento dos condicionantes que levaram a humanidade a desenvolver historicamente diferentes práticas e concepções relativas a esse segmento, principalmente as do extermínio ou abandono, institucionalização, integração, inclusão, mística e biológica ou ingênua. Na sequência é analisado o surgimento da proposta inclusiva, demonstrando que essa significa uma resposta às pressões dos segmentos excluídos e marginalizados, articulados com as novas demandas impostas pela necessidade de expansão do capital. Finalmente são apresentados e analisados os principais princípios que vêm sustentando essa proposta, em especial, os da igualdade de oportunidades, do respeito à diversidade e da valorização das diferenças e do conceito relativista de conhecimento, demonstrando que os mesmos têm respondido fundamentalmente às necessidades do atual modelo de desenvolvimento capitalista. Ao longo do trabalho sustenta-se a hipótese de que a proposta de inclusão social, por estar alicerçada nesses princípios, não pode ser colocada como um instrumento efetivo no combate aos principais determinantes dos problemas historicamente vivenciados pelas pessoas com deficiência, mas, pelo contrário, vem sendo utilizada para ocultar a natureza classista da sociedade capitalista, que, na atualidade, se constitui na base fundamental que sustenta todo um processo gerador de desigualdade, de exclusão e de marginalização. Na perspectiva apontada por tais princípios, são descartados os conceitos de contradição de classes e as lutas entre explorados e exploradores, propondo, em substituição, uma nova atitude diante dos problemas sociais, envolvendo principalmente mudanças no plano formal. Para que a luta das pessoas com deficiência possa ir além da denúncia das tradicionais práticas e concepções segregativas, permitindo a compreensão e o enfrentamento dos verdadeiros determinantes que historicamente as têm colocado na condição de excluídas, é necessário ultrapassar o plano formal/ideal e envolver todos aqueles que conseguem formular uma análise crítica a respeito dos problemas historicamente enfrentados pela humanidade, contribuindo para problematizar as condições de existência de todos os segmentos marginalizados a partir da materialidade presente num determinado momento histórico. Essa compreensão certamente permitirá a desnaturalização das práticas e das concepções segregativas relativas às pessoas com deficiência e inserir o enfrentamento contra as mesmas no processo de luta pela superação do modo de produção capitalista e a construção de uma sociedade sem explorados e exploradores, isto é, uma nova formação societária onde cada indivíduo contribua com a mesma conforme suas possibilidades e receba segundo suas necessidades. É nesta sociedade que se podem estabelecer as condições necessárias para que o defeito por si só não transforme alguém que o possui numa pessoa com deficiência.

Palavras-chave: Pessoas com deficiência. Inclusão social. Princípios.
Perspectiva crítica

ABSTRACT

This work is inserted in the perspective of establishing a critic reflection about the proposal of social inclusion and people with disabilities, particularly those people who belong to the exploited social class. On this perspective, the starting point of the analysis is the understanding of the conditionings which took humanity to develop, historically, different practices and conceptions related to this segment, mainly: extermination or abandon, institutionalization, integration, inclusion, mystic and biologic or naïve. On the sequence, it is analyzed the uprising of the inclusive proposal, demonstrating that the mentioned proposal is an answer to the pressures made by excluded and marginalized segments, articulated with the new necessities imposed by capital's need for expansion. Finally, there are presented and analyzed the main principals which are sustaining this proposal, especially: equal opportunities; respect for the diversity and valorization of the differences; and of concept relativist of knowledge, showing that these same principals have been responding fundamentally to the needs of the actual capitalist's development model. Along the work, it is sustained the hypothesis that the social inclusion proposal, because it is based on those principals, cannot put itself as an effective instrument to combat the main determinants of the problems historically lived by the people with disabilities, but, on the contrary, it has been used to hide the classist nature of the capitalist society, which, nowadays, constitute the fundamental basis that sustain the whole process of generating inequality, exclusion and marginalization. On the perspective pointed by those principals, the concepts of classes' contradictions are discarded and fights between exploited and explorer are substituted for the proposition of a new attitude facing the social problems, involving changes specially on the formal plan. In order to the fight of people with disabilities can go over and above the denunciation of the traditional practices and conceptions, allowing the comprehension and the confrontation of the real determinants which, historically, have been excluding them, it is necessary that the fight does not remain restricted to the formal/ideal plan. However, this task must involve everyone who can formulate a critical analysis about the problems historically faced by humanity, contributing to put in doubt the conditions of existence of all marginalized segments from the materiality present in some historical moment. This comprehension will allow, surely, the denaturalization of the segregational practices and conceptions related to the people with disabilities, and insert the confrontation against them in the fighting process to overcome the capitalistic mode of production and the construction of a society without explorers and exploited, meaning a new social formation where every individual contributes according to its possibilities and receives according to its needs. That is the society in which can be established the necessary conditions so the defect, by itself, does not make a person with disability the individual who carries it.

Keywords: People with disabilities. Social inclusion. Principals. Critic perspective

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
------------------------	-----------

CAPÍTULO I

A EXCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA HISTÓRIA.....	24
--	-----------

1.1 - AS SOCIEDADES PRIMITIVAS E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: SELEÇÃO NATURAL, ACOLHIMENTO E O SURGIMENTO DA CONCEPÇÃO MÍSTICA.....	24
--	----

1.2 - O MODO DE PRODUÇÃO ESCRAVISTA E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: EXTERMÍNIO E ABANDONO DOS IMPRODUTIVOS E O SURGIMENTO DAS PRIMEIRAS INSTITUIÇÕES.....	30
---	----

1.3 - O MODO DE PRODUÇÃO FEUDAL E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: AMPLIAÇÃO DA PRÁTICA DE INSTITUCIONALIZAÇÃO, A CONDENAÇÃO DO EXTERMÍNIO E A GENERALIZAÇÃO DA CONCEPÇÃO MÍSTICA JUDAICO-CRISTÃ.....	35
--	----

1.4 - O MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: AMPLIAÇÃO DA INSTITUCIONALIZAÇÃO, NOVAS CONCEPÇÕES E O SURGIMENTO E EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	52
---	----

1.5 - PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL: SURGIMENTO E EXPANSÃO DA INSTITUCIONALIZAÇÃO E DA INTEGRAÇÃO.....	78
---	----

CAPÍTULO II

INCLUSÃO SOCIAL E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: GENEALOGIA E CONFIGURAÇÃO NOS DOCUMENTOS INTERNACIONAIS.....	90
--	-----------

2.1 - GENEALOGIA DA PROPOSTA DE INCLUSÃO SOCIAL.....	90
--	----

2.2 - A CONFIGURAÇÃO DA PROPOSTA INCLUSIVA NOS DOCUMENTOS INTERNACIONAIS.....	112
---	-----

CAPÍTULO III

OS PRINCÍPIOS QUE FUNDAMENTAM A PROPOSTA INCLUSIVA E SEUS LIMITES.....	132
---	------------

3.1 - IGUALDADE DE OPORTUNIDADES.....	135
---------------------------------------	-----

3.2 - RESPEITO À DIVERSIDADE E VALORIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS.....	142
--	-----

3.3 - A PROPOSTA INCLUSIVA E O CONCEITO RELATIVISTA DE CONHECIMENTO.....	155
--	-----

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	168
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	173

INTRODUÇÃO

[...] o defeito por si só não decide o destino da personalidade, senão as conseqüências sociais e sua realização sociopsicológica. (VIGOTSKI, 1997, p. 30).

O presente trabalho pretende oferecer uma contribuição ao debate a respeito da perspectiva da proposta de inclusão social diante das tradicionais práticas e concepções segregativas relativas às pessoas com deficiência. O surgimento dessa proposta se deu num momento em que o capitalismo, hegemônico pelo capital financeiro, imprime um padrão de acumulação, caracterizado pela mundialização, pela privatização, pela desregulamentação, pela flexibilização e pela ideologia do Estado mínimo e do livre mercado, buscando minimizar os custos e maximizar os lucros dos capitalistas. Esse processo, que passou a ocorrer a partir dos anos 70 do século XX, inicialmente na Inglaterra e nos Estados Unidos da América, recolocou alguns problemas que o capitalismo havia contido, principalmente nos denominados países do Primeiro Mundo, na chamada "era de ouro". Isto provocou o aprofundamento das desigualdades sociais, gerando contingentes cada vez maiores de excluídos e de marginalizados, com, segundo Eric Hobsbawm, "[...] desemprego em massa, depressões cíclicas severas, contraposição cada vez mais espetacular de mendigos sem teto a luxo abundante [...]" (1995, p. 19). O resultado desse processo tem sido o aprofundamento do desemprego estrutural, contribuindo para a redução dos salários, dos direitos trabalhistas e enfraquecimento do movimento sindical, aumentando a exploração dos trabalhadores em todo o mundo.

Um aspecto importante a respeito do surgimento da proposta inclusiva, que tem passado despercebido na análise de parte dos críticos em relação à mesma, refere-se à ação do movimento organizado das pessoas com deficiência em sua constituição. A partir da segunda metade do século XX, num contexto marcado pelo fortalecimento das lutas contra as práticas preconceituosas e discriminatórias, como as de gênero e de raça, o movimento organizado de pessoas com deficiência começa a se colocar no cenário político em diversos países do mundo, reivindicando o fim das práticas e das concepções segregativas e a adoção de medidas favoráveis a sua inclusão nos diferentes espaços e atividades sociais. Nos últimos anos, estas e outras reivindicações passaram a fazer parte de documentos resultantes de conferências, de congressos e de seminários internacionais. Nestes documentos

encontra-se um conjunto de princípios que vêm sendo apresentados como um instrumento a serviço da luta pela superação das práticas excludentes, denominado de inclusão social.

No que se refere às pessoas com deficiência, a proposta inclusiva preconiza a superação dos tradicionais procedimentos do extermínio ou abandono, da institucionalização e da integração, estes dois últimos, ainda muito presentes em relação à imensa maioria desse segmento, principalmente, dos pertencentes à classe trabalhadora. Um dos mais importantes documentos neste sentido foi a Declaração de Vancouver divulgada em 1992, exigindo dos governantes o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência à igualdade de oportunidades e de participação na sociedade por meio da implementação de leis que apoiem seus direitos enquanto seres humanos. O documento também preconiza participação ativa das próprias pessoas com deficiência na formulação de políticas que envolvam diretamente esse segmento.

Nós exigimos que os governantes, legisladores e centros de poder, profissionais e agências de desenvolvimento reconheçam que as pessoas com deficiência são verdadeiramente peritas em assuntos de deficiência e que nos consultem diretamente inserindo-nos nas atividades concernentes à nossa existência. E que a nossa organização seja considerada um recurso apropriado. Com isto as pessoas com deficiência são convocadas a romper com as tradicionais práticas de submissão e assumirem a condição de agentes de mudanças sociais. (DECLARAÇÃO DE VANCOUVER, 1992, p. 1).

De acordo com a proposta de inclusão social, não é a pessoa que se deve ajustar ao meio, é a sociedade que deve garantir os suportes necessários para que todos possam usufruir da vida em comunidade. Ela não nega que as pessoas com deficiência necessitam de serviços especializados, mas estas não são "[...] as únicas providências necessárias caso a sociedade deseje manter com essa parcela de seus constituintes uma relação de respeito, de honestidade e de justiça" (BRASIL, 2000, p. 18). Para a proposta inclusiva, esses postulados passam por

[...] uma sociedade baseada na equidade, na justiça, na igualdade e na interdependência, que assegure uma melhor qualidade de vida para todos sem discriminações de nenhum tipo; que reconheça e aceite a diversidade como fundamento para a convivência social (DECLARAÇÃO DE MANÁGUA, 1993, p. 2).

Um dos aspectos que confere relevância à luta das pessoas com deficiência encontra-se nos dados que revelam que o contingente desses marginalizados corresponde aproximadamente a um décimo da população de um país e que a grande maioria deles vive em extrema pobreza. Segundo documentos internacionais, fundamentados em projeções da Organização Mundial da Saúde, como a Declaração de Sundberg (1981, p. 2), Carta para o Terceiro Milênio (1999, p. 1) e Declaração de Quito (2003, p. 2), cerca de 10% da população mundial possui algum tipo de deficiência, ou seja, aproximadamente 600 milhões de habitantes do planeta, "[...] a maioria dos quais afundada em situação de pobreza" (DECLARAÇÃO DE QUITO, 2003, p. 2). Esta situação de pobreza encontra-se mais agravada nos países periféricos, como é o caso do Brasil, onde os recursos destinados às políticas sociais são insuficientes para garantir condições minimamente satisfatórias para os segmentos que não encontram condições de prover seus meios de vida.

É importante salientar que a defesa do rompimento do processo segregativo relativo às pessoas com deficiência não surgiu com o estabelecimento da proposta inclusiva, pois a mesma já fazia parte dos postulados da psicologia histórico-cultural na terceira década do século XX. Mais de 50 anos antes do surgimento da proposta de inclusão social, o russo Lev Semionovitch Vigotski, um dos principais fundadores da *psicologia histórico-cultural*, já denunciava o fracasso dos procedimentos segregativos relativos ao processo de aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com deficiência. Em relação à escola especial, ele preconizava que ela:

[...] cria um mundo pequeno, separado e isolado, no qual tudo está adaptado e acomodado ao defeito da criança, tudo fixa sua atenção na deficiência corporal e não a incorpora à verdadeira vida. Nossa escola especial, em lugar de tirar a criança do mundo isolado, desenvolve geralmente nesta criança hábitos que a levam a um isolamento ainda maior e intensifica a sua segregação. Devido a esses defeitos não somente se paralisa a educação geral da criança, senão também sua aprendizagem especial às vezes se reduz a zero. (VIGOTSKI, 1997, p. 41 e 42).¹

Pode-se, portanto, afirmar que a defesa da necessidade de superação dos procedimentos segregativos relativos às pessoas com deficiência é um ponto comum entre a perspectiva histórico-cultural e a proposta de inclusão social.

¹ Não existe uma tradução conhecida desta obra para a língua portuguesa. As citações que aparecem neste trabalho resultam de um estudo e tradução livre que vem sendo desenvolvido através do Programa Institucional de Ações Relativas às

Enquanto, porém, a primeira perspectiva foi formulada no contexto da grande experiência socialista – décadas iniciais de existência da União Soviética – e parte do princípio de que "a criança com defeito não é indispensavelmente uma criança deficiente", devendo viver e ser educada em sociedade e para a sociedade, a segunda encontra-se inserida no seio do modo de produção capitalista, assentada no princípio da oferta de suportes para que todos possam usufruir, do ponto de vista formal, das mesmas oportunidades oferecidas por uma formação societária marcada pela desigualdade real.

Os suportes, dentre outros, referem-se ao acesso a serviços, a adaptação dos espaços físicos às necessidades de todos os seres humanos, desenvolvimento de tecnologias acessíveis, conscientização e mobilização social para a adoção de uma postura responsiva em relação às pessoas com deficiência e criação de legislações inclusivas. Através desses suportes pretende-se garantir a inclusão social assentada nos princípios da igualdade de oportunidades, do respeito à diversidade e da valorização das diferenças. Dentre as principais medidas preconizadas pela proposta de inclusão social, encontra-se a oferta de uma educação inclusiva capaz de responder às necessidades educativas de todos os educandos, centrada não na transmissão do conhecimento científico produzido e acumulado historicamente pela humanidade, mas, sim, na valorização da prática reflexiva e de novos saberes não contidos na racionalidade moderna. Isto implica uma educação centrada no conceito relativista de conhecimento, para o qual não existiriam saberes mais desenvolvidos que outros, e sim diferentes formas de entendimento.

Embora não suficientes, não se pode negar a necessidade dos suportes para o enfrentamento da exclusão de que são vítimas as pessoas com deficiência. Esta mesma afirmação não pode, porém, ser feita em relação aos princípios da igualdade de oportunidades, do respeito à diversidade e da valorização das diferenças, bem como, do conceito relativista de conhecimento, sem que se problematizem os mesmos na atual realidade social vivenciada pela humanidade.

É nesta perspectiva que se coloca o problema investigado neste trabalho, procurando verificar a possibilidade de a proposta inclusiva, alicerçada nos princípios da igualdade de oportunidades, do respeito à diversidade e da valorização das diferenças e do conceito relativista de conhecimento, colocar-se a serviço da

superação das tradicionais práticas e concepções segregativas relativas às pessoas com deficiência. Ao longo desta investigação pretende-se sustentar a hipótese de que a proposta de inclusão social, por não propor o combate aos principais determinantes dos problemas historicamente vivenciados pelas pessoas com deficiência, contribui para ocultar os mesmos, reduzindo o enfrentamento das práticas e das concepções segregativas a um plano formal e a medidas práticas que não alteram substancialmente a vida da grande maioria daqueles que pertencem a esse segmento.

A perspectiva teórica adotada nesta pesquisa contrapõe-se às abordagens positivistas e idealistas, que tem predominado na análise das históricas condições de existência das pessoas com deficiência, atribuindo às mesmas razões biológicas ou místicas. O ponto de partida para o desenvolvimento desta pesquisa é o entendimento de que as necessidades e as possibilidades de existência dos homens são determinadas historicamente a partir da materialidade presente em determinada formação social. Nesta perspectiva, é indispensável que a análise ocorra a partir de uma investigação que articule a concepção de sociedade e de homem presente nesse momento histórico, além de buscar compreender o processo que constituiu a condição de existência das pessoas com deficiência, suas características intrínsecas e suas necessidades fundamentais de desenvolvimento.

No que se refere ao conceito de deficiência, esta pesquisa parte do pressuposto de que "as funções particulares podem representar um desvio considerável da norma e, não obstante, a personalidade ou o organismo em geral podem ser totalmente normais" (ISTERN apud VIGOTSKI, 1997, p. 84). Desta forma, na perspectiva histórico-cultural, "A criança com defeito não é indispensavelmente uma criança deficiente" (VIGOTSKI, 1997, p. 84).

Para compreender esse postulado é necessário distinguir entre defeito e deficiência. Na perspectiva da psicologia histórico-cultural, o defeito é compreendido como o fator biológico e a deficiência como decorrência dos impedimentos impostos ao indivíduo pelo seu contexto social. Segundo Vigotski, isto ocorre porque "[...] o defeito por si só não decide o destino da personalidade, senão as conseqüências sociais e sua realização sociopsicológica" (Ibidem, p. 29).

Nesta direção, o ponto de partida da análise deve ser a existência dos homens como seres ativos, produzindo sua existência a partir de determinadas condições presentes em sua vida real, pois é essa produção que determina o que

eles são. Para Karl Marx e Friederich Engels, o que os homens são "[...] coincide, portanto, com sua produção, tanto com o que produzem, como com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção" (MARX e ENGELS, 1984, p. 27 e 28). Procurando conceituar a deficiência a partir da vida real dos homens, é correto defini-la como sendo "[...] toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função [...] que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano" (BRASIL, 1999, art. 3º, inc. I).

Sendo assim, a deficiência não pode ser compreendida simplesmente como sendo sinônimo de um defeito físico, sensorial ou mental. Pelo contrário, ela está relacionada à capacidade do indivíduo de dar conta das tarefas que lhe são colocadas historicamente, ou seja, define-se a partir do modo pelo qual os homens produzem sua existência.

Uma das características marcantes da literatura que discute as práticas e as concepções produzidas em relação às pessoas com deficiência é seu caráter positivista e a-histórico. Segundo o professor e pesquisador José Geraldo Silveira Bueno,

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

Uma síntese bastante reveladora dessa posição é apresentada por Samuel Kirk e James Gallagher, que apontam, de forma descontextualizada e, portanto, a-histórica, quatro grandes estágios em relação à forma de se tratar as pessoas com deficiência.

Ao examinarmos a história, verificamos que o conceito geral de se educar a criança até os limites de sua capacidade é relativamente novo [...] Progredimos bastante lentamente, desde a época espartana, quando se matavam os bebês deficientes ou deformados. Historicamente podem ser reconhecidos quatro estágios de desenvolvimento das atitudes em relação às crianças excepcionais. Primeiramente, na era pré-cristã, tendia-se a negligenciar e a maltratar os deficientes. Num segundo estágio, com a difusão do cristianismo, passou-se a protegê-los e compadecer-se deles. Num terceiro período, nos séculos XVIII e XIX, foram fundadas instituições

para oferecer-lhes uma educação à parte. Finalmente, na última parte do século XX, observa-se um movimento que tende a aceitar as pessoas deficientes e a integrá-las, tanto quanto possível. (KIRK e GALLAGHER, 1987, p. 5 e 6).

Os modelos interpretativos, como este último acima, têm procurado analisar as práticas e as concepções produzidas por diferentes sociedades em relação às pessoas com deficiência, bem como a educação por elas recebidas ao longo dos tempos, sem levar em consideração que estas são produções construídas a partir de condicionantes presentes em determinados momentos históricos. Segundo Silveira Bueno,

Essas interpretações sobre o percurso histórico dos excepcionais e da educação especial reproduzem, por um lado, o cientificismo neutro que separa tanto os primeiros quanto a segunda da construção histórica da humanidade, na medida em que a excepcionalidade é vista como uma característica estritamente individual, diferente da espécie, enquanto que a educação especial se confina ao esforço da moderna sociedade democrática de integração desses “sujeitos intrinsecamente diferentes” ao meio social. Por outro lado, é fragmentada e descontextualizada, na medida em que não os correlacionam nem com o desenvolvimento da educação em geral, muito menos com as transformações sociais, políticas e econômicas por que passaram as diversas formações sociais. (1993, p. 56).

Como essas análises não partem das condições concretas vivenciadas pelos homens, isto é, da forma pelas quais eles estão produzindo sua existência material, passam a considerar a época atual, independentemente das formas de sua organização social, como o período em que se está realizando a redenção das pessoas com deficiência.

Para Silveira Bueno, as análises dos fatos históricos que pretendem imparciais e objetivas ou com base nas condições impostas pelo presente, cumprem duas funções básicas:

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

Buscando fugir das análises positivistas ou idealistas, o desenvolvimento desta pesquisa tem como ponto de partida a compreensão do processo histórico que levou à constituição das atuais condições de existência das pessoas com deficiência. O ponto de partida deve ser o entendimento de que as condições de existência vivenciadas pela humanidade são uma construção histórica, uma superestrutura condicionada, principalmente, pelas relações sociais de produção, pois

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

Para que esta pesquisa possa apresentar uma interpretação dos fatos históricos que se contraponha às visões que dissimulam as contradições existentes na realidade social, é necessário que parta da análise da materialidade vivenciada pelos homens. Marx e Engels, ao buscarem superar o idealismo e o materialismo da filosofia alemã, afirmam que a análise deve partir da vida real dos homens. Para tanto,

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

É a partir desses pressupostos, que consideram o homem e suas criações como uma síntese histórica de múltiplos determinantes, que se busca desenvolver este trabalho. Trata-se de um trabalho centrado na pesquisa bibliográfica de obras que discutem especificamente a respeito da proposta de inclusão social e das condições de existência das pessoas com deficiência ao longo da história, bem como, de outras que, de alguma forma, fazem menção a esse segmento. Também foram consultados documentos resultantes de conferências, de congressos e de

seminários internacionais que vêm fundamentando a proposta inclusiva. Além dessas, buscou-se outras bibliografias, principalmente com o intuito de fundamentar a problematização dos princípios da igualdade de oportunidades, do respeito à diversidade e da valorização das diferenças e do conceito relativista de conhecimento.

Objetivando uma melhor exposição do resultado obtido com esta pesquisa, ela se encontra organizada em três capítulos, divididos em seções.

No primeiro capítulo busca-se fazer um levantamento e uma análise a respeito dos fatores que, ao longo da história, têm condicionado o processo de exclusão das pessoas com deficiência em diferentes períodos, em especial nas sociedades primitivas e nos modos de produção escravista, feudal e capitalista.² Nesse percurso histórico, são apontadas as principais práticas e concepções segregativas produzidas pela humanidade em relação a esse segmento social. As primeiras podem ser definidas como sendo a do abandono ou extermínio, da institucionalização e da integração e as últimas como mística e biológica ou ingênua. Com a finalidade de melhor organizar a exposição deste capítulo, o mesmo encontra-se organizado em cinco seções.

A primeira seção é dedicada ao estudo das práticas e concepções desenvolvidas pelos povos primitivos em relação às pessoas com deficiência, tanto os que se constituíram nos primórdios históricos como os que até bem pouco tempo e/ou ainda hoje se encontram nessa forma de organização social. Analisando as informações disponíveis é possível verificar duas grandes tendências: uma, que perpassa todo esse período, marcada pelo abandono, segregação e extermínio e outra, que vigorou em algumas comunidades sedentarizadas, caracterizada por atitudes de aceitação, de apoio e de assimilação. Foi nesse período que teve início as primeiras concepções místicas a respeito da existência das pessoas com deficiência.

Na segunda seção, busca-se compreender quais foram as condições de existência das pessoas com deficiência no modo de produção escravista, particularmente nas antigas sociedades gregas e romanas. Nessas sociedades de

² O contido neste capítulo, especialmente nas quatro primeiras seções, é o resultado de uma reelaboração de parte de minha monografia, defendida no início do ano de 2003, como requisito básico do Curso de Especialização em Fundamentos da Educação (turma 2001 - 2002), ofertado pelo Centro de Educação, Comunicação e Artes, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, para obtenção do título de Especialista em Educação. Esse trabalho, que teve como título "As Condições de Existência das Pessoas com Deficiência na História da Humanidade: as bases objetivas de sua exclusão social", encontra-se disponível na biblioteca da UNIOESTE, Campus de Cascavel e em: <www.unioeste.br/pee>.

classe, verifica-se a prática do extermínio ou do abandono dos considerados incapazes, tanto para a manutenção do poder quanto para o trabalho. No final desse período começaram a surgir às primeiras instituições voltadas para os incapazes de dar conta de sua subsistência.

A terceira seção encontra-se centrada no estudo da situação das pessoas com deficiência no modo de produção feudal, onde se destaca a expansão da prática da institucionalização, a condenação moral do extermínio de pessoas com deficiência, embora praticada pela Santa Inquisição, e a generalização da concepção mística a respeito da existência desse segmento. O objetivo central é procurar, naquela materialidade, elementos que possam contribuir para explicar principalmente a não-existência de uma prática de extermínio de pessoas com deficiência, como a que havia ocorrido no modo de produção escravista e a generalização da concepção mística de natureza judaico-cristã.

Na quarta seção, tendo como objeto de estudo as pessoas com deficiência no modo de produção capitalista, são analisados especialmente os papéis da ciência e da educação em relação à existência deste segmento. No que se refere ao progresso científico, ocorrido com o estabelecimento da sociedade capitalista, são verificadas duas grandes tendências: uma alarmista e estigmatizante e outra preconizando a possibilidade educacional das pessoas com deficiência. Também se busca compreender os condicionantes que levaram à generalização da prática de institucionalização e o surgimento e a expansão da educação especial nesse período.

A quinta seção encontra-se voltada para o estudo e a compreensão do surgimento e expansão da educação especial no Brasil, destacando o período entre a criação (em 1854, na Cidade do Rio de Janeiro) do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atualmente Instituto Benjamim Constant) e o estabelecimento, pelo Ministério da Educação e Cultura, no ano de 1973, de um órgão central responsável pelo atendimento aos excepcionais no Brasil, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Apesar de esse período estar delimitado por ações desenvolvidas pelo governo imperial e pelo MEC, o que se verifica, ao longo dele, é o desenvolvimento de algumas iniciativas oficiais localizadas e o surgimento e a expansão do atendimento educacional especializado através das instituições filantrópico-assistenciais.

O segundo capítulo, organizado em duas seções, é dedicado à análise e compreensão dos condicionantes que levaram ao surgimento da proposta de inclusão social nas últimas décadas do século XX e sua configuração em documentos internacionais oriundos de conferências, de congressos e de seminários.

A primeira seção busca contribuir para a superação do debate a respeito da "natureza" da proposta de inclusão social, que vem sendo centrado na oposição entre conquista dos segmentos excluídos e marginalizados *versus* artimanha do Estado articulado às necessidades da atual fase de desenvolvimento capitalista. A ideia central desta seção propõe que o surgimento da proposta inclusiva corresponde à mesma natureza das políticas sociais, isto é, resulta das lutas travadas pelos segmentos sociais marginalizados e das necessidades impostas pela sociedade capitalista. Nessa perspectiva, o ponto de partida são as contestações das tradicionais práticas e concepções desenvolvidas em relação às pessoas com deficiência. Questiona-se a institucionalização e a integração, questionamento articulado com as críticas às abordagens místicas e biológicas a respeito da natureza e das possibilidades de desenvolvimento das pessoas com deficiência. Esses posicionamentos tiveram origem nos meios acadêmicos e com o surgimento da auto-organização desse segmento social, verificados, principalmente, a partir da segunda metade do século XX. É indispensável tomar a proposta de inclusão social como sendo parte das políticas sociais e verificar os condicionantes que levaram ao surgimento dessa última ao longo do processo de desenvolvimento capitalista e suas necessidades no atual contexto econômico, político e social.

Na segunda seção são apontados os principais documentos internacionais, oriundos de conferências, de congressos e de seminários, que têm norteado as pessoas com deficiência, legisladores e governantes na formulação da proposta inclusiva, verificando os princípios que tem fundamentado os mesmos. A maioria desses documentos preconiza uma inclusão social alicerçada nos princípios da igualdade de oportunidades, do respeito à diversidade e da valorização das diferenças e do conceito relativista de conhecimento.

No terceiro capítulo busca-se problematizar os princípios teóricos que alicerçam a proposta inclusiva, fundados na igualdade de oportunidades, no respeito à diversidade e na valorização das diferenças e do conceito relativista de conhecimento, verificando se os mesmos apontam na perspectiva da superação das

tradicionais práticas e concepções segregativas relativas às pessoas com deficiência. Mesmo tendo clareza de que, na atualidade, tais princípios se encontram profundamente articulados, a problematização de cada um será apresentada em seção separada.

A primeira seção encontra-se voltada à discussão do princípio da igualdade de oportunidades. Na perspectiva da proposta inclusiva, o combate à exclusão exige um conjunto de medidas equitativas que garanta a igualdade de oportunidades para todos, sem distinção de gênero, de raça, de etnia, de orientação sexual e de pessoas com deficiência. Embora o princípio de igualdade de oportunidades tenha ganhado destaque nas últimas décadas, com o surgimento da proposta de inclusão social, ele tem suas raízes no pensamento liberal, formulado como expressão ideológica da burguesia para "legitimar" as novas relações econômicas, políticas e sociais surgidas com a consolidação do modo de produção capitalista, assentado nos preceitos da individualidade, da liberdade, da propriedade, da igualdade e da democracia. O princípio da igualdade de oportunidades para todos, como parte constituinte da cidadania, só pode existir enquanto uma abstração, uma consigna liberal, não tendo vínculo com a materialidade presente numa sociedade de classes, como é o caso da capitalista.

Na segunda seção busca-se problematizar os princípios do respeito à diversidade e da valorização das diferenças, que se encontram presentes nos principais documentos que defendem a proposta de inclusão social. Não se pode negar que a população humana que habita o planeta é constituída por diferentes gêneros, raças, etnias, religiões, etc. A definição dessa pluralidade está articulada às questões biológicas e históricas, necessitando, sem dúvida, serem respeitadas. Em conformidade com a perspectiva teórica que dá sustentação a esta pesquisa, a análise da diversidade humana e da diferença necessita ser feita a partir da indissolúvel unidade entre o indivíduo e o gênero humano. Todas as aptidões físicas, sensoriais e cognitivas especificamente humanas resultam do processo de apropriação, o qual deriva de uma atividade efetiva do indivíduo em relação aos objetos e aos fenômenos presentes no mundo circundante criados pelo desenvolvimento histórico da humanidade. Os atributos principais que constituem a individualidade de cada um decorrem principalmente das condições que o indivíduo encontra para se objetivar nas objetivações históricas da humanidade. A sociedade capitalista, apesar de ter praticamente se universalizado e ampliado o gênero

humano, devido a suas contradições e desigualdades sociais, não permite, porém, a todos as mesmas condições de se relacionar com essa genericidade. A maioria das pessoas com deficiência, devido ao fato de estarem excluídas do trabalho e do processo formal de educação, isoladas socialmente no âmbito familiar ou segregadas em instituições, encontram-se numa relação ainda mais empobrecida com a genericidade humana.

A terceira seção encontra-se voltada para a problematização do conceito relativista de conhecimento. Um outro postulado da proposta inclusiva refere-se à educação como instrumento fundamental no combate à exclusão. Na perspectiva inclusiva, para que a escola possa cumprir tal função, ela necessita romper com a educação centrada nos princípios da modernidade, com suas noções iluministas de verdade, de razão, de identidade e de objetividade, na ideia de progresso ou de emancipação universal, nas grandes narrativas ou nos fundamentos explicativos a respeito da natureza e da cultura. Isto implica o conceito relativista de conhecimento, para o qual não existiriam saberes mais desenvolvidos que outros, e sim diferentes formas de entendimento. Inicialmente são apontados os vínculos entre este postulado com as novas demandas impostas pelo desenvolvimento do capital, demonstrando a articulação entre o conceito relativista de conhecimento e a proposta de educação inclusiva e, finalmente, busca-se demonstrar que o mesmo postulado não atende às necessidades de um ensino comprometido com um processo de superação das tradicionais práticas e concepções segregativas relativas às pessoas com deficiência. Estas, assim como todos os oprimidos pelo capital, necessitam de uma educação que valorize o saber sistematizado, que não esteja a serviço da reprodução do capital, mas que se coloque a serviço da superação dos condicionantes que os tem excluído historicamente.

A partir destas reflexões se pretende ir construindo entendimentos que auxiliem na compreensão a respeito do estabelecimento das tradicionais práticas e concepções segregativas produzidas pela humanidade em relação às pessoas com deficiência, que ainda hoje continuam se opondo à adoção de procedimentos não-segregativos e verificando se os princípios norteadores da proposta inclusiva concorrem para a sua superação.

Antes de findar esta introdução, é importante esclarecer que, embora esta pesquisa não tenha feito um recorte para o campo da educação das pessoas com deficiência, a questão educacional encontra-se muito presente ao longo do trabalho.

Esta ênfase na educação se fez necessária tendo em vista que é no campo educacional que vêm ocorrendo os principais debates e formulações a respeito da proposta inclusiva, de seus princípios norteadores e de suas possibilidades e limites diante das tradicionais práticas e concepções segregativas relativas às pessoas com deficiência.

CAPÍTULO I

A EXCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA HISTÓRIA

A grande questão colocada para os que se têm preocupado em analisar a proposta de inclusão social reside em suas possibilidades e limites diante das tradicionais práticas e concepções segregativas relativas às pessoas com deficiência, principalmente no interior de uma sociedade geradora de profundas desigualdades sociais, como é o caso da capitalista. Este questionamento é necessário e pode auxiliar no aprofundamento do entendimento a respeito dos principais problemas que têm afetado a vida daqueles que pertencem a este segmento social, em especial, àqueles que pertencem a classe trabalhadora.

Para se construir um arcabouço teórico capaz de auxiliar na formulação de entendimentos a respeito da questão proposta, é indispensável partir de alguns outros questionamentos, que possam contribuir para uma melhor localização do problema. Neste capítulo, pretende-se responder a que práticas e concepções a proposta inclusiva está se opondo; em que momento histórico cada uma delas surgiu e como elas se manifestam no atual momento histórico.

Ao se examinar a historiografia, que, de alguma forma, faz referência à presença de pessoas com deficiência ao longo da história, pode-se perceber que a humanidade produziu diferentes formas de compreender e de tratar aqueles que pertencem a esse segmento social. Esta pesquisa parte do pressuposto de que tais procedimentos são condicionados por razões presentes na materialidade que constituiu 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 está negando a existência de outros, como é o caso do modo de produção asiático, os quais ainda necessitam ser melhor estudados em relação a esta temática.

1.1 - AS SOCIEDADES PRIMITIVAS E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: SELEÇÃO NATURAL, ACOLHIMENTO E O SURGIMENTO DA CONCEPÇÃO MÍSTICA

As sociedades primitivas se constituíram no período histórico mais extenso vivenciado pela humanidade. O início desse período coincide com o processo de hominização, ocorrido a partir do momento em que os hominídeos passaram a trabalhar para produzirem seus meios de vida, pois "[...] o primeiro ato histórico destes indivíduos pelo qual se distinguem dos animais não é o fato de pensar, mas o de produzir seus meios de vida" (MARX e ENGELS, 1984, p. 27). Por meio dessa atividade, os homens deixaram de ser um produto do mundo natural para se tornarem um produzido que também atua enquanto produtor daquilo que o produz. Isto passa a ocorrer porque os homens, ao atuarem sobre o meio em que vivem, modificam-no e se modificam mutuamente.

Na maior parte desse período, a humanidade foi formada por pequenos agrupamentos nômades, os quais sobreviviam perambulando pela terra, enfrentando um mundo selvagem em busca da caça, da pesca e de tudo aquilo que a natureza lhes pudesse 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. Por isso não existia base para o surgimento da desigualdade social. (ERMAKOVA e RÁTNIKOV, 1986, p. 35).

Devido às dificuldades existentes nesse período, para que cada pessoa pudesse sobreviver era indispensável que cada um estivesse em condições de produzir 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. Com o desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, os homens passam a se fixar em determinadas regiões iniciando, dessa forma, sua fase de sedentarização e estabelecendo condições mais favoráveis para a sobrevivência do agrupamento.

Tomando por base as informações disponíveis a respeito das condições de existência dos homens nas sociedades primitivas, tanto as que se constituíram nos primórdios dos tempos, como algumas que até bem pouco tempo e/ou ainda hoje sobrevivem nessa forma de organização social, é possível verificar duas grandes tendências em relação à forma de se tratar as pessoas com deficiência: uma, que perpassa todo esse período, que foi marcada pelo abandono, pela segregação e

pelo extermínio das pessoas com deficiência, e outra, que vigorou em algumas comunidades sedentarizadas, caracterizada por atitudes de aceitação, de apoio e de assimilação das mesmas.

Em relação aos povos que viviam ou ainda vivem em sociedades primitivas, que adotavam ou ainda adotam o procedimento do abandono, da segregação e do extermínio, Otto Marques Silva (1986, p. 42 a 45) destaca, dentre outros, os habitantes da Ilha de Bali, na Indonésia; os Chiricoa, habitantes das matas colombianas; os Esquimós, que sobreviviam ou ainda sobrevivem nas regiões geladas do Canadá; os Ajores, que ainda hoje vivem como nômades numa região entre os rios Otuquis e Paraguai, na América do Sul; os Dene, do Noroeste do Canadá; os Dieri, que ocupam algumas regiões do Centro da Austrália; os Navajos, que são índios aparentados dos Apaches e formadores da maior raça indígena norte-americana; os Sálvia, que sobrevivem nas matas fechadas da selva amazônica; os Saulteaux, pertencentes à raça dos Ojibwa, que habitavam e ainda habitam uma região entre os Estados Unidos e o Canadá; os Uitoto, índios do alto Amazonas, a sudeste da Colômbia e nas proximidades do Peru e os Wageo, primitivos habitantes da Nova Guiné.

Um exemplo dos procedimentos de abandono, de segregação e de extermínio das pessoas com deficiência pode ser encontrado nos estudos a respeito dos Chiricoas, os quais afirmam que os integrantes desse povo habitam as matas colombianas e mudam-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. (Ibidem, p. 42 e 43).

Este relato sugere que, diante das enormes dificuldades que os povos mais primitivos possuíam para obter seus meios de vida, os procedimentos de abandono, de segregação e de extermínio ocorriam em função de razões presentes na materialidade em que se encontravam, ou seja, essas práticas em relação às

peças com deficiência independiam da vontade dos seres humanos e se faziam necessárias por questão de sobrevivência dos demais membros do grupo.

Já em relação aos povos primitivos que adotavam ou ainda adotam a prática de aceitação, de apoio e de assimilação, segundo Silva (1986, p. 40 a 42), podem ser destacados, dentre outros, os Aonas, que ainda hoje residem à beira do lago salgado de Rudolf, no Quênia, numa ilha conhecida como Elmolo; os Azandes, povo que ainda é muito primitivo e habita as florestas situadas entre o sul do Sudão e o Congo; os Ashantis, que habitam a parte sul de Gana, a oeste da África e totalizam mais de um milhão de pessoas; os Dahomeys, que se localizam na África Ocidental; os Pés Negros, tribo praticamente extinta da América do Norte; os Ponapés, que habitam as ilhas Carolinas Orientais; os Semangs, habitantes de parte da Malásia e os Xaggas, que vivem nas fraldas do monte Kilimanjaro, ao norte da Tanzânia, leste da África.

As justificativas por parte desses povos para a adoção de tais procedimentos, apesar de quase sempre estarem assentadas em argumentos místicos, não eram uniformes nas diversas comunidades e colocavam as pessoas com deficiência em diferentes situações sociais. Isto pode ser demonstrado na comparação entre os Aonas e os Xaggas.

Os Aonas,

[...] de nômades que eram, transformaram-se em pescadores. Segundo eles acreditam, os cegos mantêm relação direta com o sobrenatural e os espíritos do sobrenatural moram no fundo do lago salgado e previnem diretamente os cegos quanto aos locais onde há peixe. Assim, os cegos sempre participam das pescarias primitivas [...] e ainda, são sempre bem tratados e respeitados. (Ibidem, p. 40).

Já junto aos Xaggas, essa prática se dava porque

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

Comparando estes dois relatos, embora em ambos os casos a pessoa com deficiência esteja sendo aceita e valorizada no agrupamento social, pode-se afirmar que a valorização assume características opostas em cada uma das situações.

Enquanto, no primeiro caso, a deficiência atribui um aspecto positivo àquele que a possui, no último ela é concebida enquanto um elemento degradante ao ser humano, o que o coloca numa condição de inferioridade em relação àquele que é considerado como normal.

O fato mais intrigante a ser considerado nas sociedades primitivas em relação às pessoas com deficiência e que, mesmo de forma aligeirada, merece algumas considerações, reside no dualismo de tratamento a que foram submetidas, o qual se verifica ao se comparar as formas de proceder de alguns povos que já viviam de forma sedentarizada. Embora, nos muitos registros deixados por esses povos primitivos e mesmo nas análises de alguns pesquisadores, as explicações para as práticas marcadas pelo abandono, pela segregação e pelo extermínio das pessoas com deficiência e outras caracterizadas por atitudes de aceitação, de apoio e de assimilação, estejam sempre alicerçadas em argumentos místicos, ao se analisarem alguns fatos existentes na própria realidade vivenciada por aquelas comunidades, é possível encontrar razões naquela materialidade que expliquem tais procedimentos.

O primeiro fato a ser considerado é o de que, na maior parte desse período, os homens viviam no nomadismo, o que colocava para cada membro do agrupamento a necessidade de ser capaz de garantir sua sobrevivência num mundo selvagem. Diante dessa realidade, não havia condições objetivas que permitissem a sobrevivência de pessoas com deficiência, já que elas não conseguiam acompanhar o ritmo dos demais membros do grupo nos constantes deslocamentos em busca de novos campos de caça e de coleta de frutos, bem como nos enfrentamentos com animais ferozes e com outros agrupamentos de seres humanos. Sendo assim, esses povos primitivos, por questão de sobrevivência, não tinham outra alternativa a não ser livrarem-se daqueles que estavam sem condições de acompanhá-los em seu ritmo de vida e, dessa forma, promovendo uma espécie de "seleção natural". Por estar articulado às necessidades de sobrevivência do grupo, esse procedimento não decorria de sentimentos de ódio e de repulsa. Segundo Lucídio Bianchetti,

É evidente que alguém que não se enquadra no padrão social e historicamente considerado normal, quer seja decorrente do seu processo de concepção e nascimento ou impingido na luta pela sobrevivência, acaba se tornando um empecilho, um peso morto, fato que o leva a ser relegado, abandonado, sem que isso cause os chamados sentimentos de culpa característicos da nossa fase histórica. (BIANCHETTI, 1998, p. 27).

O segundo fato a ser considerado refere-se ao processo de sedentarização dos homens. Além da descoberta da agricultura e da domesticação de alguns animais, também houve um maior incremento na produção de instrumentos artesanais, os quais potencializaram as ações humanas, permitindo aos povos primitivos melhorarem suas condições de vida, o que favoreceu a sobrevivência de pessoas com deficiência. Um outro elemento, tão importante quanto o processo de sedentarização, para que essas pessoas pudessem ter o direito a sobreviver, reside no fato de que tais povos produziam seus meios de vida sobre um regime comunitário, "o comunismo primitivo", no qual se podia adotar o princípio de que cada um contribuiria com o grupo conforme suas possibilidades e receberia do mesmo aquilo que o agrupamento podia lhe proporcionar. Nesse tipo de sociedade são perfeitamente possíveis as atitudes de aceitação, de apoio e de assimilação de pessoas com deficiência, já que elas poderiam desenvolver atividades que estavam em conformidade com sua corporalidade e contribuindo, assim, na manutenção do grupo.

Ocorre que, apesar de então existirem certas condições mínimas para que as pessoas com deficiência pudessem sobreviver nas sociedades primitivas sedentarizadas, alguns povos ainda assim continuaram adotando a prática do abandono, da segregação e do extermínio. Um exemplo dessa prática pode ser encontrado junto aos índios Navajos.

Os índios Navajos, aparentados dos Apaches e formadores da maior raça indígena norte-americana, no passado distante não permitiam que uma criança com defeito físico sobrevivesse. Ela era asfixiada ou afogada, abandonada no meio do mato ou ocasionalmente queimada viva. Mesmo hoje em dia os Navajos não se sentem muito à vontade diante de pessoas com deficiências, por considerar em seu íntimo que elas estão fora da harmonia das forças da natureza e que o contato com elas acabará trazendo desarmonia na vida de cada um. (SILVA, 1986, p. 44).

Esse procedimento pode ser explicado enquanto resultado da herança de antigos costumes que, como já foi exposto, decorriam de razões objetivas que a natureza impunha aos agrupamentos de nômades e que, num ambiente já favorável à sobrevivência de tais pessoas, continuou sendo praticado. Inicialmente a justificativa para essas práticas se fundamentou em explicações místicas a respeito

da existência de pessoas com deficiência, as quais perpassam toda a história e ainda hoje figuram na consciência social coletiva.

O abandono, a segregação e o extermínio de pessoas com deficiência não foi uma prática exclusiva dos povos primitivos. Pelo contrário, também se encontra presente em outros períodos históricos, principalmente naqueles caracterizados pela exploração de classe, como é o caso do modo de produção escravista, que é objeto de estudo da próxima seção.

1.2 - O MODO DE PRODUÇÃO ESCRAVISTA E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: EXTERMÍNIO E ABANDONO DOS IMPRODUTIVOS E O SURGIMENTO DAS PRIMEIRAS INSTITUIÇÕES

Em quase todo o período de existência das sociedades primitivas, quando diferentes agrupamentos humanos entravam em conflito, a tribo vencedora não podia fazer prisioneiros àqueles que pertenciam ao grupo dos vencidos, já que não possuía meios de alimentá-los. Diante disto, a alternativa era assassinar todos os inimigos ou aceitá-los como novos membros da comunidade. Ocorre, porém, que o processo de sedentarização e a elevação do nível de desenvolvimento das forças produtivas, "[...] tornou a força de trabalho do homem capaz de produzir mais do que o necessário para a sua manutenção" (ENGELS, 1984, p. 181). Com a possibilidade de o homem produzir mais do que aquilo que ele necessitava consumir para viver, criam-se as 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 suas principais formações sociais foram a grega e a romana. Tanto na Grécia quanto em Roma, o trabalho era concebido enquanto uma atividade degradante para os homens e só deveria ser desenvolvido por aqueles considerados como seres inferiores. Esses, com exceção de uma pequena minoria de trabalhadores livres, eram prisioneiros de guerras, que, para terem direito à sobrevivência, eram obrigados a trabalhar como escravos. Devido à intensidade da exploração, a vida desses trabalhadores era rapidamente consumida. "A mortalidade entre os escravos era muito elevada. Frequentemente, a exploração impiedosa do

escravo durante 7-8 anos causava a sua morte" (ERMAKOVA e RÁTNIKOV, 1986, p. 43).

Esse fato colocava para a classe dominante a necessidade de sempre estar renovando a força de trabalho e isto se fazia através da guerra, que era o principal instrumento pelo qual se podia, além de conquistar territórios e promover saques, obter novos escravos. Para tanto, o exército necessitava ser constituído por indivíduos da própria classe dominante.

Essa necessidade colocava à classe dominante a tarefa de iniciar a educação de seus filhos nas artes guerreiras ainda na infância. Segundo o pesquisador argentino Aníbal Ponce, um exemplo típico desse fato é o que acontecia em Esparta:

[...] aos sete anos, o Estado apoderava-se do jovem espartano e não mais abria mão dele. De fato, até aos quarenta e cinco anos pertencia ao exército ativo, e até aos sessenta, à reserva. E como o exército era, na realidade, a nobreza em armas, o espartano vivia permanentemente com a espada em punho. (PONCE, 1992, p. 40).

Uma das práticas mais conhecidas do modo de produção escravista em relação às pessoas com deficiência foi a adotada em Esparta. Nessa cidade-Estado, toda a criança que nascia e que era filho da nobreza tinha que ser, em conformidade com as leis vigentes, examinada por uma espécie de comissão oficial, formada por anciãos de reconhecida autoridade, que se reunia para tomar conhecimento do novo cidadão. Conforme essas leis,

[...] se fosse um bebê normal e forte (se o achavam belo, bem formado de membros e robusto), ele era devolvido ao pai, que passava a ter a incumbência de criá-lo. Depois de certa idade - entre os 6 e 7 anos - o Estado tomava a si a responsabilidade e continuava sua educação. (PLUTARCO apud SILVA, 1986, p. 121).

Tal procedimento visava garantir que os membros da futura geração estivessem aptos para dar conta das tarefas impostas pela realidade, na qual a perfeição física, sensorial e mental deveria ser uma condição indispensável. Sendo assim, o que a comissão buscava era evitar que crianças fora da normalidade exigida pudessem sobreviver. Para tanto:

[...] se lhes parecia feia, disforme e franzina, como refere Plutarco, esses mesmos anciãos, em nome do Estado e da linhagem de famílias que representavam, ficavam com a criança. Tomavam-na logo a seguir e a levavam a um local chamado "Àpothetai", que significa "depósitos". Tratava-se de um abismo situado na cadeia de montanhas Taygetos, perto de Esparta, onde a criança era lançada e encontraria sua morte, pois tinham a opinião de que não era bom nem para a criança nem para a república que ela vivesse, visto como desde o nascimento não se mostrava bem constituída para ser forte, sã e rija durante toda a vida. (SILVA, 1986, p. 122).

Em Atenas, quando nascia um filho, seu pai deveria reunir os parentes e os amigos e apresentar o recém-nascido e iniciá-lo no culto dos deuses. Esse ritual, uma espécie de batismo, representava a aceitação da criança e acabava num banquete para os convidados. "Caso não fosse realizada a festa, era sinal de que a criança não sobreviveria. Cabia, então, ao pai o extermínio do próprio filho" (Ibidem, p. 126).

Nos escritos de destacados filósofos da Antiguidade existem passagens que recomendam e registram a prática do extermínio ou do abandono de pessoas com deficiência.

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

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

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

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

Ao comentar sobre a prática do extermínio de recém-nascidos com deformidades físicas, Sêneca (4 a.C.- 65 d.C.) procura demonstrar que, na existência dos homens, os mesmos necessitam tomar determinadas atitudes que devem ser encaradas com naturalidade. "[...] matamos os fetos e os recém-nascidos monstruosos; se nascerem defeituosos e monstruosos, afogamo-los; não devido ao ódio, mas à razão, para distinguirmos as coisas inúteis das saudáveis" (SÊNECA apud SILVA, 1986, p. 128 e 129).

Apesar das políticas de extermínio e de abandono em relação às pessoas com deficiência, tanto na antiga Grécia quanto em Roma, alguns daqueles que pertenciam a esse segmento social, acabavam sobrevivendo. De acordo com Cícero (apud SILVA, 1986, p. 103 e 104), são exemplos disto o grande poeta Homero, que era cego, assim como o filósofo Demócrito.

Tendo por referência a vida de Homero, autor das famosas obras "Ilíada" e "Odisseia", sobre o qual não foram encontradas informações a respeito da idade em que ficou cego e nem qual teria sido a causa de tal acontecimento. Cícero analisa os males que, aparentemente, podem tornar uma vida miserável, mas que podem ser superados graças à força de cada um. Nesse sentido, ele afirma que

Homero era cego, segundo a tradição. Seus poemas são verdadeiros quadros: que lugares, que praias, que paragens da Grécia, que tipos de combates, que estratégias de batalhas, que manobras navais, que movimentos de homens e de animais são tão fielmente retratados pelo autor, que parece nos colocar sob os olhos o que ele mesmo não havia nunca visto! O que é, então, que faltou a esse grande gênio não mais do que a outros homens verdadeiramente sábios, para aproveitar todos os prazeres de que a alma é capaz? (CÍCERO apud SILVA, 1986, p. 104).

Demócrito (470 a.C.-360 a.C.) foi um importante físico e filósofo da Antiguidade e dele escreveu Cícero, quase quatro séculos após sua morte:

Demócrito, após perder a visão, não podia mais distinguir o branco do preto; mas distinguia o bem do mal, o justo do injusto, o honesto

do desonesto, o útil do inútil, o grande do pequeno. Pode-se ser feliz sem distinguir a verdade das cores, mas não se poderá sê-lo sem dominar idéias verdadeiras. Esse homem acreditava até que a visão era um obstáculo às operações da alma. (CÍCERO apud SILVA, 1986, p. 103).

Em Roma podem ser encontrados alguns registros dando conta da existência de ilustres pessoas com deficiência. Dentre outras, Silva (1986, p. 132 a 137) destaca: Apio Cláudio, pessoa cega, que foi um dos mais notáveis censores de Roma, responsável pela construção de obras famosas, tais como o aqueduto conhecido como Aqua Appia e a famosa Via Appia; Cláudio (Tiberius Claudius Caesar Augustus Germanicus - 10 a.C. a 54 d.C.), que ficou conhecido na história romana como Imperador Cláudio I, foi, em sua tenra idade, considerado, por sua própria mãe, como um monstro inacabado, pois tinha uma voz gaguejante e era possuidor de deficiência física, causada por paralisia infantil; o Imperador Galba (Servius Sulpicius Galba - 3 a.C. a 69 d.C.), foi uma pessoa com deficiência física, possuindo deformidade nos membros inferiores e superiores; o Imperador Othon (Marcus Silvius Othon - 32 a 69 d.C.), pessoa com deficiência física nos membros inferiores; o imperador Vitélio (Aulus Vitellius - 15 a 69 d.C.) possuía uma deficiência física proveniente de um acidente ocorrido em sua juventude, quando era hábil condutor de bigas.

Levando em consideração as características do modo de produção escravista, o que se pode depreender destes relatos é que a sobrevivência e o destaque que essas pessoas com deficiência obtiveram decorreu, fundamentalmente, de sua condição de classe. Certamente, se fossem pessoas oriundas das classes dominadas não serviriam nem mesmo para serem submetidas à escravidão. Plutarco, citado por Ponce, ao se referir à forma pela qual 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" (1992, p. 65).

Embora não esteja explicitado que os "escravos inservíveis" fossem aqueles que possuíssem alguma deficiência, certamente estavam enquadrados nessa condição os que, ao longo de sua vida, viessem a adquirir graves problemas físicos, sensoriais e mentais, isto porque os escravos só se tornavam rentáveis ao seu

proprietário à medida que obtinham, com o trabalho, uma produção acima daquilo que necessitavam consumir para continuarem vivos, ou seja, produzir um excedente para contribuir com o financiamento da superestrutura que se fazia necessária nas relações de produção escravista. Esse excedente certamente não poderia ser obtido por alguém com uma grave deficiência que lhe limitasse os movimentos, ou sua capacidade sensorial e ou a possibilidade de compreensão das tarefas que deveriam ser desenvolvidas. Assim, o procedimento mais vantajoso para um escravagista era se livrar do escravo que adquirisse alguma deficiência.

Apesar das dificuldades para uma pessoa com deficiência ser escravizada, algumas eram levadas a essa condição vivendo nas tabernas, nos bordéis, nos circos romanos, etc., "[...] para serviços simples e às vezes humilhantes, costume esse que foi adotado por muitos séculos na História da Humanidade" (SILVA, 1986, p. 130). Quando essas pessoas, em razão de sua anormalidade, começaram a ser utilizadas como pedintes ou como seres bizarros em espetáculos, elas passaram a ter algum valor mercantil. Segundo Durant, citado por Silva, "[...] existia em Roma um mercado especial para compra e venda de homens sem pernas ou braços, de três olhos, gigantes, anões, hermafroditas" (1986, p. 130).

No final desse período, para abrigar alguns dos que conseguiam escapar do extermínio ou sobreviver ao abandono, passaram a ser organizadas algumas instituições: "lares para deficientes ('paramonaria'); lares para pessoas cegas ('tuflokoméia'); instituições para pessoas com doenças incuráveis ('arginoréia'); e também organizações para pessoas muito pobres e para mendigos ('ptochéia')" (SILVA, 1986, p. 126 e 127).

A prática de se recolherem pessoas com deficiência, doentes, idosas, pobres etc., ficou denominada como institucionalização. Essa prática, surgida no final da Antiguidade, foi aprofundada no modo de produção feudal e se tornou predominante em quase todo o capitalismo, estando voltada, principalmente, para o internamento daquelas pessoas com deficiência pertencentes às classes exploradas.

1.3 - O MODO DE PRODUÇÃO FEUDAL E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: AMPLIAÇÃO DA PRÁTICA DE INSTITUCIONALIZAÇÃO, A CONDENAÇÃO DO EXTERMÍNIO E A GENERALIZAÇÃO DA CONCEPÇÃO MÍSTICA JUDAICO-CRISTÃ

O desenvolvimento das contradições presentes no interior do escravismo levou o mesmo a entrar em declínio e ser superado por um novo modo de produção. Nos últimos séculos da existência do escravismo, a propriedade privada havia se concentrado e, com o conseqüente aumento da pobreza, o número de escravos foi se ampliando, inviabilizando a própria escravidão.

[...] a miséria foi crescendo de tal forma que a exploração dos enormes "latifúndios" por verdadeiros exércitos de escravos já não produzia rendas compensadoras. O cultivo em pequena escala voltou a ser o único que compensava, o que é a mesma coisa que dizer que a escravidão se tornou desnecessária. O escravo passou a produzir menos do que custava a sua manutenção, e a partir desse momento ele desapareceu como um sistema de exploração em grande escala. (PONCE, 1992, p. 83).

No Império Romano, nos últimos tempos de sua existência, devido ao declínio da produção e as constantes conquistas dos povos bárbaros, ocorreu a destruição de grande quantidade de forças produtivas. Nessa época, que representa os momentos finais do modo de produção escravista, "[...] a agricultura declinara, a indústria estava em decadência pela falta de mercados, o comércio adormecera ou fora violentamente interrompido, a população, tanto a rural como a urbana diminuirá" (MARX e ENGELS, 1984, p. 33).

Com o esgotamento do escravismo, foi-se estabelecendo um novo modo de produção, que ficou conhecido como feudalismo. Entretanto, ainda no seio do escravismo, começaram a surgir novas relações de produção, pois nos estertores de sua existência

[...] as grandes extensões de terras estavam subdivididas em parcelas pequenas, confiadas a colonos livres que pagavam ao amo uma renda fixa anual. Esses colonos, apesar de não serem propriamente escravos, também não eram homens totalmente livres. Entre as ruínas do mundo antigo, eles foram o primeiro indício do novo regime econômico que começava a se estabelecer, fundado não mais sobre o trabalho do escravo e do colono, mas sobre o do servo e do vilão. (PONCE, 1992, p. 84).

Com o fim do escravismo, a economia passou a se centrar na produção camponesa. Nesse momento, a grande maioria da população se encontrava dispersa no campo, vinculada às glebas, que eram possessões territoriais pertencentes aos senhores feudais, que governavam seu feudo com base em

costumes pagãos e em orientações emanadas da religião cristã, procurando disciplinar os servos com a finalidade de fazer com que atuassem no sentido de atender seus interesses.

Nessa sociedade, as duas classes fundamentais eram a dos senhores e a dos servos. Os primeiros haviam se constituído enquanto tal por serem senhores da guerra. De acordo com Ponce (1992, p. 82), além de controlarem a terra, que continuava sendo a forma fundamental da riqueza, o senhor também exercia o controle dos instrumentos essenciais da produção, em particular dos moinhos. "O trigo, por exemplo, que os camponeses colhiam devia ser moído nos moinhos do senhor" (Ibidem, p. 82). Já os últimos, que compunham a grande maioria da população, segundo Marx e Engels (1984, p. 34), eram constituídos por pequenos camponeses, os servos da gleba, a classe responsável pela produção dos meios de vida de que a sociedade necessitava.

Nesse modo de produção, por meio da exploração do trabalho dos servos, a classe dominante obtinha os meios de vida que eram necessários para sua existência. Com essa finalidade, o senhor feudal

[...] distribuía a terra entre os camponeses com a condição de trabalharem para ele. Para obter o produto suplementar, o senhor feudal tinha que ter camponeses com as suas parcelas de terra, instrumentos de trabalho e gado. O camponês sem terra, sem cavalo, sem instrumentos de trabalho não servia para a exploração feudal. (ERMAKOVA e RÁTNIKOV, 1986, p. 46).

A produção obtida com o trabalho do servo tinha que ser suficiente para sustentar, além de si mesmo e sua família, todo um sistema fundado na relação de vassalagem. Dessa forma, "[...] o que o servo produzia por meio de um trabalho sem descanso ia passando, como tributo, de mão em mão, do vilão ao castelão, do castelão ao barão, deste ao visconde, do visconde ao conde; deste ao marquês, do marquês ao duque, e do duque ao rei" (PONCE, 1992, p. 86).

Essa relação de hierarquia, que sofria algumas variações dependendo das épocas e das regiões, implicava a vassalagem em relação ao superior e a suserania em relação ao inferior. Da mesma forma que no mundo antigo se vivia à custa do trabalho escravo, no modo de produção feudal a responsabilidade pela produção dos meios de vida repousava sobre os ombros dos servos.

Na relação de servidão, os camponeses encontravam-se submetidos ao senhor feudal. Eles possuíam sua casa, o gado, alguns instrumentos de trabalho e tinham uma parcela de terra que lhes era entregue pela comunidade ou diretamente pelo latifundiário, na qual, cada um deles, podia organizar o seu trabalho e o de sua família. Embora os servos fossem trabalhadores subjugados e explorados, em comparação com os escravos possuíam uma existência menos trágica, isto porque

[...] os camponeses servos, assim como os escravos, dependiam pessoalmente do seu senhor e eram obrigados a trabalhar para ele. Diferentemente do escravo, o camponês servo não era propriedade completa do senhor feudal. [...] Ao contrário do escravo, o camponês servo possuía alguma propriedade. Além disso, era membro da comunidade e tinha o apoio desta. (ERMAKOVA e RÁTNIKOV, 1986, p. 47).

No campo da produção econômica, o feudalismo, em comparação com o escravismo, representou um avanço histórico, já que ele "[...] pressupunha um nível mais elevado de desenvolvimento das forças produtivas e criava certo interesse do produtor pelos resultados do seu trabalho" (Ibidem, p. 47).

Apesar de a principal fonte de renda do senhor feudal ser a exploração de seus servos, o mesmo preocupava-se, fundamentalmente, em desenvolver as artes guerreiras, com a qual procurava saquear outros nobres e seus próprios servos, buscando ampliar suas riquezas. O nobre, apesar de controlar uma grande área de terras e possuir uma enorme quantidade de servos trabalhando para si, não se preocupava com a administração de sua gleba. Isto ocorria, tendo em vista que, "[...] nos seus domínios, abandonava todas as suas funções, inclusive a de administrar justiça, em mãos de administradores e intendentess. O nobre apenas cuidava da arte militar, porque a guerra era a sua profissão" (PONCE, 1992, p. 94).

Em toda a formação social classista, o "ideal" de homem é sempre representado por aquele que corresponde ao perfil dos detentores do poder. Na sociedade feudal, assim como em algumas formações sociais que a antecederam, esse modelo foi o do homem preparado para a guerra (cavaleiro), o qual era necessário, não só para os saques, mas também para a manutenção do *status quo*, ou seja, a subjugação dos servos aos interesses dos senhores feudais. Para que os filhos da nobreza pudessem atingir o ideal de homem preconizado pela sua classe,

os mesmos passavam por um longo processo de preparação, que era iniciado logo nos primeiros anos de vida. Para tanto,

[...] o jovem nobre vivia sob a tutela materna até os 7 anos, ocasião em que entrava como pajem ao serviço de um cavaleiro amigo. Aos quatorze, era promovido a escudeiro, e nessa qualidade acompanhava o seu cavaleiro às guerras, torneios e caçadas. Por volta dos vinte e um anos, era armado cavaleiro. (Ibidem, p. 94).

Além das duas principais e antagônicas classes sociais que existiram ao longo do feudalismo, é indispensável destacar, para efeito desta pesquisa, o papel que a Igreja Católica desenvolveu ao longo desse período. O cristianismo, que já havia se tornado a religião oficial do Império Romano nos últimos séculos de existência do modo de produção escravista, constituiu-se como a mais poderosa instituição da Idade Média. Esse poder decorria basicamente de três elementos que se articulavam mutuamente: direção centralizada, linha teórica ajustada à realidade social e, fundamentalmente, seu poder econômico. A teologia cristã, que nascera na Antiguidade a partir da crítica ao *status quo* já nos últimos momentos do modo de produção escravista, havia respaldado aquele processo de exploração. Isto pode ser comprovado em alguns documentos da própria Igreja Católica daquele período, dentre os quais pode ser destacado o Concílio de Gangra, em 324, o qual deliberou que, "[...] se alguém, sob o pretexto da piedade religiosa, ensinasse o escravo a não estimar o seu senhor, ou a se subtrair aos seus serviços, ou a não servir de bom ânimo e com toda a boa vontade, que caia sobre ele o anátema" (Ibidem, p. 83 e 84).

Dessa forma, uma teologia que já havia aceitado o trabalho escravo não encontrou nenhuma dificuldade em "abençoar" as relações feudais de produção. Pelo contrário, tratou-se de aproveitar o fato de ser a única instituição possuidora de uma direção centralizada, na figura do Papa e com capacidade de extrapolar as inúmeras fronteiras, para se consolidar como principal força econômica, política e espiritual da Idade Média.

A Igreja Católica, comandando um clero disciplinado, buscava confortar os seus fiéis a respeito dos infortúnios da existência terrena com a promessa de uma vida justa no céu, ao mesmo tempo em que ia acumulando grandes quantidades de riquezas. Essas riquezas eram conseguidas, dentre outras atividades, pelas ações dos mosteiros no comércio, na indústria, na agricultura e nos empréstimos de

recursos a nobres em dificuldades econômicas. Com o desenvolvimento de tais atividades, a Igreja, "[...] em poucos séculos, passou a controlar quase toda a economia feudal" (Ibidem, p. 88).

A pujança econômica da Igreja Católica já havia se tornado realidade ainda na segunda metade do primeiro milênio da era cristã. Segundo Ponce (1992, p. 88), nesse momento, funcionando enquanto estabelecimentos de economia fechada, os monastérios já eram, no começo do século VIII, os postos avançados mais firmes do comércio e da indústria. Um exemplo típico desse fato é o que ocorria no Monastério de Tuluz, onde, no ano de 794, cerca de 20 mil homens trabalhavam sob as ordens de Alcuíno.

A disciplina imposta pelos monastérios permitia a supremacia de sua economia em relação à dos senhores feudais. Segundo Ponce (1992, p. 89), a dos primeiros estava assentada numa organização disciplinar rígida do trabalho. Por sua vez, a dos últimos repousava-se na produção de um aglomerado de servos que agiam sem se ajustarem a um plano comum e nas riquezas provenientes dos saques. Enquanto as riquezas obtidas pelo senhor eram gastas, aquelas que chegavam até os monastérios acabavam sendo entesouradas e aumentadas. Conforme esse mesmo autor: "[...] além disso, é bem sabido que o celibato foi imposto ao clero principalmente para evitar que as riquezas acumuladas passassem a herdeiros particulares, ao invés de continuarem concentradas na comunidade" (1992, p. 89).

Foi dessa forma e com tais características que os povos europeus vivenciaram o período histórico conhecido como modo de produção feudal, que perdurou até por volta da metade do segundo milênio da era cristã. Segundo Léo Huberman, nele, os servos carregavam sobre os ombros a nobreza e o clero, ou seja: "[...] a sociedade feudal consistia dessas três classes, sacerdotes, guerreiros e trabalhadores, sendo que o homem que trabalhava produzia para ambas as outras classes - eclesiástica e militar" (HUBERMAN, 1981, p. 11).

Nessa sociedade, as pessoas com deficiência, logo ao nascer, enfrentavam suas primeiras barreiras para continuarem existindo, pois,

[...] durante toda a Idade Média e principalmente durante seus séculos mais obscuros, crianças que nasciam com seus membros disformes tinham pouca chance de sobreviver devido às crenças e às

histórias fantásticas transmitidas pelas mulheres que praticavam a função de curiosas ou aparadeiras. (SILVA, 1986, p. 216).

Apesar dessas condições desfavoráveis, a eliminação física das pessoas com deficiência não parece ter sido uma prática generalizada no modo de produção feudal. Nessa sociedade, ao contrário do escravismo, mesmo dentre os setores explorados da população, existiam condições presentes na materialidade que favoreciam a sobrevivência daqueles que nasciam com algum tipo de deficiência. Esses condicionantes decorriam de três fatores básicos presentes naquela formação social. O primeiro dizia respeito ao fato de o servo ter a "posse" de um pedaço de terra, onde vivia com a família, a qual, naquele período, segundo Ellen Meiksins Wood, "constituía a unidade básica de produção" (WOOD, 2003, p 236). Era nessa unidade básica de produção que o servo e sua prole possuíam a responsabilidade de produzir seus meios de vida e a parte que cabia ao senhor feudal. O segundo refere-se à possibilidade que o mesmo tinha de, até certo ponto, exercer o controle de sua prole e ser o organizador do 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" (Ibidem, p. 233). O terceiro, decorrente dos anteriores, refere-se à possibilidade de que, numa economia familiar, tornava-se possível o aproveitamento da força de trabalho de algumas pessoas com deficiência.

Se tais condicionantes foram importantes para ir rompendo com a prática da eliminação das pessoas com deficiência, não foram suficientes para oportunizar a todos os que pertenciam a esse segmento as condições para que pudessem ter acesso, com seu trabalho, aos meios de vida. Diante dessa impossibilidade, boa parte delas eram tratadas de forma muito diferente das consideradas normais.

Como já foi enunciado, um dos procedimentos bastante comuns na sociedade feudal em relação às pessoas com deficiência foi a segregação, por meio do processo de institucionalização.

Com sua consolidação no poder, a Igreja Católica passou a estimular a organização de hospitais e de asilos para recolher, dentre outros, aqueles com deficiências acentuadas. Com isto, "[...] os pobres, os doentes e os deficientes físicos e mentais foram objeto de uma norma da Igreja Católica em pleno século VI,

norma essa que pretendia assisti-los e ao mesmo tempo circunscrever seus movimentos a um determinado território" (SILVA, 1986, p. 200).

A criação de espaços específicos de existência para essas pessoas, que já era praticada de forma isolada por alguns cristãos na Antiguidade e, mesmo nos últimos séculos da antiga civilização grega, pode ser observado nas recomendações do Concílio de Tours, realizado nos anos 566 e 567, que decretou, pelo seu cânone quinto: "[...] cada cidade alimentará os seus pobres. Os sacerdotes da zona rural e os habitantes também alimentarão seus pobres, a fim de impedir os mendigos vagabundos de correr as cidades e as províncias" (GUÉRIN apud SILVA, 1986, p. 200).

Mais do que por uma questão de humanidade, a assistência oferecida às pessoas com deficiência visava, fundamentalmente, evitar o aparecimento de outros embaraços e incômodos para a sociedade. Nos primeiros séculos da Idade Média, essas instituições eram mantidas basicamente pela Igreja Católica. Para elas eram enviados os doentes e os idosos. Esses lugares "[...] serviram também de abrigo para pessoas impossibilitadas de prover seu próprio sustento devido a sérias limitações físicas e sensoriais" (SILVA, 1986, p. 204).

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

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

Na fase final do modo de produção feudal verificou-se a ampliação desse procedimento, principalmente a partir do século XII, quando

[...] esses hospitais foram pouco a pouco sendo secularizados e, devido às conseqüências cada vez mais sérias da concentração urbana, da falta de cuidados básicos com a saúde e da inexistência de medidas de saneamento básico e outras, um volume muito mais expressivo de doentes levou ao aumento substancial de seu número. (SILVA, 1986, p. 210).

Apesar da existência dos hospitais e dos asilos, nem todas as pessoas com deficiência que não se encontravam integradas ao âmbito da economia familiar feudal foram internadas. Certamente isso ocorria, pois não havia instituições suficientes para recolher todos os desajustados. Segundo Silva (1986, p. 216), nesse período era também comum encontrar anões e corcundas vivendo com algumas famílias, devido a razões supersticiosas ou enquanto bobos da corte. As superstições da época medieval levavam a atribuir a essas pessoas poderes especiais para uma espécie de contra-ataque aos efeitos deletérios de feitiços ou de maldições, do mau-olhado e mesmo das pragas e das epidemias.

Com o tempo, essas pessoas disformes foram sendo objeto da diversão das grandes moradas e dos castelos dos nobres senhores feudais e seus vassallos, e mesmo das cortes de muitos reis, devido à sua aparência grotesca, aos seus trejeitos e também a uma propalada sabedoria de que não dispunham. (Ibidem, p. 216).

Outras pessoas com deficiência sobreviviam perambulando pelas encruzilhadas e pelas cidades em busca de esmolas. Dentre elas estavam aquelas que eram vítimas de mutilações, as que podiam ser adquiridas no trabalho, nas guerras ou por meio de punições recebidas pelos crimes praticados. Dentre as mutilações praticadas, podem ser citadas a dos pés, das mãos, do nariz, das orelhas e o vazamento dos olhos. Para exemplificar tais procedimentos, vale a pena destacar três acontecimentos nos quais os olhos de soldados foram vazados.

O rei da Inglaterra, Ricardo Coração-de-Leão (1157-1199), quando em guerra com a França pelo controle da Normandia, adotou tal procedimento como forma de vingança.

Devido ao extermínio de um grupo de seus melhores homens pelos franceses, Ricardo mandou que trezentos cavaleiros franceses fossem atirados ao rio Sena com suas armaduras para ali morrerem afogados. Ainda não satisfeito, mandou vazar os olhos de 15 outros cavaleiros que foram mandados de volta, ao encontro do rei Felipe

Augusto (1165-1223), guiados por um cujo olho direito havia sido poupado. (Ibidem, p. 205).

Um outro caso de vazamento de olhos de soldados ocorreu durante uma das incursões dos católicos ao Oriente Médio, por meio das Cruzadas, quando o rei da França, Luís IX (1214-1270), caiu prisioneiro dos Sarracenos.

Segundo consta, quando Luís IX foi aprisionado pelos sarracenos durante sua primeira Cruzada, trezentos de seus soldados tiveram seus olhos vazados pelos inimigos, por ordem direta do sultão, à base de vinte por dia durante quinze dias, enquanto aguardava os resultados da demorada negociação para pagamento do pesado resgate exigido para libertação do rei da França (Ibidem, p. 218 e 219).

Esses procedimentos podem ser considerados uma pequena imitação do que havia sido feito pelo Imperador Bizantino Basílio II (958-1025). No ano de 1014, quando seu império estava em guerra contra a Bulgária, desenvolveu uma ação que resultou num golpe cruel e final a seus oponentes.

Sua crueldade infligiu uma vingança fria e estranha a 15.000 cativos que haviam sido culpados apenas de defender seu país. Foram privados de sua visão, mas para um em cada cem, um só olho foi deixado, para que pudesse conduzir a sua centúria cega à presença de seu rei. Dizem que seu rei faleceu de pesar e de horror; a nação toda ficou traumatizada com esse terrível exemplo. (GIBBON apud SILVA, 1986, p. 187).

Essas práticas mutilantes eram comuns na Antiguidade e já faziam parte do primeiro documento escrito de que se tem conhecimento: o Código de Hamurabi. Nesse documento, dentre tantas normas, encontra-se escrito que,

Se alguém apagar a marca de ferro em brasa de um escravo, terá seus dedos cortados [...] Se um escravo disser ao seu dono: "Tu não és meu Senhor", seu senhor provará que o é e cortará sua orelha [...] "Se um homem bater em seu pai, terá as mãos cortadas" (SILVA, 1986, p. 77 e 78).

Na Europa, por volta do início do século XV, começou a surgir alguma legislação proibindo esse tipo de procedimento. "Na Inglaterra foi apenas em 1403, durante o reinado de Henrique IV, que o Parlamento inglês aprovou um ato que

considerava como crime as penas de cortar a língua ou de vaziar os olhos das pessoas" (FINLAY apud SILVA, 1986, p. 205).

Além da segregação, do abandono e da mendicância, um outro procedimento adotado em relação às pessoas com deficiência, ao longo do modo de produção feudal, foi a eliminação física promovida através da "Santa Inquisição", pela qual a Igreja Católica buscava punir os "hereges". Essas punições podiam ocorrer com a queima da pessoa viva, a castração e a morte por apedrejamento ou açoite. Os sintomas de alguns tipos de deficiências, tais como "mental leve ou moderada" e "baixa visão", podiam ser provas de que as pessoas que as possuíam haviam praticado atos de heresia. O fato de, na tradição judaico-cristã, a causa das deficiências quase sempre ser atribuída a representações do mal e do castigo de Deus, respaldava suas condenações. Entre os textos fundamentais que regiam o processo inquisitorial, cabe salientar o *Directorium Inquisitorium*, de aproximadamente 1370, escrito por Nicolau Emérico, o grande inquisidor, que tinha como base os documentos papais. Esse texto prescrevia os comportamentos e até os sinais físicos que davam garantia à acusação. Segundo o mesmo, dentre outros sinais,

[...] é também indício de culpa "responder a algo que não se lhe pergunta ou não responder àquilo sobre o que é interrogado" e ainda "mudar de discurso". Adverte ainda Emérico: "Uma outra manha utilizada pelos hereges é fazerem-se de tolos". [...] Para que não incorra em injustiça, o "Directorium" prudentemente adverte que os "nigromantes": podem conhecer-se pelos sinais seguintes: têm a vista torta, por causa das visões, aparições e conversas com os espíritos maus. (PESSOTTI, 1984, p. 9).

Paradoxalmente, tanto a eliminação e o abandono quanto o acolhimento e a segregação apresentaram-se como práticas de acordo com os princípios cristãos da época. Em relação ao acolhimento, faz-se necessário destacar que o mesmo se deu de forma bastante limitada, pois a própria Igreja Católica impedia que tais pessoas pudessem ingressar na carreira sacerdotal. Segundo Mário Alighero Manacorda, essa proibição pode ser percebida nas palavras do papa Gelásio I, o qual afirmou, por volta do ano 495, que "[...] não seja admitido ao sacerdócio quem não conheça às letras ou tenha algum defeito físico" (MANACORDA, 1997, p. 112). Essa proibição é perfeitamente coerente com o pensamento cristão a respeito das causas das deficiências, pois, em conformidade com a teologia judaico-cristã, não há como

justificar a presença de alguém, possuído pelos maus espíritos ou condenado por pecados, enquanto pregador dos "ensinamentos divinos".

Segundo Silva, a associação das deficiências mais marcantes a razões religiosas ou sobrenaturais também ficou registrada em alguns quadros pintados nesse período. Em conformidade com esse pesquisador,

[...] neles, tanto os espíritos malignos da hierarquia imaginária de Satã quanto os seres lendários e de comportamento malévolos e desumano são invariavelmente representados por seres com os rostos monstruosos, os pés deformados, as cabeças enormes ou muito pequenas, as orelhas desproporcionais, o nariz aquilino muito comprido, corcundas, membros retorcidos... (1986, p. 217 e 218).

Essa prática de se associar o mal a seres humanos com algum tipo de deformidade ainda continua bastante presente na consciência de muitas pessoas. Na atualidade, dentre outros procedimentos, contribui para a estigmatização das pessoas com deficiência, aqueles que são adotados em muitos desenhos animados, filmes de terror, novelas e peças teatrais. Nessas produções artísticas, em que quase sempre se trabalha uma visão maniqueísta de mundo, o mal é representado por figuras que estão fora da normalidade, isto é, alguém que possua alguma deformidade corporal, que se apresenta ao público enquanto o emblema da imperfeição espiritual.

Diante do que foi exposto a respeito das condições de existência das pessoas com deficiência no modo de produção feudal, apesar de todas as dificuldades que elas enfrentavam, pode-se afirmar que houve um certo avanço em relação àquelas encontradas no escravismo. Esse avanço deu-se principalmente no que se refere à prática da eliminação física daqueles que pertenciam a tal segmento social. Com exceção dos já mencionados procedimentos adotados pela "Santa Inquisição", não parece ter havido, no feudalismo, legislação nem costumes generalizados de eliminar ou de abandonar pessoas com deficiência, como foi encontrado nos períodos anteriores.

A principal razão encontrada pela maioria dos pesquisadores para explicar essa mudança quase sempre recai na influência da cultura religiosa judaico-cristã. Ocorre, porém, que uma religião faz parte da superestrutura e não pode ser compreendida como a principal e, muito menos, a única determinante do modo de agir dos homens. As razões para tal fato deveriam ser buscadas na própria realidade

feudal, ou seja, na nova relação social de produção que sucedeu o escravismo. Essas razões se referem às possibilidades de a pessoa com deficiência desenvolver alguma atividade dentro da organização produtiva familiar, no entanto aquelas que possuíam uma deficiência muito acentuada, certamente não podiam apresentar um rendimento satisfatório no desenvolvimento de suas atividades produtivas e acabavam representando uma "cruz" a ser carregada por sua família, a qual sobrevivia com grandes dificuldades devido ao processo de exploração a que estava submetida pela nobreza feudal. Diante dessa situação, as saídas que restavam para sua sobrevivência, particularmente daqueles pertencentes às famílias dos servos e que não podiam ser incorporados na relação servil de produção, foi a mendicância e o internamento em asilos, em hospícios e em leprosários.

Para findar esta seção, cabe tecer algumas considerações a respeito da concepção mística a respeito da existência das deficiências, particularmente a que se faz presente na cultura judaico-cristã. Até o final do feudalismo, a pessoa com deficiência era vista somente sob o aspecto místico, que havia sido incorporado pelos pensamentos religiosos e que ainda hoje se encontra muito presente na sociedade. Embora os textos bíblicos se refiram a um período histórico anterior ao feudalismo, foi com esse modo de produção e a hegemonia da Igreja Católica que os mesmos passaram a exercer uma forte presença na cultura ocidental.

A Religião Judaica, surgida na Antiguidade, norteia-se por um conjunto de normas e de leis para orientar e disciplinar a vida do povo judeu, que devem ser seguidas para alcançar a paz celestial. Nesse conjunto de normas e leis é descrito como deve ser e agir o povo hebreu: quais as permissões e os sacrifícios necessários para se redimir dos pecados cometidos e quais as prescrições, as purezas e as impurezas que estão presentes nos animais e nos seres humanos. As pessoas com deficiência, em conformidade com tais códigos, eram consideradas como seres humanos profanados e ficavam sujeitas a toda espécie de discriminações.

Para os seguidores dessa cultura religiosa, "[...] tanto a doença crônica quanto a deficiência física ou mental, e mesmo qualquer deformação por menor que fosse, indicava um certo grau de impureza ou de pecado" (SILVA, 1986, p. 74). Um exemplo dessa concepção a respeito das pessoas com deficiência está contido no livro de Moisés chamado "Levítico", que compõe o Antigo Testamento. Nesses

escritos, são estabelecidas as leis e as orientações para os sacerdotes conforme "o Senhor havia dito a Moisés":

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

A compreensão de que as pessoas com deficiência eram impuras podia interferir até no casamento das mesmas, pois, "[...] segundo a Lei Rabínica, por exemplo, um defeito físico do marido ou da mulher pode, em certas circunstâncias, até invalidar um contrato de casamento" (SILVA, 1986, p. 74).

Em conformidade com a cultura hebraica, as deficiências, dependendo de suas causas, podiam ser agrupadas em dois grandes blocos distintos: as resultantes de ferimentos provenientes do trabalho e das guerras e as atribuídas a razões metafísicas. Esse último pode ser dividido em dois subgrupos: os cegos, os surdos, e os com graves dificuldades físicas e ou mentais, os quais, possuindo uma deficiência "natural", eram considerados os castigados diretamente por Deus, ou os possuidores de maus espíritos e aqueles que recebiam penas mutilantes, impostas pelos detentores do poder aos que violavam as leis "reveladas".

Existem verdadeiros alertas ao povo a respeito das punições que o próprio Deus descarregaria sobre os pecadores. Dentre eles pode ser destacada a seguinte advertência de Moisés:

[...] o Senhor te ferirá de loucura, de cegueira e de embotamento de espírito. Andarás às apalpadelas em pleno meio dia como o cego na escuridão; fracassarás em tuas empresas e não cessarás de ser oprimido e despojado, sem ninguém que te defenda. (Ibidem, Deuteronômio, 28: 28 e 29).

Um exemplo das punições mutilantes também pode ser encontrado nesse mesmo Livro, no qual é apresentado um castigo severo (amputação da mão) para um procedimento considerado altamente pecaminoso por parte da mulher. Em conformidade com o mesmo, "[...] se dois homens estiverem em disputa, e a mulher de um vier em socorro de seu marido para livrá-lo do seu assaltante e pegar este pelas partes vergonhosas, cortarás a mão dessa mulher, sem compaixão alguma" (Ibidem, Deuteronômio, 25: 11 e 12).

Tendo em vista que essa forma de compreender as causas das deficiências e de tratar aqueles que as possuíam estavam estabelecidas nas leis e nos costumes do povo hebreu, pode-se afirmar que, na cultura judaica, o preconceito e a discriminação em relação às pessoas com deficiência foi uma prática bastante recorrente, no entanto, apesar de serem contemporâneos dos gregos e dos romanos, os quais adotaram a prática da eliminação e ou do abandono das pessoas com deficiência, não existem comprovações de que tais procedimentos fossem comuns entre os judeus.

A principal explicação para esse fato não deve ser atribuída simplesmente ao aspecto religioso, como fazem muitos historiadores do assunto. Talvez fosse mais prudente, ao se tentar desvelar a questão, partir da vida real daquele povo, pela qual se pode chegar à conclusão de que esse fato tenha ocorrido pela combinação dos aspectos econômicos, políticos, sociais e religiosos, que eram distintos entre os antigos judeus e seus contemporâneos da Grécia e de Roma. Embora esse povo, em alguns momentos, tenha sido escravizado, o certo é que as relações escravistas nunca foram predominantes no âmbito dos judeus da Antiguidade, pois eles viveram predominantemente sobre o modo de produção asiático, organizado através de um regime de castas.

O cristianismo, surgido no seio do povo judeu, incorporou muitos aspectos da cultura judaica, inclusive a forma de compreender as deficiências e até a de como tratar aqueles que as possuíam. Dentre as formulações do cristianismo em relação às pessoas com deficiência, cabe destacar aquelas que estão contidas na Bíblia, na parte referente ao Novo Testamento. Nesse documento encontram-se alguns costumes, atitudes e considerações a respeito das pessoas com deficiência, particularmente nos escritos dos evangelistas. "Segundo seus relatos, Jesus fez mais de 40 milagres notórios. Deles todos, pelo menos 21 são relacionados a pessoas portadoras de deficiências físicas ou sensoriais" (SILVA, 1986, p. 88).

Analisando-se esses escritos, pode-se afirmar que as explicações da existência das pessoas com deficiência estavam centradas na interferência de maus espíritos ou eram tidas como um castigo para pagamento de pecados seus ou de ancestrais e ou, ainda, enquanto instrumento de Deus para que pudesse ser despertada a caridade nos outros.

Dentre os milagres contidos nos Evangelhos que fazem referência as causas das deficiências enquanto a interferência dos maus espíritos, podem ser destacadas as palavras de Lucas a respeito do cego Bartimeu de Jericó:

[...] Saíram eles, pois, a ver o que havia ocorrido. Chegaram a Jesus e acharam a seus pés, sentando, vestido e calmo, o homem de quem haviam sido expulsos os demônios: e tomados de medo, ouviram das testemunhas a narração deste exorcismo. Então todo povo da região de gerasenos rogou a Jesus que se retirasse deles, pois estavam possuídos de grande temor. Jesus subiu à barca para regressar. Neste momento, pedia-lhe o homem, de quem tinham saído os demônios, para ficar com ele. Mas Jesus despediu-o, dizendo: volta para casa, e conta quanto Deus te fez. E ele se foi, publicando por toda cidade essas grandes coisas. (BÍBLIA SAGRADA, 1995, Lucas, 8: 35 a 39).³

Já em relação ao pecado enquanto o gerador de deficiência, encontra-se nos evangelhos um milagre recebido por um paraplégico de Cafarnaum. O evangelista Mateus utiliza as seguintes palavras para se referir a ele:

Jesus tomou de novo a barca, passou o lago e veio para sua cidade. Eis que lhe apresentaram um paraplégico estendido numa padiola. Jesus, vendo a fé daquela gente, disse ao paraplégico: Meu filho, coragem! Teus pecados te são perdoados. Ouvindo isto, alguns escribas murmuraram entre si: Este homem blasfema. Jesus, penetrando-lhes os pensamentos, perguntou-lhes: Por que pensais mal em vossos corações? Que é mais fácil dizer: teus pecados te serão perdoados, ou: Levanta-te e anda? Ora, para que saibas que o filho do homem tem na terra o poder de perdoar os pecados: Levanta-te - disse ele ao paraplégico -, toma a tua maca e volta para tua casa. Levantou-se aquele homem e foi para sua casa. Vendo isto, a multidão encheu-se de medo e glorificou a Deus por ter dado tal poder aos homens. (Ibidem, Mateus, 9: 1 a 8).⁴

³ Esta concepção a respeito das causas das deficiências também aparece nos evangelhos de Mateus (9: 32 a 34 e 12: 22); Marcos (9: 16 a 26) e Lucas (9: 37 a 43e 13: 11 a 13)

⁴ O pecado, como causa das deficiências, também se encontra presente nos evangelhos de Marcos (2: 1 a 12) e Lucas (5: 17 a 26).

Entretanto, no pensamento cristão, nem todas as pessoas com deficiência são percebidas enquanto possuídas por maus espíritos ou como seres condenados em razão de pecados seus ou de ancestrais. Segundo essa teologia, existem aquelas que devem existir para que, através das mesmas, possa ser despertado no povo o sentimento de bondade e de caridade. Tal afirmação pode ser constatada nas palavras de João, quando fala a respeito de um diálogo entre Jesus e alguns de seus seguidores a respeito das causas que teriam levado uma pessoa a ser cega desde o nascimento:

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

Mesmo com a existência na concepção mística de entendimentos que procuram valorizar a deficiência, como é o caso da cegueira nos relatos a respeito dos povos Aonas, de Homero, de Demócrito e de Apio Cláudio, o que está mais presente nessa forma de abordagem é o que confere um aspecto degradante àqueles que a possuíam. Essa forma de se compreender a natureza das deficiências, gestada nos primórdios da existência humana, prevaleceu, de forma incontestável, até o final do modo de produção feudal. A partir da superação do feudalismo, como será demonstrado na sequência, surgiram novas abordagens que passaram a se opor à concepção mística, no entanto ainda hoje, devido à grande influência dos pensamentos religiosos, muitas pessoas continuam assimilando essa forma de compreender as causas das deficiências.

Nos últimos tempos, com o aparecimento e a expansão de inúmeras seitas pentecostais, as explicações teológicas para a causa das deficiências vêm sendo ainda mais reforçadas, com os festivais de "curas e milagres". Nesses eventos, pessoas com deficiência, ou intérpretes delas, são exorcizadas, enquanto forma de superação de suas anomalias físicas, sensoriais e mentais. Para piorar a situação, esses procedimentos ganharam espaço nos veículos de comunicação de massa,

tais como rádio e televisão e vêm potencializando o processo de assimilação dos antigos entendimentos e ideias místicos a respeito das causas das deficiências e, com isso, contribuindo ainda mais na estigmatização das pessoas que as possuem.

1.4 - O MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: AMPLIAÇÃO DA INSTITUCIONALIZAÇÃO, NOVAS CONCEPÇÕES E O SURGIMENTO E EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

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

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. Com tal transformação, tratou-se de reunir num só local ou em locais diferentes um grande número de trabalhadores e organizar a sua produção no sentido de atender aos interesses de uma nova classe exploradora. Para não permitir que uma determinada manufatura ficasse a mercê de leis impostas pelas corporações de ofício, a mesma 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. (Ibidem, p. 65 e 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. Tal 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, que deram origem à Revolução Industrial, marcada pela introdução da máquina a vapor na produção e a mecanização do processo produtivo, o que transformou o trabalhador numa extensão da máquina, que 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, intensificando a divisão do trabalho, possibilitando um enorme aumento da 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, passa a ser controlado pelos capitalistas; a Igreja, que outrora possuía grande poder, é enfraquecida e se criam 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 enquanto expressão ideológica da burguesia, segundo Elizabete Xavier, assentado nos

princípios "[...] da individualidade, da liberdade, da propriedade, da igualdade e da democracia" (XAVIER, 1990 p. 60 e 61); e, no lugar da contradição entre nobreza e servo, se estabelece uma outra, entre burguesia e proletariado.

Junto às transformações que estavam ocorrendo no processo produtivo e nas relações sociais de produção, também se processava um conjunto de acontecimentos que iriam favorecer o desenvolvimento do modo de produção capitalista. Dentre eles, encontra-se

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

Tais transformações, que representaram o fim do feudalismo e o surgimento do modo de produção capitalista, fizeram com que, aos poucos, os tradicionais costumes medievais perdessem força e, em seu lugar, fosse nascendo a cultura moderna. Para tanto, os novos donos do poder retiraram de cena a nobreza e o clero.

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

Foi nesse contexto que algumas pessoas melhor ajustadas à realidade de seu tempo começaram a questionar a forma pela qual os homens eram obrigados a agir e pensar. Dentre esses questionamentos encontravam-se alguns dogmas da Igreja Católica, que condenava o acúmulo de riqueza e era um empecilho para o desenvolvimento do novo modo de produção. Esse movimento, que ficou conhecido como Reforma, atendia, fundamentalmente, às necessidades dos industriais, dos banqueiros e dos comerciantes, já que introduziram novos preceitos religiosos,

distintos daqueles predominantes na sociedade feudal, que era dominada pelos guerreiros e pelos sacerdotes e onde o homem era ensinado a viver despreocupado das questões mundanas e a se dedicar às atividades que pudessem ajudá-lo na salvação de sua alma. A reforma "[...] dividiu-se em muitas seitas diferentes, mas em todas, e em graus variados, o capitalista interessado nos bens materiais podia encontrar consolo" (HUBERMAN, 1981, p. 179).

Para exemplificar essas mudanças, podem ser lembrados os ensinamentos dos Puritanos que, ao contrário dos católicos que condenavam na teoria o acúmulo de riqueza, afirmavam que o homem rico era um bem aventurado.

Se Deus vos mostra o caminho pelo qual podeis ganhar mais, legalmente, do que em qualquer outro (sem dano para a nossa alma ou para qualquer outra) e se recusais, escolhendo o caminho menos lucrativo, estareis faltando a uma de vossas missões, e rejeitando a orientação divina, deixando de aceitar Seus dons para usá-los quando Ele o desejar; podeis trabalhar para serdes ricos para Deus, embora não para a carne e o pecado. (HUBERMAN, 1981, p. 179 e 180).

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

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

As mudanças propostas pelos reformistas não ocorreram em todas as direções, mas, pelo contrário, em alguns casos, eles propuseram a adoção de velhos procedimentos que não entravam em contradição com o novo período histórico. Dentre eles, encontra-se sua forma de ver, compreender e tratar as pessoas com deficiência. Essa afirmação pode ser confirmada nas palavras de Martinho Lutero (1483-1546), um dos principais reformadores e que era "[...] intérprete [...] da burguesia moderada e da pequena nobreza [e que] só pretendia

acabar com o poderio do clero e instituir uma Igreja pouco dispendiosa" (PONCE, 1992, p. 119).

O pensamento desse reformador a respeito das causas das deficiências e sua opinião sobre o modo de se proceder em relação às pessoas que as possuíam, revela seu desprezo por aqueles que pertencem a esse segmento social. Tal afirmação pode ser evidenciada através de suas próprias palavras, ao se referir à inconveniência da existência de uma pessoa com deficiência mental:

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

Carvalho, Rocha e Silva (2006, p. 42), ao analisarem essas palavras, afirmam que elas refletem concepções e práticas de diferentes períodos históricos em relação às pessoas com deficiência. Segundo os mesmos autores, isto ocorre porque:

[...] ao falar da inutilidade da criança e ao comparar “seu gasto” com a de “quatro camponeses na ceifa”, explicita uma visão economicista da existência do ser humano, fato este que é levado às últimas conseqüências no modo de produção capitalista; na medida em que o mesmo define a causa da deficiência com base nos tradicionais dogmas do cristianismo, expressa uma concepção mística, não contestada até o final do período feudal; e ao propor a morte do “inútil”, enquanto a solução do “problema”, regrediu até a sociedade escravista. (Ibidem, p. 42).

Mesmo após o advento da Reforma, a Igreja Católica ainda permaneceu muito forte e influenciando o pensamento ocidental, principalmente nos países de línguas oriundas do latim. Na sociedade capitalista, no que se refere às práticas e às concepções a respeito das pessoas com deficiência, o catolicismo pouco ou nada se diferenciou das ideias medievais. Continuaram os bloqueios interpostos pela Igreja

Católica para as pessoas com deficiências tornarem-se sacerdotes. Alguns exemplos do século XVIII são relatados por Thomassin, citado por Silva, que destaca, dentre outros acontecimentos:

[...] no dia 20 de janeiro de 1789, a Sagrada Congregação recusou concordar com a ascensão às santas ordens de um clérigo “manco” da Diocese de Albenga, na Ligúria; o padre François Pujol, da Diocese de Vincennes, na França, tendo sofrido um acidente vascular cerebral, perdeu o uso do braço e da mão esquerdos; solicitou ao bispo a dispensa da irregularidade para exercício das funções sacerdotais e para celebrar a missa numa capela privada. Embora seu bispo tenha apoiado sua consulta, a Sagrada Congregação recusou o pedido no dia 19 de agosto de 1797; O seminarista Ambroise Lamberti, da Diocese de Albenga, tinha um problema de movimentação da perna esquerda, de tal forma que precisava andar com o apoio contínuo de uma bengala. O bispo da Diocese foi consultado a respeito e opinou que haveria graves inconvenientes em promovê-lo às sagradas ordens, no que foi apoiado pela Sagrada Congregação no dia 20 de janeiro de 1798. (1986, p. 259).

Como se pode perceber, a Igreja Católica não só rejeita o ingresso das pessoas com deficiência ao sacerdócio, como também impede o exercício dessa atividade por parte daqueles que, mesmo já fazendo parte do clero, vierem adquirir tal anormalidade. Ainda para exemplificar esses procedimentos da Igreja Católica, é importante citar um acontecimento ocorrido também no século XVIII, em que a decisão de se excluir um sacerdote com uma deficiência física foi tomada pela maior autoridade da Igreja Católica, o papa.

O sacerdote Philippe Maggiorani, da Diocese de Borgo San-Sepolcro, na Toscana, teve sua mão esquerda de tal forma mutilada pela acidental explosão de espingarda excessivamente carregada, durante uma caçada, que foi necessário amputar parte do braço para evitar sua morte. Solicitou dispensa da irregularidade para prosseguimento de seus trabalhos como sacerdote e esta lhe foi negada em 18 de junho de 1785. No ano de 1787 apresentou uma nova e humilde solicitação, acompanhada do parecer favorável de seu bispo e do total apoio de seus paroquianos. No entanto, a Sagrada Congregação, depois de haver submetido o assunto à consideração pessoal do papa, manteve a recusa à dispensa de irregularidade por um decreto de 7 de julho de 1787. (THOMASSIN apud SILVA, 1986, p. 259).

Esses procedimentos da Igreja Católica encontram-se respaldados no Código de Direito Canônico, no seu capítulo segundo, no artigo primeiro, onde são definidas

as irregularidades que não podem estar presentes em nenhum membro do clero. Dentre essas, encontram-se aquelas consideradas como defeitos do corpo, onde estão enquadrados

[...] aqueles que não têm um dedo polegar ou um indicador, ou ambos; que usam uma perna mecânica ou que estão impossibilitados de usar as mãos; aqueles que tremem tanto que poderiam “derramar o preciosíssimo Sangue”; os cegos ou que tenham deficiência visual tão grave que não conseguem ler o conteúdo do missal; os casos de surdez que não consigam ouvir a voz do ajudante de um ato litúrgico; os que gaguejam de tal maneira que provoquem riso e desprezo; os que são vítimas de paralisias ou deformações que causem o andar típico de um “coxo”, e que não conseguem ficar no altar sem bengala ou muleta; os que estão desfigurados por mutilações ou por outra causa...; os que têm corcunda muito grande que provoque riso ou que os impeça de se colocar em posição ereta. (SILVA, 1986, p. 306 e 307).

Esses regulamentos da Igreja Católica, como pode ser percebido, colocam muita ênfase na perfeição e na aparência física dos candidatos ao exercício do sacerdócio. A exigência de "perfeição" física, sensorial e mental se dá por motivos práticos e dogmáticos. No caso dos primeiros, trata-se da necessidade que os sacerdotes têm para realizar os rituais das celebrações, dentro de um padrão construído há séculos. Por sua vez, os últimos referem-se ao fato de a deficiência estar associada à ação de forças demoníacas ou ao castigo divino, enquanto forma de punição por pecados cometidos, os quais podem ter sido obra tanto daquele que a possui quanto de seus ancestrais.

O que se pode afirmar a respeito da teologia cristã ao longo desse período em relação às pessoas com deficiência é que ela se manteve constante em sua postura excludente, porém, além de estar alicerçada em seus princípios dogmáticos, com o capitalismo também ganhou um caráter prático, demonstrado tanto nas posturas do catolicismo quanto nas do protestantismo.

Segundo Carvalho, Rocha e Silva (2006, p. 43), ao contrário do catolicismo e da nova religião (protestantismo), que praticamente mantiveram as tradicionais concepções místicas a respeito das pessoas com deficiência, o progresso científico, impulsionador e impulsionado pelo desenvolvimento econômico, político, social e cultural, verificado na sociedade moderna, começou a refletir na forma de se ver, compreender e tratar aqueles que pertencem a esse segmento.

Dentre os primeiros trabalhos que procuraram romper com a tradicional concepção mística a respeito das causas das deficiências, encontram-se os de Paracelso (1493-1541) e de Cardan (1501-1576). Esses dois estudiosos, que, dentre várias outras atividades, exerciam a medicina alquimista, contribuíram para o surgimento de um novo enfoque no entendimento a respeito das possibilidades de existência para as pessoas com deficiência.

Segundo Paracelso, citado por István Mészáros, "A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender" (MESZÁROS, 2005, p. 21). Conforme Pessotti (1984, p. 15), na concepção de Paracelso, as deficiências não tinham um caráter fatalista e as pessoas que as possuíam eram dignas de tratamento e complacência. O entendimento de Paracelso, de que o ser humano aprende ao longo de toda a vida e de que os homens poderiam intervir diante das deficiências, apontava numa nova perspectiva de vida para as pessoas que as possuíam.

Cardan, citado por Pessotti, também procurou explicar as causas das deficiências sem se fundamentar nos princípios teológicos do cristianismo. Para tanto,

[...] uniu ao misticismo neoplatônico a magia, a astrologia e a cabala, professando também sua crença em poderes especiais e em forças cósmicas que podem ser responsáveis por comportamentos inadequados. Loucos e deficientes são vítimas de tais poderes e, por vezes, até dotados de poderes mágicos desordenados, o que os torna merecedores de atenção médica. (PESSOTTI, 1984, p. 5 e 6).

A contribuição fundamental desses pesquisadores residiu no fato de terem admitido a possibilidade da interferência da medicina no tratamento das deficiências. Com esse enfoque abriu-se uma pequena fresta no obscuro pensamento medieval e a explicação a respeito do porquê da existência das pessoas com deficiência começa a dar os primeiros passos por trilhas terrenas.

Nos séculos que se seguiram a Cardan e a Paracelso, devido a novos avanços científicos, a medicina se desenvolveu e ganhou cada vez mais importância no diagnóstico e na cura de alguns problemas físicos, sensoriais e mentais do ser humano. Esse desenvolvimento, de maneira mais geral, produziu algumas modificações significativas no conhecimento da "natureza" das deficiências, embora

mantendo uma visão incerta e preponderantemente fatalista acerca do futuro e das possibilidades das pessoas com deficiência.

Ainda no século XVI a origem patológica tanto da deficiência como da loucura havia se tornado norma de jurisprudência já em 1534, desautorizando completamente as visões supersticiosas em ambas. Loucura e deficiência mental foram definidas em jurisprudência, concebidas como

[...] bobo ou idiota de nascimento à pessoa que não pode contar até vinte moedas, nem dizer-nos quem era seu pai ou sua mãe, quantos anos tem, etc... De forma que não parece haver possuído conhecimento de qualquer razão da qual se pudesse beneficiar ou que pudesse perder. (PESSOTTI, 1984, p. 17).

No século XVI, alguns educadores já passaram a se preocupar com a educação de pessoas com deficiência, mais especificamente dos surdos. Nesse século

Cardan inventou um código para ensinar os surdos a ler e escrever, à semelhança do futuro código de escrita e leitura Braille para os cegos que surgiria apenas no século XIX. Foi Cardan quem influenciou as idéias do monge beneditino espanhol Pedro Ponce de León (1520 a 1584), muito dedicado à educação dos deficientes auditivos e que nunca escreveu sobre seu método de trabalho. (SILVA, 1986, p. 227).

Segundo Silveira Bueno, "A maior parte dos escritos que, de alguma forma, se dedica à história da educação especial, considera o século XVI como a época em que se iniciou a educação dos deficientes, através da educação da criança surda" (1993, p. 58). Para os mesmos escritos, esse trabalho educativo teve início na Espanha, ainda na primeira metade do século XVI, junto a surdos pertencentes às elites da sociedade.

É atribuído ao monge beneditino Pedro Ponce o papel de iniciador da educação especial, através de seu trabalho com crianças surdas, iniciado em 1541, na Espanha, tendo educado uma dezena de surdos-mudos, filhos todos eles de grandes personagens da corte espanhola, morrendo em 1549. (QUIRÓS e GUELER apud SILVEIRA BUENO, 1993, p. 58).

Ainda no século XVI, outras pessoas procuraram contribuir para o desenvolvimento de um método capaz de garantir o ensino às pessoas surdas.

Dentre elas, encontra-se o médico francês Laurent Joubert (1529 a 1582), o qual afirmava que

[...] a habilidade existia em toda e qualquer criança, mesmo nas nascidas surdas ou que mais tarde viriam se tornar surdas. O mestre dessas crianças deveria agir com paciência e cuidado, pois da mesma forma como uma criança aprende uma língua estrangeira poderá aprender a se comunicar em seu próprio ambiente se ela for surda. Devia o mestre começar por palavras simples e pequenas, reforçando sempre as expressões faciais. E acrescentava sua enfática opinião: a criança com deficiência auditiva aprenderia a falar mesmo sem se ouvir, desde que ensinada com paciência. (MULLETT apud SILVA, 1986, p. 228).

Segundo esse mesmo autor (1986, p. 242 e 243), no século XVII podem ser destacados, como grandes expoentes na educação de pessoas surdas, o espanhol Juan Pablo Bonet e o inglês John Bulwer. O primeiro defendia que a melhor idade para que uma criança surda pudesse ser ensinada a falar era entre os seis e oito anos e, ainda, afirmava que havia basicamente duas causas que levavam uma pessoa a não se expressar oralmente: a mais importante era a surdez; a outra podia ser algum eventual defeito na língua. O último propunha que as pessoas, com um olhar observador, podiam entender o que lhes é dito oralmente pela observação dos movimentos dos lábios e, dessa forma, buscando provar que uma criança nascida surda pode ser ensinada a ouvir o som das palavras com seu olhar e de aprender a falar sua língua.

Além das referências ao trabalho de preceptores de crianças surdas na Espanha e na Inglaterra, existem também relatos sobre a atuação de outros profissionais em diversos países, tais como: "na Itália (Francesco Lana Terzi), na França (Lucas e Rousset), na Holanda (Johan Conrad Amman) e na Alemanha (Wilhelm Kerger), todos ainda no século XVII ou início do XVIII" (QUIRÓS e GUELER apud SILVEIRA BUENO, 1993, p. 58 e 59).

Apesar de os relatos acima irem ao encontro daqueles que afirmam que a educação das pessoas surdas foi iniciada nos século XVI, existem outros que apontam que tais procedimentos já ocorriam em períodos anteriores.

[...] Rodolfo Agrícola [...], ainda no século XV, declarou [...] haver visto um surdo que havia aprendido a ler e escrever, apesar de estar privado da audição desde seus primeiros anos de vida e que, por consequência, era também mudo [...] Rabelais, no século XV, que

incluiu em uma de suas obras (O terceiro livro de fatos e ditos heróicos de Pantagruel) um personagem surdo que podia entender o que lhe falavam, através da leitura dos lábios [...] e de Bartolo, que, ainda no século XIV, deixou registrado o fato [...] de que um surdo poderia ter leitura de lábios. (QUIRÓS e GUELER apud SILVEIRA BUENO, 1993, p. 60).

Diante desses últimos relatos talvez possa ser mais prudente afirmar que o processo de educação de pessoas surdas seja anterior ao século XVI, porém, com os avanços científicos, parece não se poder negar que foi a partir dessa época que essa educação começou a ganhar uma nova fundamentação teórica. Ocorre, porém, que, mais importante do que datar o seu início, é perceber o seu caráter classista.

[...] na Espanha a quase totalidade das crianças surdas educadas por preceptores pertencia à nobreza, já na Inglaterra e na Holanda, esse atendimento se estendia a negociantes abastados que já possuíam um certo poder, mesmo que somente econômico, embora o poder político permanecesse nas mãos da nobreza. (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 59).

Em relação às condições de existência das pessoas cegas no início da sociedade moderna, Silveira Bueno afirma que:

A bibliografia disponível refere-se a eles como desassistidos e abandonados à própria sorte, nos séculos XVI e XVII. Se levarmos em consideração a grande massa dos cegos da Europa, nesse período, essa afirmação deve corresponder à realidade [...] Mas, nesse caso, serviria também para os surdos, já que apenas um pequeno número, proveniente das elites, usufruiu de atendimento específico. Mas como esses últimos receberam algum atendimento formal, passaram a ser considerados como privilegiados em relação aos demais. (1993, p. 60 e 61).

Algumas informações dão conta de que, já nos primeiros tempos da sociedade burguesa, algumas pessoas desprovidas da visão foram educadas e, mesmo apesar dos poucos recursos didático-pedagógicos adaptados à educação dos cegos, alcançaram um bom nível de aprendizagem, encontrando-se "incluídas socialmente". Essa educação, assim como aquela oferecida a surdos, também era um "privilégio" dos que pertenciam à burguesia e à nobreza. De acordo com Silveira Bueno,

[...] a par daqueles milhares de cegos infelizes, pertencentes ao povo miúdo, que viviam à própria sorte ou internados em asilos, alguns poucos, nesse mesmo período, conseguiram se destacar, não porque tivessem recebido atendimento especializado, mas porque a limitação imposta por sua deficiência não impedia nem o contato social, nem a aprendizagem de conhecimentos, com exceção da escrita, porque ambos poderiam se basear exclusivamente na linguagem oral. É claro que pertenciam às elites, mas não podem ser considerados como dependentes ou desassistidos. (1993, p. 61).

Como fatos comprobatórios a respeito da existência de cegos escolarizados pertencentes às elites dominantes nos primeiros séculos do modo de produção capitalista, podem ser relatados os nomes de algumas pessoas que ganharam destaque nos escritos de historiadores que buscaram compreender a vida daqueles que possuíam algum tipo de deficiência ao longo do período. Dentre elas, podem ser destacadas: Antonio de Cabezón, compositor cego que viveu na Espanha ainda no começo do século XVI, que foi,

[...] um dos maiores e mais conceituados compositores de música para órgão da Espanha, Cabezón nasceu em Castrillo de Matajudíos no dia 30 de março de 1500 e morreu em Madri no ano de 1566. Cego desde a primeira infância, conseguiu a custo superar todas as dificuldades que se lhe interpunham e em 1521 conseguiu iniciar seus estudos em Palencia. Alguns anos após, já com 26 anos de idade, foi designado organista e clavicordista da Rainha Isabel da Espanha, tal a sua competência na execução da música sacra nesses dois instrumentos. (SILVA, 1986, p. 232).

Outras pessoas cegas também ganharam grande destaque ao longo desse período.

[...] Nicholas Saunderson, no século XVII, se destacou como matemático, chegando a lecionar algum tempo em Cambridge; Jacob de Netra, no mesmo século, elaborou sistema de letras em relevo que, ao final de sua vida, se constituiu em pequena biblioteca; Maria Thereza von Paradis, no século XVIII, tornou-se concertista famosa. (FRENCH apud SILVEIRA BUENO, 1993, p. 61).

Um dos casos mais ilustrativos é o do escocês John Metcalf, que viveu durante o século XVI e ficou cego ainda criança, com sete anos de idade. Sobre ele foi escrito que

[...] sempre foi muito hábil e de quando em quando as pessoas desconfiavam que não era cego devido à sua extrema facilidade em se movimentar, cavalgar e em nadar. Sua genialidade levou-o a dedicar muito de seu tempo à construção de pontes e de estradas. [...]. Sua competência comprovada na remodelação de estradas em péssimas condições e na construção de pontes tornou-o uma figura imortal na história das estradas em todo o mundo. (SILVA, 1986, p. 251).

Em relação à situação das pessoas com deficiência mental nos dois séculos iniciais do modo de produção capitalista (XVI e XVII), segundo Silveira Bueno, "[...] a maioria dos escritos afirmam que, nos séculos XVI e XVII, esses deficientes eram encaminhados aos asilos, já que não se estabelecia qualquer diferença entre eles e os loucos" (1993, p. 62). Para esse autor, essa afirmação é parcialmente correta por duas razões:

[...] em primeiro lugar, grande parte dos deficientes mentais não eram detectados, na medida em que a realidade social não exigia níveis de atuação individual que tornasse necessária a sua determinação. Assim, somente aqueles hoje considerados como os mais graves é que deveriam ser incluídos no rol da loucura. Por outro lado, a internação nos hospícios e asilos não pode ser entendida somente como o afastamento dos loucos (e, entre eles, os deficientes mentais), pois muitos outros divergentes eram encaminhados para a internação. (1993, p. 62).

A internação nos hospícios e asilos não pode ser entendida enquanto uma ação praticada apenas com os loucos e aqueles que possuíam deficiência mental. Para lá também eram levadas pessoas pobres que fossem cegas, surdas, possuidores de graves limitações físicas e outros considerados como elementos perturbadores da ordem vigente. Os hospícios, na verdade, eram locais de internação de uma série de "desajustados", a tal ponto que adentravam seus muros "usurários, mulheres de conduta extravagante, visionários e muitos outros" (FOUCAULT, 1978, p. 82).

Apesar do avanço da ciência, o que se pode verificar, já nos dois primeiros séculos da sociedade moderna (sécs. XVI e XVII), foi a ampliação da prática de institucionalização de cegos, surdos e daqueles com graves deficiências físicas e mentais, além de outros divergentes pertencentes principalmente às classes exploradas. "O que ocorreu, na verdade, foi o isolamento daqueles que interferiam e atrapalhavam o desenvolvimento da nova forma de organização social, baseada na

homogeneização e na racionalização" (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 63). Segundo esse mesmo autor,

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

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

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

O conhecimento produzido e acumulado historicamente pela humanidade, numa sociedade classista, geralmente é apropriado e colocado a serviço dos interesses da classe dominante. Foi o que ocorreu com parte da ciência, que passou a assumir um enfoque fatalista em relação às pessoas com deficiência. Nesse processo, o poder de identificar e de classificar as deficiências passa a ser centralizada no clínico e o médico torna-se a principal autoridade a avaliar e a prescrever a forma pela qual a sociedade deve proceder em relação às pessoas com deficiência. "O médico é o novo árbitro do destino do deficiente. Ele julga, ele salva, ele condena" (PESSOTTI, 1984, p. 68).

Segundo Pessotti (1984, p. 69), destacou-se, nesse enfoque, a figura de J. Emanuel Fedéré (1764-1835), médico nascido na Saboia, região europeia, na época com grande incidência de bócio, que se tornou famoso pelas amplas reformas que introduziu nos hospitais destinados a dementes e amentes, de modo a humanizar-lhes a vida e a renovar os processos de tratamento médico-hospitalar. Esse homem da medicina elaborou o "Tratado do Bócio e do Cretinismo", publicado em 1791, pelo qual reafirma o fatalismo hereditário da deficiência mental e transforma em lei a ideia de que o bócio é uma degenerescência cujo resultado final é o cretinismo. Com tal

tratado, formula-se a lei de que o bécio é o primeiro degrau de uma degenerescência cuja última expressão é o cretinismo, que ele não é mais que o efeito imediato do bécio tendo por causa remota a mesma que a do bécio. A propagação do cretinismo implica sempre pais afetados de bécio.

Conforme esse diagnóstico, os pais doentes de bécio terão, conseqüentemente, filhos cuja intensidade da degradação intelectual dependerá do grau da doença que lhe foi transmitida. Com base nesse pressuposto, denuncia Pessotti:

[...] o problema da deficiência mental encontra sua solução radical na segregação ou esterilização dos adultos afetados por bécio, de um lado. De outro, implica que a erradicação das causas da incidência do bécio eliminaria, senão todas, a maior parte das incidências de deficiência mental. Isto porque, eliminado o bécio, não mais existiriam cretinos e, portanto, não haveria os semicretinos a procriar filhos que fatalmente seriam cretinos ou, no mínimo, idiotas ou imbecis. (1984, p. 71).

A concepção médica e fatalista da deficiência vai ganhando mais força à medida que o capitalismo se desenvolve e amplia a incorporação e a degradação física, sensorial e mental dos trabalhadores, dentre os quais encontravam-se mulheres e crianças. Com a introdução da maquinaria ao processo de produção ocorrido a partir do final do século XVIII, a exigência de operários possuidores de grande força física torna-se, em muitos casos, desnecessária, o que cria melhores condições para que o burguês possa dispor, sem ampliar seus custos com mão-de-obra, das mulheres e dos filhos dos operários e, com isto, ampliar a extração da mais-valia.⁵

Sobre a exploração de mulheres e de crianças na França, nas primeiras décadas do século XIX, que não era muito diferente nos demais países industrializados da Europa, Villermé, citado por Luiz Carlos Rocha, descreve:

[...] eles [os trabalhadores] compõem-se principalmente de famílias pobres carregadas de crianças de pouca idade... É preciso vê-los chegar a cada manhã à cidade e partir a cada tarde. Existe entre eles uma multidão de mulheres pálidas, magras, caminhando com os pés

⁵ Marx, em "O Capital", apresenta o conceito de mais-valia como sendo o valor excedente produzido pelo trabalhador relativo ao custo da reprodução da sua força de trabalho. "O capital compra a força de trabalho e paga em troca o salário. Trabalhando, o operário produz um novo valor, que não lhe pertence, e sim ao capitalista. É preciso que ele trabalhe um certo tempo para restituir unicamente o valor do salário. Mas isso feito, ele não pára, mas trabalha ainda mais algumas horas por dia. O novo valor que ele produz agora, e que ultrapassa então ao montante do salário, se chama mais-valia" (MARX, 1982, p. 53).

nus no meio da lama... e um número ainda mais considerável de crianças não menos sujas, não menos macilentas, cobertas de farrapos sujos com o óleo dos teares que caiu sobre eles enquanto trabalhavam. Essas crianças, mais resguardadas da chuva pela impermeabilidade de suas roupas (regadas pelo óleo imundo dos teares)... levam na mão ou escondem sob as roupas ou de qualquer maneira o pedaço de pão que deve alimentá-las até o momento de voltarem para casa. (VILLERMÉ apud ROCHA, 1997, p. 20).

Com o advento do maquinismo, o ritmo das atividades produtivas nas fábricas passou a ser determinado pela máquina e as extensas jornadas de trabalho passaram a fadigar cada vez mais o trabalhador. Esses dois fatores levaram um grande número de operários à condição de pessoas com deficiência, dentre os quais encontra-se uma enorme quantidade de crianças e de jovens que, após serem degradados no processo de produção, têm sua capacidade produtiva reduzida e, devido a finalidade da produção capitalista, voltada para a geração de mais-valia e de lucros, são transformados em seres humanos inválidos, incapazes e, portanto, inúteis.

Como exemplo dos impactos da implantação da maquinaria ao processo de produção, podem ser apresentados alguns dados sobre o que ocorria na Europa do século XIX. Na França, a quantidade de jovens com deficiência provocada pelo trabalho assume um quadro alarmante.

Em 1837, o próprio Villermé, estudando as condições dos dez departamentos mais industrializados, constatará que, dentre dez mil jovens alistados, a inacreditável porcentagem de inválidos e deformados é de 89,8%, ou seja, mesmo entre os sobreviventes da indústria, nove em cada dez estavam definitivamente deformados por ela. Os números da destruição industrial da juventude francesa caem um pouco nos anos seguintes, mas continuam alarmantes. Os alistados recusados por deficiência física em várias regiões francesas passam de 60% no início dos anos 40. O relatório nacional sobre o estado físico dos rapazes alistados em 1866 revela que, simplesmente, um terço da população de jovens franceses tem que ser reformada (recusada para o serviço militar) por incapacidade física: raquíticos, mutilados, reumáticos, corcundas e mancos são algumas das categorias nas quais se enquadram a juventude que a espoliação fabril e sua miséria degradaram. (ROCHA, 1997, p. 21 e 22).

Mais espantoso do que esses dados, foi a resposta que a ciência médica ofereceu a essa realidade. Para explicar o grande número de pessoas com

deficiência no começo da segunda metade do século XIX, Augustin Morel⁶ formula a teoria da degenerescência humana. Segundo Rocha

[...] trata-se, como se sabe, de uma obra pré-darwinista de 1857 que, apoiada na doutrina medieval da queda, supõe que a espécie humana sofreu um desmembramento involutivo, de onde se originariam os degenerados. A degeneração seria sempre hereditária e progressiva, de tal forma que, pelo seu inevitável agravamento nos descendentes, conduziria a [...] estirpe degenerada a extinção. (1997, p. 22 e 23).

Não há muita diferença entre o tratado de Fedéré e o de Morel, no que se refere às causas da deficiência mental ao entender o cretinismo como produto fatal do bócio. "Morel, porém, admite que a idiotia e a imbecilidade podem também resultar de outra linha de degenerescência da espécie: a das causas tóxicas, mais precisamente o alcoolismo dos pais" (PESSOTTI, 1984, p. 136).

Por meio do tratado da degenerescência humana, pode-se isentar o processo de trabalho enquanto causador da degradação física, sensorial e mental de homens, mulheres e crianças e, ainda, responsabilizar à própria pessoa ou seus ascendentes por seu defeito.

Plena de convivência patronal, a ciência da degenerescência já tinha comprometido seus diagnósticos profissionais quando formulara sua doutrina: os resultados da degradação causada pela fábrica serão diagnosticados como manifestação sintomática de degenerados que já vinham se afastando da normalidade humana há gerações. (ROCHA, 1997, p. 22).

Com esse tratado, agrava-se ainda mais a já difícil condição de existência das pessoas com deficiência, dentre elas as que possuem problemas mentais, que passaram a ser estigmatizadas enquanto seres possuidores de um mal hereditário.

A partir do Tratado das degenerescências de Morel, a deficiência mental regride ao *status* de ameaça à segurança pública e à saúde das famílias e povoações. É a nova peste, a nova lepra a requerer a

⁶ "Bénédict Augustin Morel (22 de Novembro de 1809 - 30 de Março de 1873), foi um psiquiatra franco-austríaco. Morel foi o primeiro a utilizar o termo *démence précoce* (latim, *dementia praecox* ou *demência precoce*) que se referia ao que hoje é conhecido como esquizofrenia. Em 1857 publicou *Traité des dégénérescences physiques, intellectuelles et morales de l'espèce humaine et des causes qui produisent ces variétés maladives* no qual argumenta que algumas doenças são causadas por degeneração. Médico educado na França, que em seu tratado coloca que diversos estigmas físicos e psíquicos degenerativos explicariam as deformidades detectadas pelo mesmo em loucos e delinquentes. Referida degeneração, por sua vez, daria lugar a distintas enfermidades mentais: epilepsia, debilidade, loucura e, inclusive, ao comportamento delitivo". Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/B%C3%A9n%C3%A9dict_Morel>. Acesso em: 12 de dez. 2008, 10:21.

mobilização defensiva dos imunes; não que pudesse alguém ser contagiado enquanto pessoa: o sangue, a genealogia, a raça é que ficavam expostos ao contágio fatal. (PESSOTTI, 1984, p. 145).

A partir desse tratado, as pessoas com deficiência passam a ser consideradas uma ameaça à espécie humana e a prática medieval de recolher os "desajustados sociais" em manicômios, hospícios e leprosários ganha mais força, agora fundamentada num pseudoconhecimento científico.

A fábrica, que já enclausurara o trabalho, agora internará também o resultado de sua ação sobre a população: serão trancafiados nos morredouros manicomial, para serem devidamente exterminados, as vítimas que carregavam no corpo os sinais da "degeneração" com a qual a fábrica – e nova medicina mental - os estigmatizara. (ROCHA, 1997, p. 22 e 23).

O fatalismo da teoria de Morel gerou ideias e argumentos que contribuíram para a construção de entendimentos alarmistas a respeito da existência das pessoas com deficiência. Conforme Pessotti, uma delas foi a elaborada por Tredgold, em 1909, que escreveu:

[...] proponho, como princípio geral, que a partir do momento em que uma nação alcance um dado nível de civilização, e em que a ciência médica e os sentimentos humanitários concorram para prolongar a vida dos desequilibrados, se torne então indispensável que essa nação adote leis sociais que garantam que esses incapazes não propagarão a sua espécie. (1984, p. 186).

Segundo Pessotti, em 1912, Fernal, seguindo na mesma direção de Tredgold, escreveu a respeito das pessoas com deficiência mental:

O período atual caracteriza-se por uma tomada de consciência brutal, tanto por parte dos profissionais como do público, a respeito da extensão considerável da deficiência mental, e de sua influência como fonte de miséria para o próprio doente e sua família, como fator causal do crime, da prostituição, da pobreza, dos nascimentos ilegítimos, da intemperança, e de outras doenças sociais complexas. O fardo social e econômico da deficiência mental simplesmente não é muito conhecido. Os deficientes mentais constituem uma classe parasita, rapace, completamente incapaz de bastar-se e de tratar de seus próprios assuntos. A sua grande maioria vem a tornar-se, de uma maneira ou de outra, num encargo público. Causam um desgosto inconsolável à sua família e são uma ameaça e um perigo para a comunidade. As mulheres deficientes mentais são quase invariavelmente imorais e, em liberdade, são geralmente agentes de

propagação de doenças venéreas, ou dão origem a crianças tão deficientes como elas... Todo deficiente mental, e principalmente o imbecil ligeiro, é um criminoso em potencial, que necessita apenas de um meio favorável para desenvolver e exprimir suas tendências criminosas. (Ibidem, p. 186).

Com os enfoques fatalista, hereditário e alarmista, a ciência inaugura uma nova visão supersticiosa a respeito das causas da existência das pessoas com deficiência. Em pleno século XX, não é mais a vontade divina ou as ações demoníacas a explicarem as causas das deficiências. Sendo assim, deve-se abandonar a busca pelo perdão divino ou o exorcismo de demônios, pois o mal deixou de ser algo que se tenha incorporado àqueles com graves deficiências físicas, sensoriais e mentais, para ser ela própria, a pessoa com deficiência, esse mal. Agora, aqueles que pertencem a esse segmento social são transformados em um novo demônio, a perturbar a ordem vigente e, pior ainda, passam a ser uma ameaça para a existência da espécie humana.

Ao contrário da Idade Média, que buscava expulsar as forças demoníacas da pessoa com deficiência, agora as ações têm por finalidade erradicar as mesmas do convívio social. Para tanto, não bastam os manicômios, reformatórios e institutos de regeneração, pois a nova "peste" exige medidas mais contundentes. Dentre essas medidas, cabe destacar a implantação de medidas eugenistas, como a castração de certos "anormais", adotada nos Estados Unidos da América e a da eliminação, verificada nos campos de concentração nazistas, daqueles que eram considerados inúteis e/ou um perigo para a sociedade.

Como já foi apontado anteriormente, o desenvolvimento científico não foi utilizado tão somente para formular uma visão alarmista e fatalista a respeito das pessoas com deficiência, pois, já nos primeiros séculos da sociedade moderna, a ciência passou a contribuir na formulação de entendimentos não místicos para a existência desse segmento social. A primeira forma de compreensão da pessoa com deficiência, derivada da ciência moderna, que trouxe alguma contribuição para melhorar as condições de vida das mesmas e ainda está fortemente presente na consciência social, é classificada por Vigotski (1997, p. 74) como "Biológica ou Ingênua". Segundo esse mesmo autor, essa teoria afirma que

[...] as relações entre os órgãos dos sentidos se equiparam diretamente com as relações entre os órgãos pares; o tato e a

audição compensam diretamente a visão que há declinado, como o rim são, compensa o doente; o menos orgânico se cobre mecanicamente do mais orgânico [...]. (Ibidem, p. 33 e 34).

Essa teoria tem servido para fundamentar, dentre outros entendimentos, a ideia de que o tato e o ouvido dos cegos substituem sua visão e que a audição dos surdos é substituída por sua grande capacidade de ver.

A prática e a ciência faz tempo desmascararam a falta de fundamento desta teoria. Uma investigação baseada em fatos tem demonstrado que na criança cega não há o aumento automático do tato ou da audição devido à visão que lhe falta [...]. Pelo contrário, a visão por si mesma não se substitui, senão que as dificuldades que surgem devido à sua falta se solucionam mediante o desenvolvimento da superestrutura psíquica. (Ibidem, p. 34).

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

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

Aos poucos, uma educação alicerçada nesses princípios, que já havia sido possibilitada as pessoas com deficiência pertencentes às classes sociais abastadas, também passou a ser estendida àquelas pertencentes às camadas populares. Foi com base nesses princípios, que, na segunda metade do século XVIII, foram organizadas, na França, na cidade de Paris, em plena agitação liberal por mudanças políticas, as primeiras instituições do mundo voltadas para a educação de surdos e

de cegos. A primeira, no ano de 1760, foi o Instituto Nacional de Surdos Mudos, e, logo em seguida, em 1784, era criado o Instituto dos Jovens Cegos, que, inicialmente, tiveram a direção, respectivamente, do Abade L'Epée e de Valentim Haüy. Após alguns anos,

[...] enquanto a escola de L'Epée adquiriu o estatuto de Instituto Nacional, a de Haüy se transformou escancaradamente em asilo com trabalho obrigatório [...]. [No entanto] esse privilégio era apenas aparente. Embora a escola de surdos não se transformasse abertamente em asilo, não se pode esquecer que ela também era um internato. A diferença residia no fato do surdo poder controlar o ambiente, possibilitando sua saída da instituição para o trabalho. (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 69).

Foi no instituto de cegos de Paris que um jovem de 15 anos, desprovido da visão, desenvolveu um sistema de pontos em relevo, o qual deu um grande impulso no processo educacional das pessoas cegas, em especial da apropriação dos conteúdos escolares. O seu criador foi Louis Braille, em 1824, que passou, a partir de então, a dedicar boa parte de seu tempo tentando fazer com que seu sistema fosse aceito pela instituição da qual fazia parte, o que só ocorreu após sua morte. "O sistema braille só foi reconhecido oficialmente pelo Instituto como o ideal na substituição da linguagem escrita, em 1854, isto é, dois anos após a morte de seu criador" (FRENCH apud SILVEIRA BUENO, 1993, p. 74). Segundo esse mesmo autor,

Louis Braille nasceu em Coupvrai, em 1809, filho de um seleiro. Ficou cego por um ferimento com uma sovela, quando brincava na oficina de seu pai, aos três anos de idade; a infecção pelo ferimento logo se alastrou para o outro olho. Apesar da cegueira, Braille foi aceito na escola de sua cidade, destacando-se como aluno dedicado e inteligente, onde permaneceu até os dez anos, quando a escola foi fechada por divergências entre o pároco e o mestre-escola. Como não tinha possibilidades de se deslocar para a cidade vizinha, como fizeram muitos de seus colegas, Braille foi encaminhado para o Instituto dos Jovens Cegos, onde se destacou também como estudante e, depois, como professor, além de seus dotes como pianista e organista. (FRENCH apud SILVEIRA BUENO, 1993, p. 73).

Segundo Silveira 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 através da perspectiva da extensão das oportunidades educacionais. Na opinião desse autor,

[...] 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. (Ibidem, p. 64).

Isso passou a ocorrer na medida em 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 estas 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" (Ibidem, 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 capitalismo. Desta 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" (Ibidem, p. 69).

A bem da verdade, é importante salientar que tais procedimentos não atingiam a todas as pessoas cegas ou surdas, pois, enquanto

[...] aos cegos e surdos pobres se reservava trabalho manual imbecilizante, um arremedo de salário quando muito, ou senão um catre e um prato de comida. Os que não tiveram o infortúnio de nascerem pobres, marca muito mais significativa do que a surdez e a cegueira, apesar de sofrerem limitações impostas por suas deficiências, puderam, contudo, usufruir da vida familiar e da riqueza produzida. (Ibidem, p. 70).

Diante desses fatos, pode-se afirmar que a condição de classe social a que pertence a pessoa com deficiência pode ser mais significativa na determinação de sua trajetória social do que uma cegueira, uma surdez, uma limitação física e algum problema mental. Para demonstrar esse caráter classista na determinação da

existência das pessoas com deficiência, é importante comparar a vida de Metcalf (nascido em 1717) e de Braille (1809-1852), ambos cegos e pertencendo a classes sociais antagônicas.

Metcalf, sem o concurso de qualquer instituição especializada, cem anos antes tornou-se comerciante, viajante e projetista de estradas, mantendo vida totalmente independente. Braille, a quem o mundo reverencia, a ponto de ter, em 1952, seus restos mortais transferidos de sua cidade natal para o Pantheon de Paris - que criou, aos quinze anos de idade, sistema substitutivo da escrita até hoje considerado o mais adequado, que estudou no Collège de France e que obteve notoriedade junto à elite de sua época por seus dotes artísticos e por sua inteligência - esse [mesmo] Braille não conseguiu reunir condições para se tornar independente do Instituto. (Ibidem, p. 75).

No final do século XIX, a prática em relação às pessoas com deficiência mental não havia sofrido alterações significativas em relação à que existia no início do capitalismo, ou seja, a internação em hospícios, embora, cada vez mais, aquelas que apresentavam condições mínimas também passaram a ser obrigadas a se submeterem às exigências do processo produtivo. Esse fato pode ser observado nas palavras de Chambart, citado por Pessotti, o qual afirmava 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. (1984, p. 164).

A partir da adoção de tais procedimentos, além da prática segregativa em relação às pessoas com deficiência mental, verificado no período medieval, o capitalismo buscou fazer com que elas ajudassem a aliviar o "pesado fardo social" que representam. 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 [...]" (Ibidem, p. 164).

A partir do surgimento dos institutos franceses, a prática da institucionalização, agora sobre a justificativa de educar e de prover meios para que as pessoas com deficiência pudessem se tornar minimamente úteis à sociedade, foi

se expandindo, tornando-se a principal forma de tratar aquelas que pertencem a esse segmento social em muitos países. Por volta da metade do século XX, num contexto marcado, principalmente nos países do capitalismo central ou "primeiro mundo", pela política do Estado do bem-estar social e pela defesa dos direitos das minorias sociais, a prática da institucionalização começou, porém, a ser criticamente examinada e denunciada como sendo um procedimento que violava os direitos do homem.

[...] muitos foram os autores que publicaram estudos enfocando a Institucionalização. A maioria dos artigos apresenta uma dura crítica a esse paradigma e sistema, baseando-se em dados que revelam sua inadequação e ineficiência para realizar aquilo a que seu discurso se propõe a fazer: favorecer a preparação, ou a recuperação das pessoas com necessidades educacionais especiais para a vida em sociedade. (BRASIL, 2000, p. 14).

As críticas contrárias à institucionalização foram motivadas por diferentes interesses e partiram de diversos segmentos.

Primeiramente, tinha-se o interesse do sistema, ao qual custava cada vez mais manter a população institucionalizada, na improdutividade e na condição crônica de segregação; assim, tornava-se interessante o discurso da autonomia e da produtividade, para a administração pública dos países que se adiantavam no estudo do sistema de atenção ao deficiente (Ibidem, p. 14 e 15).

Esse posicionamento do Estado, até certo ponto, ia ao encontro das reivindicações das mobilizações ocorridas no começo da segunda metade do século XX, mais especificamente na década de 1960.

[...] há que se lembrar que a década de 60 marcou-se, intensa e fortemente, por um processo geral de reflexão e de crítica sobre os direitos humanos e, mais especificamente, sobre os direitos das minorias, sobre a liberdade sexual, os sistemas e organização político-econômica e seus efeitos na construção da sociedade e da subjetividade humana, na maioria dos países ocidentais. (Ibidem, p. 15).

Também foram importantes na denúncia da institucionalização as críticas provenientes de pesquisadores de diversas áreas da ciência e de diferentes profissionais, pois "[...] ocupava o cenário da época a crescente manifestação de

duras críticas, por parte da academia científica e de diferentes categorias profissionais, ao paradigma da Institucionalização" (Ibidem, p. 15).

Certamente, o questionamento dessa prática em relação às pessoas com deficiência encontrou base, fundamentalmente, na impossibilidade de tornar esse segmento produtivo para o capital. Esta impossibilidade decorreu de dois fatores: essas pessoas não correspondiam produtivamente à finalidade da exploração formal capitalista, ou seja, produzir mais-valia como os demais trabalhadores e a denúncia da superexploração que esse segmento sofria no interior das instituições. Além disso, a produção desse segmento se revelou insuficiente até mesmo para arcar com os custos da manutenção das instituições que os recolhiam e os afastavam do convívio social.

Diante desse contexto, surgiu a necessidade de se buscar estabelecer uma nova forma de tratar as pessoas com deficiência. Através dessa busca se iniciou, principalmente nos países ocidentais, o movimento pela integração,

[...] baseado na ideologia da normalização, que defendia a necessidade de introduzir a pessoa com necessidades educacionais especiais na sociedade, procurando ajudá-la a adquirir as condições e os padrões da vida cotidiana, no nível mais próximo possível do normal. (Ibidem, p. 16).

Dessa forma, em oposição à institucionalização, foi proposta a integração, que se encontra alicerçada na oferta de serviços, com a finalidade de normalizar as pessoas com deficiência. Para a proposta de integração, o principal problema para a inserção social de uma pessoa com deficiência é o defeito que ela possui e, com isto, há a "[...] necessidade de modificar a pessoa com necessidades educacionais especiais, de forma que esta pudesse vir a se assemelhar, o mais possível, aos demais cidadãos, para então poder ser inserida, integrada, ao convívio em sociedade" (Ibidem, p. 16). Os serviços para tentar normalizar essas pessoas se efetivaram nas escolas especiais, nas entidades assistenciais e nos centros de reabilitação, os quais passaram a se proliferar nos mais diferentes países.

Os serviços ofertados ou pretendidos por essas instituições têm como finalidade localizar, no indivíduo, sua anormalidade e atuar no sentido de normalizá-lo para sua integração social. Para tanto, tais serviços estão organizados em três etapas:

[...] a primeira, de avaliação, em que uma equipe de profissionais identificaria tudo o que, em sua opinião, necessitaria ser modificado no sujeito e em sua vida, de forma a torná-lo o mais normal possível; a segunda, de intervenção, na qual a equipe passaria a oferecer (o que ocorreu com diferentes níveis de compromisso e qualidade, em diferentes locais e entidades), à pessoa com deficiência, atendimento formal e sistematizado, norteado pelos resultados obtidos na fase anterior; a terceira, de encaminhamento (ou re-encaminhamento) da pessoa com deficiência para a vida na comunidade. (Ibidem, p. 16).

O processo de desenvolvimento da educação formal das pessoas com deficiência, combinado com a popularização do ensino escolar, provocou uma grande expansão da educação especial ao longo do século XX, tanto através da prática da institucionalização quanto da integração.

Porém, é preciso considerar que isso ocorreu com a incorporação de alunos que, no seu surgimento, não faziam parte de suas preocupações, isto é: daqueles que apresentavam distúrbios de linguagem, distúrbios emocionais e os considerados com problemas de aprendizagem, os quais passaram a ser a imensa maioria dos freqüentadores do ensino especializado. (CARVALHO, ROCHA e SILVA, 2006, p. 47).

Agora, além das pessoas com deficiência, a educação especial necessita dar conta dos alunos com distúrbios emocionais e de linguagem, que passaram a ser a grande maioria de seus "educandos". Dessa forma, a expansão da educação especial, iniciada no século XIX, foi assumindo, no decorrer dos últimos cem anos, proporções cada vez maiores, que se encaminharam no sentido de sua constituição como subsistema significativo dentro do sistema educacional, na maioria dos países ocidentais. "A expansão quantitativa ocorreu, de fato, nos países capitalistas centrais. Nestes, o crescimento das matrículas em educação especial sobrepujou o das matrículas gerais" (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 76).

Essa expansão, que, na maioria dos países, ocorreu através da ação do Estado e da filantropia, predominando a "ideologia" desta última, teve como função principal recolher e isolar do convívio social todas as pessoas que interferiam e atrapalhavam o desenvolvimento da nova forma de organização social, baseada na homogeneização e na racionalização, orientada por uma lógica voltada para a produção e o lucro.

[...] a ampliação da educação especial espelhou muito mais o seu caráter de avalizadora da escola regular que, por trás da igualdade de direitos, oculta a função fundamental que tem exercido nas sociedades capitalistas modernas: o de instrumento de legitimação da seletividade social. (Ibidem, p. 80).

Esse processo ocorrido nos países do capitalismo central também vai, aos poucos, se fazendo necessário no Brasil, à medida que o mesmo vai sendo incorporado numa economia cada vez mais internacionalizada, respondendo às particularidades aqui existentes. A próxima seção é dedicada à análise do surgimento e da expansão da institucionalização e da integração no Brasil, procurando verificar até que ponto essas práticas atenderam às necessidades da realidade brasileira.

1.5 - PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL: SURGIMENTO E EXPANSÃO DA INSTITUCIONALIZAÇÃO E DA INTEGRAÇÃO

Esta seção encontra-se voltada para o estudo do processo que levou ao surgimento e à expansão da institucionalização e da integração no Brasil, procurando compreender os fatores que atuaram na configuração do mesmo, com destaque para o período entre a criação (em 1854, na Cidade do Rio de Janeiro) do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente Instituto Benjamim Constant, e o estabelecimento, pelo Ministério da Educação e Cultura, no ano de 1973, de um órgão central responsável pelo atendimento aos excepcionais no Brasil, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). A delimitação desse período decorre do fato de ele abranger as primeiras ações no âmbito da educação especial até sua consolidação no Ministério da Educação; por ter sido marcado, principalmente, pelo desenvolvimento de algumas iniciativas oficiais localizadas; e por representar o surgimento e a expansão do atendimento educacional especializado ocorrido principalmente através das instituições filantrópico-assistenciais.

A partir da consolidação dos institutos franceses para pessoas com deficiência, muitos países passaram a adotar o mesmo procedimento. No Brasil, segundo Silva (1986, p. 285 a 287), no começo da segunda metade do século XIX, na cidade do Rio de Janeiro, foram criados o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente Instituto Benjamim Constant, e o Instituto dos Surdos-Mudos, hoje conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Tanto o primeiro

como o segundo, pouco tempo após terem sido criados, sofreram processo de deterioração.

Aparentemente, o processo de deterioração dos Institutos parece seguir o mesmo percurso de seus congêneres franceses. Mas há uma diferença fundamental: enquanto os institutos parisienses se transformaram em oficinas de trabalho, seus similares brasileiros tenderam basicamente para o asilo de inválidos. (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 87).

Um relatório de julho de 1872 permite formular uma ideia dos resultados que o Instituto dos Meninos Cegos vinha alcançando. Segundo o mesmo relatório, citado pela professora e pesquisadora Gilberta Jannuzzi:

[...] dos 16 alunos educados no instituto, mais de 81% tornaram-se ali professores. Nota-se, porém, o pouco aproveitamento escolar: menciona-se que, dos 64 alunos matriculados até aquela data, 18 anos desde a fundação, apenas 16 haviam concluído os estudos; 22 faleceram, seis saíram por “incapacidade de instrução em consequência de graves moléstias físicas e mentais” e dois foram expulsos por péssima conduta. (JANNUZZI, 2004, p. 13).

Após 20 anos da criação do Instituto dos Meninos Cegos e 18 do Instituto dos Surdos-Mudos, o número de atendidos nessas instituições era extremamente reduzido. "O atendimento era precário, visto que em 1874 atendiam 35 alunos cegos e 17 surdos [...], numa população que em 1872 era de 15.848 cegos e 11.595 surdos" (Ibidem, p. 14 e 15).

Esses dados revelam o descaso dos governantes com a educação escolar desse segmento social. Este não era, porém, um "privilegio" das pessoas com deficiência, pois, nessa época, o que prevalecia era o descaso tanto pela educação comum quanto pela especial, visto que, devido ao nível de desenvolvimento tecnológico e das relações sociais de produção existentes na época, elas eram desnecessárias.

Elas não eram necessárias como produtoras de mão-de-obra compulsoriamente escrava, nem como fator de ideologização, uma vez que a ordem escravocrata estava assegurada pela repressão, pela ruralização intensa, em que poucos contatos sociais se faziam nas grandes propriedades latifundiárias. (Ibidem, p. 20 e 21).

Nessa época, a economia era do tipo agro-exportadora e a grande maioria da população vivia no campo. Segundo Pinheiro, citado por Jannuzzi, "Em 1872, vamos ter apenas 5,9% (4.930.478) da população na zona urbana, que vai aumentar em 1890 para 6,8% (14.330.915)" (2004, p. 21). Desta forma, conforme Jannuzzi,

[...] a aristocracia rural não precisava favorecer a educação, pois que esta economia agrária, baseada em instrumentos rudimentares, enxada sempre, arado às vezes, não a requeria. O voto era censitário, mesmo depois da Reforma Saraiva ou da Lei do Censo de 9 de janeiro de 1881, isto é, o voto continuava vinculado à renda anual, e dela também dependia poder eleger-se senador e deputado. (2004, p. 23).

Embora inspiradas nos institutos franceses, as duas instituições brasileiras, criadas na metade do século XIX, acabaram se adaptando às características de uma economia agro-exportadora, onde os internados

Eram provavelmente os mais lesados, os que se distinguiam, se distanciavam, os que incomodavam, ou pelo aspecto global, ou pelo comportamento altamente divergente. Os que não o eram assim a olho nu estariam incorporados às tarefas sociais simples, numa sociedade rural desescolarizada. (Ibidem, p. 23).

Após as primeiras iniciativas oficiais, de âmbito federal, em relação à educação de pessoas com deficiência no Brasil, com a criação do Instituto dos Meninos Cegos e o Instituto dos Surdos-Mudos, transcorrem praticamente cem anos até que o governo federal articulasse novas ações educacionais voltadas para esse segmento. Apesar desse fato, já no início do século XX começou a ocorrer no Brasil a expansão da educação especial, obedecendo aos mesmos condicionantes verificados nos países centrais, com as necessárias adaptações às condições da realidade econômica, social e política brasileira. Marcos Mazzotta, ao escrever sobre a história da educação especial no Brasil, afirma que

[...] até 1950, havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais. Ainda, catorze estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares, atendiam também alunos com outras deficiências. No mesmo período, três instituições especializadas (uma estadual e duas particulares) atendiam deficientes mentais e outras oito (três

estaduais e cinco particulares) dedicavam-se à educação de outros deficientes (2001, p. 30 e 31).

Como esses dados indicam, a principal área "contemplada" pelo "atendimento educacional especializado", e que contribuiu para a expansão da educação especial ao longo do período, foi a da deficiência mental.

Pouco a pouco, a deficiência mental foi assumindo a primazia da educação especial, não só pelo maior número de instituições a ela dedicadas que foram sendo criadas, como pelo peso que ela foi adquirindo com relação à saúde (a preocupação com a eugenia da raça) e à educação (a preocupação com o fracasso escolar). (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 88).

Esse processo passou a ocorrer nas primeiras décadas do século XX, quando predominava uma política econômica agro-exportadora, com uma pequena produção industrial a ela subordinada. Segundo Paul Singer (1986, p. 216), a industrialização ocorrida no Brasil, entre 1885-1930, foi uma consequência secundária da reorganização capitalista da cafeicultura, ou seja, buscou-se, com essa reorganização, fundamentalmente, atender às necessidades impostas pela nova relação de produção que havia sido implantada nas lavouras de café, isto é, a substituição da mão-de-obra escrava pela de trabalhadores livres. Por meio da satisfação de algumas das necessidades básicas dos novos trabalhadores, a indústria nacional ajudava a baratear o custo da mão-de-obra para os fazendeiros do café. A industrialização, que contava predominantemente com a mão-de-obra de imigrantes, fez surgir um pequeno, mas aguerrido, proletariado que, por meio de suas lutas, ajudaram a marcar as três primeiras décadas do século XX. A força desses trabalhadores decorria da combinação de dois fatores fundamentais: o primeiro estava relacionado à superexploração a que estavam submetidos e o segundo advinha do fato de serem proletários oriundos do anarco-sindicalismo europeu, que já possuía consciência de classe e um acúmulo de experiências na luta contra o capitalismo.

Nas primeiras décadas do século XX, outros setores também se levantavam contra o modelo agroexportador, controlado por um poder oligárquico. Dentre eles se encontravam a pequena burguesia e a classe média, representados principalmente pela ala jovem do exército. Embora não na mesma perspectiva do operariado, essas forças também se opunham ao *status quo*. Elas pregavam um modelo de

desenvolvimento capitalista que fosse capaz de colocar, no centro da ação do Estado, não o incentivo à agroexportação, mas, sim, uma política voltada para a industrialização do país. Lutavam também por reformas, que, na opinião dos mesmos setores, poderiam ajudar a tirar o Brasil do profundo atraso econômico, político e social em que se encontrava em relação à Europa. Dentre as reformas preconizadas pelos diferentes segmentos sociais, a educação, formulada na perspectiva da ideologia liberal, encontrava-se na posição central. Segundo Xavier (1990 p. 61), na Europa, os liberais, como uma das formas de luta contra o antigo regime, defenderam e universalizaram a educação escolar pública e gratuita. Tal fato buscava, fundamentalmente, servir como instrumento ideológico para ocultar as verdadeiras razões da desigualdade social, já que a educação, ao ser generalizada, garantiria a todos os indivíduos as mesmas condições de existência (igualdade de oportunidades) e, se alguns continuassem inferiorizados socialmente, seria de responsabilidade da desigualdade natural existente entre os indivíduos.

No Brasil, essa ideologia já se encontrava presente desde o período imperial, traduzida para a realidade do país e justificando o atraso nacional pela falta da escolarização do povo. Esse discurso ganha força com a proclamação da República e se potencializa nas últimas duas décadas que antecederam a "revolução de trinta", com os movimentos dos "Entusiastas pela Educação" e dos "Otimistas Pedagógicos".

Nesse período já existiam alguns importantes centros urbanos, como São Paulo e Rio de Janeiro, onde passou a ocorrer uma lenta expansão da educação escolar. E, assim como já vinha ocorrendo em outros países, esta expansão se fez acompanhada pela ampliação das instituições de educação especial para pessoas com deficiência. Segundo Silveira Bueno (1993, p. 87 e 88), nas três primeiras décadas do século XX foram criadas: - Na área da deficiência mental: em 1903, na cidade do Rio de Janeiro, foi instalado o Pavilhão Bourneville; em 1923, foi criado o Pavilhão de Menores do Hospital do Juqueri; e, em 1927, foi criado o Instituto Pestalozzi de Canoas RS. - Na área da deficiência visual: foi criado, em 1924, no Rio de Janeiro, a União dos Cegos do Brasil; em 1929, foram criados o Instituto Padre Chico, em São Paulo; e o Sodalício da Sacra Família, no Rio de Janeiro. - Na área da deficiência auditiva: em 1929, na cidade de São Paulo, foi criada a segunda instituição especializada para deficientes auditivos, o Instituto Santa Therezinha.

Esse período marcou o surgimento das primeiras instituições privadas no Brasil, destinadas às pessoas com deficiência. Segundo Silveira Bueno, o surgimento das primeiras entidades privadas de atendimento às pessoas com deficiência espelha o início de duas tendências importantes da educação especial no Brasil:

[...] a inclusão da educação especial no âmbito das instituições filantrópico-assistenciais e a sua privatização, aspectos que permanecerão em destaque em toda a sua história, tanto pela influência que elas exercerão em termos de política educacional, como pela quantidade de atendimentos oferecidos. (Ibidem, p. 88).

O desenvolvimento das contradições existentes na República Velha, agravadas, em 1929, pela crise internacional do capitalismo, que atingiu severamente a já limitada economia brasileira, criou condições para que, em 1930, findasse a Política do Café com Leite - revezamento no poder entre cafeicultores de São Paulo e pecuaristas de Minas Gerais – e, "[...] em seu lugar, ocupou o poder uma coligação de capitais agrícolas e industriais ligados ao Setor de Mercado Interno" (SINGER, 1986 p. 216 e 217). Este acontecimento, que contou com o apoio de setores oligárquicos descontentes, ficou conhecido como "revolução de trinta" e marcou o início da "República Nova".

Os "novos dirigentes", que tinham como principal expoente a pessoa de Getúlio Vargas, chegaram ao poder com a proposta de promover mudanças que pudessem alavancar o desenvolvimento do país, especialmente na área da industrialização. Com o fim da Velha República agro-exportadora, em 1930, o Brasil passou a conviver com governos populistas. A constituição desse período, que estendeu-se até 1964, de certa forma, representou a resposta brasileira à crise capitalista mundial, ocorrida em 1929.

Diante da crise internacional do capitalismo, os novos governantes foram obrigados a tentar modificar o modelo de desenvolvimento do país.

A grande mudança que se deu após 1930 foi que o poder passou a dar máxima prioridade ao desenvolvimento do mercado interno, ao crescimento para dentro, adotando uma estratégia em que a industrialização aparece como instrumento para tornar a economia nacional o menos dependente possível do mercado mundial. (Ibidem, p. 218).

Esse modelo de desenvolvimento ficou conhecido como Política de Substituição de Importações, e estava colocado dentro de um contexto desfavorável para seu desenvolvimento. Os principais obstáculos para uma industrialização capitalista decorriam da falta de um acúmulo de poupança privada e do enorme atraso científico e tecnológico em que se encontrava o Brasil em relação aos países industrializados da Europa. Esses obstáculos resultavam de séculos de política agro-exportadora que havia ajudado a constituir o Brasil como um país capitalista periférico. Esses fatos fizeram com que a industrialização ocorrida no período fosse a consequência natural da expansão do capitalismo internacional, que aqui se deu sem que se alterassem as tradicionais relações sociais.

No campo educacional, as duas primeiras décadas da República Nova são marcadas pela criação do Ministério da Educação e pela formulação de importantes documentos, como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), as Reformas Francisco Campos (1931-1932) e Augusto Capanema (1942-1946) e o anteprojeto Clemente Mariani (apresentado ao Congresso Nacional durante o governo de Eurico Gaspar Dutra). Essas propostas e reformas educacionais possuíam poucas diferenças (determinadas por fatores conjunturais) e muitas semelhanças, principalmente nas questões de princípio e aspectos contraditórios em cada uma delas, que eram decorrente das concessões que os renovadores precisavam fazer para ajustar seu discurso escolanovista à realidade existente.

Todas as propostas ou reformas educacionais acima citadas estavam assentadas na ideologia liberal, ou seja, preconizavam a educação como instrumento principal para o desenvolvimento da sociedade. Para ilustrar esse caráter ideológico, cabe destacar o contido nas primeiras linhas do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: "Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional" (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA apud XAVIER, 1990, p. 66).

Os renovadores, tentando ser fiéis aos pressupostos liberais, começavam, em seus "discursos", pregando uma educação pública, gratuita e de qualidade, buscando traduzir os princípios de uma sociedade capitalista industrializada para a realidade de um país agroexportador com uma pequena indústria dependente de tecnologia externa e que aqui chegava quase com um século de atraso. Essa contradição fazia com que a retórica fosse se adequando à realidade. Tal fato pode

ser observado no que se refere ao ensino superior, que, após ser enunciado como motor do desenvolvimento científico e tecnológico, segundo Xavier (1990, p. 84), acaba sendo defendido pelos renovadores como espaço de formação de uma elite dirigente, que, de posse de uma cultura geral, contribuiria para o desenvolvimento de toda a sociedade. Na perspectiva de uma educação seletiva, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova propõe a manutenção do ensino segregado para as pessoas com deficiência.

Segundo Ribeiro (1995, p. 108 a 110), na perspectiva de uma educação seletiva, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova propôs a manutenção do ensino segregado para as pessoas com deficiência. Para esse documento a reconstrução do sistema educacional deve se dar em bases que possam contribuir para a interpenetração das classes sociais e formação de uma sociedade humana mais justa e que tenha por objetivo a organização da escola unificada, desde o jardim da Infância à Universidade, “em vista da seleção dos melhores”, e, portanto, o máximo desenvolvimento dos normais (escola comum), como o tratamento especial de anormais, subnormais (classes diferenciais e escolas especiais).

Foi nesse contexto que, nas décadas de 1930 e 1940, se ampliaram as instituições educacionais segregadas para pessoas com deficiência, principalmente no âmbito filantrópico-assistencial, com maior incidência nas áreas da deficiência mental e visual. Silveira Bueno (1993, p. 89 e 90) relaciona as seguintes entidades surgidas ao longo desse período: - Na área da deficiência mental, surgiram as Sociedades Pestalozzi de Minas Gerais (Belo Horizonte, 1932), do Brasil (Rio de Janeiro, 1945) e do Estado do Rio de Janeiro (Niterói, 1948). Também foram criadas a Fundação Dona Paulina de Souza Queiroz (São Paulo, 1936), Escola Especial Ulisses Pernambucano (Recife, 1941), Escola Alfredo Freire (Recife, 1942), Instituição Beneficente Nosso Lar (São Paulo, 1946), Escolinha de Arte do Brasil (Rio de Janeiro, 1948) e Escola Professor Alfredo Duarte (Pelotas, 1949); - Na área da deficiência visual, foram criados os Institutos de Cegos do Recife (1935), da Bahia (1936), São Rafael (Taubaté/SP, 1940), Santa Luzia (Porto Alegre/RS, 1941), do Ceará (Fortaleza, 1943), da Paraíba (João Pessoa, 1944), do Paraná (Curitiba, 1944), do Brasil Central (Uberaba/MG, 1948) e de Lins (SP, 1948). Além desses Institutos, foram criadas a Associação Pró-Biblioteca e Alfabetização dos Cegos (São Paulo, 1942) e a União Auxiliadora dos Cegos do Brasil (Rio de Janeiro, 1943) e a Fundação para o Livro do Cego no Brasil (São Paulo, 1946); - Na área da

deficiência auditiva, a única indicação é a da criação do Instituto Santa Inês (Belo Horizonte, 1947); - Na área da deficiência física surgiram as primeiras entidades, com a criação do Pavilhão Fernandinho Simonsen, na Santa Casa de Misericórdia (São Paulo, 1931), do Lar Escola São Francisco (São Paulo, 1943) e da Escola Nossa Senhora de Lourdes (SANTOS, 1949).

Também é importante destacar o surgimento da primeira APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), que, ao longo da segunda metade do século XX, vai se expandir e ser apresentada como emblema na "educação de pessoas com deficiência", inclusive absorvendo boa parte dos poucos recursos públicos destinados à educação, à saúde e à assistência social desse segmento.

O surgimento dessas instituições decorreu, quase que exclusivamente, da ação de filantropos, portanto não fazendo parte de uma política governamental voltada para esse segmento. Esse fato contribuiu "[...] para que a deficiência permanecesse no âmbito da caridade pública e impedindo, assim, que as suas necessidades se incorporassem no rol dos direitos de cidadania" (Ibidem, p. 90).

Até a segunda metade da década de 50 do século XX, a educação das pessoas com deficiência, com exceção dos institutos criados no século anterior, não fez parte das preocupações educacionais do governo federal e as poucas iniciativas oficiais ocorreram a níveis estadual e regional. A partir desse momento começa a ocorrer um conjunto de mudanças que vão caracterizar um novo período de desenvolvimento no Brasil. O mesmo é definido, por Singer (1986, p. 225), como sendo um período de expansão do capital monopolista, tanto multinacional quanto estatal, integrando, mediante uma interligação efetiva, todas as regiões do território brasileiro. No período entre 1956 a 1967 ocorreu um alargamento do mercado nacional que

[...] levou às últimas conseqüências o processo de substituição da produção artesanal pela industrial e lhe acrescentou um processo de centralização do capital mediante o qual o capital monopolista tomava o mercado dos pequenos e médios capitais individuais. [...] Cabe assinalar também que foi entre 1956 e 1967 que as relações de produção capitalista se tornaram hegemônicas no campo. (Ibidem, p. 227).

A partir desse momento, o desenvolvimento de ações junto às pessoas com deficiência vai, aos poucos, ganhando destaque em documentos e em políticas

nacionais, respondendo às necessidades de uma sociedade que vinha passando por um processo de intensificação de seu desenvolvimento industrial. É nesse contexto que vão ocorrer as primeiras ações de âmbito nacional, propostas pelo governo federal. Segundo Mazzotta (2001, p. 49 a 52), tratou-se da: - Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), estabelecida pelo Decreto Federal nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957; - Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão (CNEC), criada pelo Decreto nº 44.236, de 1º de agosto de 1958; - Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), criada pelo Decreto nº 48.96, de 22 de setembro de 1960.

Enquanto as duas primeiras campanhas surgiram sob influência de órgãos públicos, respectivamente Instituto Nacional de Surdos e Instituto Benjamim Constant, a terceira foi influenciada por entidades privadas. Tratou-se de "influência de movimentos liderados pela Sociedade Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, ambas do Rio de Janeiro" (Ibidem, p. 51).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB (Lei Federal nº 4024, de 20 de dezembro de 1961), ao tratar "da educação de excepcionais", propôs, no seu título X, que:

Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. [...] Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (LDB 4024 de 1961).

O Brasil, do final da década de 60 e dos primeiros anos da de 70 do século XX, comandado por uma ditadura militar, que havia assumido o poder através de um golpe de Estado em 1964, pondo fim à disputa entre agroexportadores e burguesia industrial, vai ser marcado, segundo Singer (1986, 230), pela consolidação das transformações estruturais e com a introdução de novos produtos, diversificando o consumo das camadas de maior poder aquisitivo. Esse período, que deu continuidade no processo de internacionalização da economia brasileira, a partir de 1970 impulsionou a mecanização da agricultura, liberando uma grande quantidade de força de trabalho para o processo de desenvolvimento industrial, acelerando o crescimento urbano.

Diante desse processo, vai se intensificando a necessidade de uma escolarização de massas e, por consequência, da educação especializada.

A Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, preconizava, em relação à educação das pessoas com deficiência, no seu artigo 9º, que

[...] os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (LEI 5692, 1971).

No ano de 1973, com a justificativa de promover, em todo o território nacional, a expansão e a melhoria do atendimento aos excepcionais, é criado, no Ministério da Educação e Cultura, um órgão central responsável pelo atendimento aos excepcionais no Brasil, o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP. "O CENESP foi criado pelo Decreto nº 72.425, do Presidente Emílio Garrastazu Médici, em 3 de julho de 1973" (MAZZOTTA, 2001, p. 55).

Jannuzzi, ao analisar a década de 1970, afirma que a mesma

[...] foi um dos marcos na educação do deficiente, pois nela ocorrem alguns acontecimentos que colocam a área em evidência. Pela primeira vez cria-se um órgão, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) para a definição de metas governamentais específicas para ela, oficializando, parecendo prometer assim em nível governamental uma ação política mais efetiva, que poderia organizar o que se vinha realizando precariamente na sociedade. (2004, p. 137).

Nos anos que se seguiram, esse otimismo não se configurou, pois o que se verificou foi a expansão da rede filantrópica-assistencial, contribuindo ainda mais para a segregação das pessoas com deficiência, principalmente pela ampliação da prática da integração. Essa ampliação passa a se evidenciar à medida que o capitalismo brasileiro foi se deslocando do campo para as cidades, processo no qual aqueles que não podiam se ajustar à ordem necessária a seu desenvolvimento deveriam ser contidos, segregados, reformados (quando possível e necessário) e, até mesmo, eliminados.

Diante do exposto nesta seção, pode-se afirmar que o processo excludente ocorrido nos países do capitalismo central também foi, aos poucos se fazendo

necessário no Brasil, à medida que aqui se vai alcançando um certo nível de desenvolvimento industrial e tendo que responder a novas necessidades, dentre as quais, a ampliação da educação na perspectiva do capitalismo com a adoção de processos seletivos. No Brasil, se essa necessidade não se fazia presente no momento da criação das primeiras instituições (Instituto dos Meninos Cegos e o dos Surdos-Mudos), com o desenvolvimento econômico e social verificado ao longo do século XX, a educação especial foi assumindo importância cada vez maior no processo de seletividade educacional e social, contribuindo para uma maior exclusão daqueles que não podiam se ajustar às exigências da moderna sociedade.

Ao findar a retrospectiva histórica proposta para este capítulo, pode-se afirmar que as práticas e as concepções segregativas relativas às pessoas com deficiência ocorreram e vêm ocorrendo por condicionantes presentes na própria materialidade, que, numa sociedade de classes, exige, principalmente daquela a ser explorada, uma corporalidade e um comportamento adequado à lógica do processo produtivo. O próprio surgimento e a expansão da educação especial, bem como a função que vem cumprindo na sociedade, têm correspondido muito mais aos interesses do capital do que atender às necessidades educacionais das pessoas com deficiência. Isto vem ocorrendo porque "[...] o sistema do capital é um modo de controle sociometabólico incontrolavelmente voltado para a expansão" (MESZÁROS, 2003, p. 131). Neste processo, "[...] 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).

Nas últimas décadas do século XX, num contexto marcado pelo aumento da organização dos segmentos marginalizados e da denúncia das tradicionais práticas e concepções segregativas, surge a proposta de inclusão social, preconizando a necessidade de se estabelecer uma nova forma de se proceder em relação às pessoas com deficiência. Na sequência busca-se investigar os condicionantes que levaram ao surgimento da proposta de inclusão social, bem como, a partir da análise dos principais documentos oriundos de conferências, de congressos e de seminários internacionais, levantar os principais princípios que vêm sustentando a mesma.

CAPÍTULO II

INCLUSÃO SOCIAL E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: GENEALOGIA E CONFIGURAÇÃO NOS DOCUMENTOS INTERNACIONAIS

Ao contrário das tradicionais práticas e concepções desenvolvidas ao longo da história relativas às pessoas com deficiência, que resultaram e justificaram a exclusão, a estigmatização e a segregação desse segmento social, principalmente daqueles pertencentes às classes exploradas das diferentes sociedades, a proposta de inclusão social vem sendo preconizada como uma práxis capaz de romper com esses tradicionais procedimentos. Como foi visto no capítulo anterior, o estabelecimento das práticas e das concepções excludentes foi condicionado fundamentalmente pela materialidade presente em cada período analisado, inclusive no atual modo de produção, que continua produzindo a marginalização de amplas parcelas sociais. Esse último fato tem provocado questionamentos a respeito dos condicionantes que levaram ao surgimento da proposta inclusiva num momento em que sua viabilidade parece não ter sustentação na atual sociedade.

A proposta de inclusão social, no que se refere às pessoas com deficiência, desde o momento em que começou a ganhar espaço nos documentos internacionais e nacionais, têm provocado acirrados debates não somente entre seus opositores e defensores, como também no meio destes últimos. O debate encontra-se centrado principalmente na "natureza" da proposta de inclusão social e na concepção de sociedade e de educação que perpassa os documentos que a tem norteado.

Neste capítulo, que se encontra organizado em duas seções, busca-se compreender os condicionantes que atuaram e ainda vêm atuando na constituição da proposta de inclusão social e como ela se configurou nos principais documentos internacionais que têm procurado justificá-la e fundamentá-la.

2.1 - GENEALOGIA DA PROPOSTA DE INCLUSÃO SOCIAL

No final do século XX, no âmbito de suas políticas sociais, a maioria dos países passou a incorporar o conceito de inclusão social, o qual tem gerado acirrados debates por parte de defensores e opositores e mesmo entre estes últimos. Dentre os argumentos apresentados pelos primeiros, cabe destacar aquele

que afirma que se trata de uma conquista obtida a partir das lutas dos setores marginalizados da sociedade. Para os últimos, trata-se de uma artimanha do Estado capitalista articulada às reformas impostas pela reestruturação produtiva, que passaram a ocorrer nas últimas décadas do século XX. Nesta seção pretende-se apresentar alguns elementos que possam contribuir para o desenvolvimento desse debate.

Enquanto a prática da institucionalização se manteve sem contestação por vários séculos, a da integração já começou a receber críticas em suas primeiras décadas de existência. Essas críticas se assentam no pressuposto de que: "Diferenças, na realidade, não se 'apagam', mas, sim, são administradas na convivência social" (BRASIL, 2000, p. 17). Essas críticas, que se espraiaram pelos mais diferentes espaços sociais, tiveram origem principalmente no desenvolvimento da auto-organização das pessoas com deficiência e nas críticas do segmento acadêmico.

A auto-organização das pessoas com deficiência começou a ganhar visibilidade mundial já no início da segunda metade do século XX, com a criação de entidades de caráter internacional, tais 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-se 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 foi marcado, no Brasil, pela retomada do processo de organização dos movimentos sociais, que travavam as mais diversas lutas: 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 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 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. Segundo Romeu Kazumi Sasaki,

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 na 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 foi surgindo um conjunto de entidades de pessoas com deficiência, exigindo o fim dos procedimentos paternalistas, tutelarizantes 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).

Este 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 representassem suas necessidades.

No segmento acadêmico, verificou-se a formulação de novos entendimentos a respeito do processo de aprendizagem e de desenvolvimento das pessoas com deficiência, o que levou alguns estudiosos a se colocarem ao lado destas na crítica e na luta contra os procedimentos excludentes.

Esse processo contribuiu para a formulação da proposta de inclusão social, propondo que não é a pessoa que deve se ajustar ao meio, mas é a sociedade que deve garantir os suportes necessários para que todos possam usufruir da vida em comunidade. Nela, não se nega que as pessoas com deficiência necessitam de serviços especializados, mas essas não são "[...] as únicas providências necessárias caso a sociedade deseje manter com essa parcela de seus constituintes uma relação de respeito, de honestidade e de justiça" (BRASIL, 2000, p. 18).

Além da ampliação da auto-organização das pessoas com deficiência e das denúncias em relação à institucionalização e à integração daqueles que pertencem a esse segmento, cabe destacar que a proposta de inclusão social surgiu num momento em que o capitalismo busca encontrar saída para a crise que emergiu no início dos anos 1970. Tratou-se de um momento em que o capitalismo, comandado pelo capital financeiro, busca implantar um novo padrão de acumulação, caracterizado pela privatização, pela desregulamentação, pela flexibilização, pela mundialização, pela ideologia do Estado mínimo e do livre mercado, buscando, com isso, minimizar os custos e maximizar os lucros dos capitalistas. Essas mudanças exigidas pelo capital resultaram no redirecionamento e na minimização das políticas sociais, piorando as condições de existência de uma ampla parcela da população em todo o mundo. No entendimento da "natureza" da proposta de inclusão social, além de compreender o contexto econômico, político e social em que a mesma passa a ser formulada, também é indispensável articular sua existência com a "natureza" da política social na sociedade capitalista. Para Vicente de Paula Faleiros, em relação às políticas sociais, o ponto de partida deve ser o de que elas

[...] não são instrumentos de realização de um bem estar abstrato, não são medidas boas em si mesmas, como soem apresentá-las os representantes das classes dominantes e os tecnocratas estatais. Não são, também, medidas más em si mesmas, como alguns apologetas de esquerda soem dizer, afirmando que as políticas sociais são instrumentos de manipulação, e de pura escamoteação da realidade da exploração da classe operária. (FALEIROS, 1980, p. 55).

Para não se cair numa visão maniqueísta, a discussão a respeito das razões que levaram ao surgimento da proposta de inclusão social necessita ser feita a partir da análise e da compreensão de seus múltiplos condicionantes, vinculando-os, principalmente, à natureza e à função das políticas sociais num determinado momento histórico. Nessa direção, o ponto de partida deve ser o de que as políticas sociais são um produto histórico, resultantes de contradições presentes numa determinada sociedade e, portanto, assumindo características próprias em cada contexto em que se efetivam. Dessa forma, não se pode analisar qualquer política social sem se levar em conta as questões econômicas, políticas e sociais, produzidas historicamente. "A análise da política social não pode ser colocada em termos de um esquematismo rígido, de leis imutáveis, como se a realidade se desenvolvesse segundo um modelo teórico ideal" (FALEIROS, 1980, p. 55).

Segundo o professor e pesquisador Evaldo Vieira,

[...] a política social consiste em estratégia governamental e normalmente se exhibe em forma de relações jurídicas e políticas, não podendo ser compreendida por si mesma. Não se definindo a si, nem resultando apenas do desabrochar do espírito humano, a política social é uma maneira de expressar as relações sociais, cujas raízes se localizam no mundo da produção. (1992, p. 21 e 22).

Segundo Faleiros, em termos empíricos, a intervenção do Estado, no que se refere à política social, pode ser definida como sendo a "implantação de assistência, de previdência social, de prestação de serviços, de proteção jurídica, de construção de equipamentos sociais e de subsídios" (FALEIROS, 1980, p. 56).

Ainda para esse autor, "[...] a população-alvo das políticas sociais não são os indivíduos isolados, mas a força de trabalho para o capital, nas melhores condições possíveis de acordo com a correlação de forças sociais" (Ibidem, p. 65).

O Estado, ao desenvolver políticas que favoreçam a saúde, a educação, a habitação, a qualificação profissional, etc. dos trabalhadores empregados, contribui na composição dos recursos necessários a sua preparação e manutenção. Com essas ações, os trabalhadores podem se tornar mais rentáveis para o capital.

Além de atuar junto a esses, as políticas sociais também estão voltadas para a população excedente, que se produz no contínuo processo de valorização do capital.

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, 1992, p. 159).

Dessa forma, "[...] com a acumulação do capital produzida por ela mesma, a população operária produz, pois, em proporções incessantemente crescentes, os meios de se tornar excedente" (Ibidem, p. 160). O excedente populacional, que se torna maior ou menor, dependendo das necessidades impostas pelo desenvolvimento das forças produtivas capitalistas 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" (Ibidem, p. 161).

Para Faleiros, a intervenção das políticas sociais junto ao exército industrial de reserva obedece a duas condições fundamentais:

1) com um benefício inferior ao dos trabalhadores incluídos no mercado de trabalho; 2) em condições mínimas que os capacitem para uma substituição. Essa reprodução se realiza sobretudo pela assistência social, que mantém esse "viveiro de trabalhadores" (1980, p. 65 e 66).

Se as políticas sociais se constituem num conjunto de ações desenvolvidas pelo Estado, cabe aqui rapidamente defini-lo. Na perspectiva teórica adotada neste trabalho, o Estado é definido como sendo uma instituição que surge para atender aos interesses da classe dominante. "Uma instituição que, em uma palavra, não só perpetuasse a nascente divisão da sociedade em classes, mas também o direito de a classe possuidora explorar a não-possuidora e o domínio da primeira sobre a segunda. E essa instituição nasceu. Inventou-se o Estado" (ENGELS, 1984, p. 121). Com a consolidação do poder da burguesia, o Estado é colocado a serviço do processo de exploração capitalista. "O governo do Estado moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa" (MARX e ENGELS, 2001, p. 10 e 11).

Um outro elemento fundamental na compreensão das políticas sociais é sua articulação com a questão econômica.

Não se pode analisar a política social sem se remeter à questão do desenvolvimento econômico, ou seja, à transformação quantitativa e qualitativa das relações econômicas, decorrente de processo de acumulação particular - de capital. O contrário também precisa ser observado: não se pode examinar a política econômica sem se deter na política social. (VIEIRA, 1992, p. 21).

Tanto as políticas sociais quanto as econômicas são produtos do desenvolvimento dos embates travados pelos homens na produção de sua existência, ou seja, fazem parte do processo histórico da humanidade. Sendo assim,

[...] qualquer exame da política econômica e das políticas sociais deve fundamentar-se no desenvolvimento contraditório da história. Em nível lógico, tal exame mostra as vinculações destas políticas com a acumulação capitalista. Em nível histórico, verifica se consistem em respostas às necessidades sociais, satisfazendo-as ou não. (Ibidem, p. 15).

A partir desses pressupostos,

A análise da política social implica [...] metodologicamente a consideração do movimento do capital, e ao mesmo tempo, dos movimentos sociais concretos que o obrigam a cuidar da saúde, da duração da vida do trabalhador, da sua reprodução imediata e a longo prazo. É necessário considerar também as conjunturas econômicas e os movimentos políticos em que se oferecem alternativas a uma atuação do Estado. (FALEIROS, 1980, p. 55).

A atuação do Estado na direção de prestar certos serviços tidos como fundamentais para a nova ordem social, tais como, educação, saúde e normas legais, começa a se impor a partir do processo desencadeado pela primeira revolução industrial. Este processo provocou o aumento da concentração da população nos centros urbanos, criando novas necessidades e possibilidades. Dentre as quais, a necessidade e possibilidade dos trabalhadores se organizarem para lutar por melhores condições de existência.

Foi esse contexto, marcado pelo aumento das lutas populares por melhores condições de existência e pelas demandas decorrentes do novo processo de acumulação capitalista, provocado pela primeira revolução industrial, que levou os liberais a rever alguns de seus princípios.

Carregando sobre os ombros o peso de seu próprio dogma, o liberalismo precisou construir outra ordem política. Deixou de batalhar contra o Estado, tentando impedir sua intervenção na economia; Passou a fabricar teoricamente um Estado muito mais complexo, com a finalidade de expandir o capitalismo. (VIEIRA, 1992, p. 18).

Dessa forma, "[...] as medidas de política social só podem ser entendidas no contexto da estrutura capitalista e no movimento histórico das transformações sociais dessas mesmas estruturas" (FALEIROS, 1980, p. 55)

As políticas sociais passaram a se tornar ações governamentais a partir da transformação do capitalismo concorrencial em imperialista, com a formação dos grandes monopólios. Os primórdios do capitalismo concorrencial foram caracterizados pela existência de vultosos movimentos do capital na busca de superlucros. Segundo Mandel, citado por Elaine Rosetti Behring, isso foi possível devido:

[...] a abundância do exército industrial de reserva nos primeiros países industriais e o conseqüente pouco incentivo à exploração de mão-de-obra barata nos países atrasados; a fragilidade das lutas do proletariado; a 'troca desigual' de mais-valia entre a jovem indústria e a agricultura; e a abundância de áreas de investimento de livre acesso na Europa Ocidental e América do Norte. (MANDEL apud BEHRING, 1998 p. 114 e 115).

No período concorrencial, o Estado só procurava intervir nas questões sociais à medida que estas pudessem ameaçar a ordem burguesa necessária à reprodução do capital. Para o pesquisador José Paulo Netto,

No capitalismo concorrencial, a "questão social", por regra, era objeto da ação estatal na medida em que motivava um auge de mobilização trabalhadora, ameaçava a ordem burguesa ou, no limite, colocava em risco global o fornecimento da força de trabalho para o capital. (NETTO, 1996. p. 25).

Uma das características dessa fase do desenvolvimento capitalista foi a transformação de grandes massas de camponeses em trabalhadores das manufaturas e, mais tarde, em operários das fábricas. Mas, ao longo do período, já figurava uma criação típica da sociedade burguesa: "o exército de mão-de-obra de reserva". Além das pessoas que o constituíam, existiam aquelas que não podiam ou

não se dispunham a sujeitar-se à ordem produtiva capitalista, as quais eram vítimas de medidas punitivas e coercitivas.

Aos que não foram incorporados ao mercado de trabalho, temporária ou permanentemente, se fez toda uma legislação repressiva. Assim, os considerados vagabundos e mendigos eram açoitados ou, em caso de reincidência, se lhes marcava com ferro e os condenava à morte (coação direta e indireta ao trabalho). (FALEIROS, 1980, p. 10).

Em vários países, como Inglaterra e França, foram criadas as denominadas "caixas de socorro" para atender, segundo os interesses da burguesia, aqueles que não foram incorporados ao processo produtivo capitalista. Na Inglaterra, "O objetivo real da ajuda era forçar ao trabalho. Os capazes de trabalhar eram enviados ao trabalho por salários muito baixos, e aos incapazes se lhes dava uma ajuda arbitrária [...]" (Ibidem, p. 10)

Na França, seguiu-se a mesma política. Aqueles que não podiam ou não se sujeitavam à lógica do trabalho capitalista estavam sujeitos ao internamento em hospitais, hospícios e manicômios.

Ao mesmo tempo, todo o esforço era feito para punir os mendigos, obrigando-os a trabalharem em serviços "públicos", criados, deliberadamente, em terras dos senhores. Para coroar esse esquema repressivo, os pobres eram obrigados a residir no lugar de ajuda para que a mão-de-obra não fugisse dos senhores locais. (Ibidem, p. 10).

Como uma das expressões da prática de institucionalização, discutido no capítulo anterior, 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" (Ibidem, p. 11).

Essas medidas encontravam-se assentadas nos princípios do liberalismo, que atribui ao indivíduo a responsabilidade 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" (Ibidem, p. 11).

Esse quadro começa a se alterar a partir dos anos 70 do século XIX. Segundo Mandel,

Houve, nesse momento, uma rápida emigração da força de trabalho, que levou ao declínio do exército industrial de reserva. A consequência disso é o reforço da luta operária e o aumento dos salários reais. Outro fator importante é a demanda por matérias-primas cujos preços aumentaram no período. Entretanto, a alteração mais conhecida é o esgotamento da primeira revolução industrial e tecnológica que promoveu um rápido acréscimo no volume de capital, fruto do aumento da composição orgânica, passando a exigir novos campos de investimentos. Esse conjunto de elementos levará à queda da taxa de lucros. (MANDEL apud BEHRING, 1998, p. 115).

A saída encontrada pela burguesia foi um novo arranjo capitalista, o qual resultou na concentração da produção e do capital, na aliança entre o setor produtivo e o bancário, nas exportações de capitais e na formação de uniões internacionais monopolistas de capitalistas que passaram a partilhar o mundo entre si. Segundo Netto,

[...] a constituição da organização monopólica obedeceu à urgência de viabilizar um objetivo primário: o acréscimo dos lucros capitalistas através do controle dos mercados. Essa organização - na qual o sistema bancário e creditício tem o seu papel econômico-financeiro substantivamente redimensionado - comporta níveis e formas diferenciadas que vão desde o "acordo de cavalheiros" à fusão de empresas, passando pelo pool, o cartel e o truste. (1996, p. 16).

Todavia, essa nova ordem não elimina as antigas contradições que percorriam aquela que a antecedia, principalmente, a guerra da livre concorrência.

[...] a "livre concorrência" é convertida em uma luta de vida ou morte entre os grupos monopolistas e entre eles e os outros, nos setores ainda não monopolizados. Esbatendo-se no mercado mundial - onde a monopolização rearranja inteiramente a divisão internacional capitalista. (Ibidem, p. 19).

Esse processo, coordenado pelos grandes burgueses dos países capitalistas centrais, marcou o início do imperialismo clássico. De acordo com Lênin,

O imperialismo é o capitalismo chegado a uma fase de desenvolvimento onde se afirma a dominação dos monopólios e do capital financeiro, onde a exportação dos capitais adquiriu uma importância de primeiro plano, onde começou a partilha do mundo entre os trustes internacionais e onde se pôs termo à partilha de todo o território do globo, entre as maiores potências capitalistas. (1987, p. 89).

Com a fase imperialista do capitalismo, a extração das altas taxas de lucro passou a ocorrer por meio do:

[...] investimento em esferas da produção com menor composição orgânica-de-capital; pressão pela queda dos preços da força de trabalho nos países dependentes, em função do enorme exército industrial de reserva; exportação de capitais para a agricultura e mineração, aumentando a composição orgânica nesses setores e diminuindo os preços das matérias-primas; e exportação de capitais ociosos. (MANDEL apud BEHRING, 1998, p. 115).

Com o surgimento da fase imperialista do capital, também apareceu a necessidade de um Estado mais complexo, assumindo novas funções no processo de desenvolvimento capitalista. Para melhor garantir os superlucros dos monopólios, tornaram-se indispensáveis certas ações e medidas do Estado.

Possuem especial relevo a sua inserção como empresário nos setores básicos não rentáveis [...] energia e matérias-primas fundamentais [...] controle de empresas capitalistas em dificuldades [...], a entrega aos monopólios de complexos construídos com fundos públicos, os subsídios imediatos aos monopólios e a garantia explícita de lucro pelo Estado. (NETTO, 1996 p. 21).

Segundo esse mesmo autor, além dessas intervenções diretas, existem as indiretas, que não são menos significativas. Trata-se das

[...] encomendas/compras do Estado aos grupos monopolistas, assegurando aos capitais excedentes possibilidades de valorização; [...] os subsídios indiretos, os investimentos públicos em meios de transporte e infra-estrutura, a preparação institucional da força de trabalho requerida pelos monopólios e, com saliência peculiar, os gastos com investigação e pesquisa. (1996, p. 21 e 22).

Além dessas atribuições, é no terreno estratégico, em que se fundem atribuições diretas e indiretas, que o Estado monopolista passou a atuar na definição do desenvolvimento capitalista a longo prazo.

[...] trata-se das linhas da direção do desenvolvimento, através de planos e projetos de médio e longo prazos; aqui, sinalizando investimentos e objetivos, o Estado atua como um instrumento de organização da economia, operando notadamente como um administrador dos ciclos de crise. (Ibidem, p. 22).

O que se verificou com o surgimento e o desenvolvimento da fase monopolista do capital foi "[...] a integração orgânica entre os aparatos privados dos monopólios e as instituições estatais" (NETTO, 1996. p. 22). Os novos laços entre o Estado e o capital reforçaram o compromisso de classe do primeiro. "Vale dizer: o Estado funcional ao capitalismo monopolista é, no nível das suas finalidades econômicas, o 'comitê executivo' da burguesia monopolista - opera para propiciar o conjunto de condições necessárias à acumulação e à valorização do capital monopolista" (Ibidem, p. 22).

Esse conjunto de mudanças não resultou em melhorias substanciais para a existência da classe trabalhadora e, o que se evidenciou, principalmente em suas primeiras décadas, foi a ampliação da organização e das lutas dos setores explorados da população. Se, na fase concorrencial do capitalismo, em relação à questão social, a ação do Estado só ocorria à medida que as mobilizações da classe trabalhadora ameaçavam a ordem burguesa ou, pelo menos, colocavam em risco o fornecimento da força de trabalho para o capital, com a aliança entre o Estado e os monopólios, a questão social ganhou uma nova dimensão, muito mais ampla do que aqueles dois vetores presentes no capitalismo concorrencial.

[...] no capitalismo monopolista, a preservação e o controle contínuos da força de trabalho, ocupada e excedente, é uma função estatal de primeira ordem: não está condicionada apenas àqueles dois vetores, mas às enormes dificuldades que a reprodução capitalista encontra na malha de óbices à valorização do capital no marco do monopólio. (Ibidem, p. 22).

Foi no bojo desse conjunto de acontecimentos, em especial das lutas da classe trabalhadora, que o Estado se viu na necessidade de desenvolver as políticas sociais enquanto um instrumento capaz de auxiliar na viabilização das condições necessárias à existência humana e, principalmente, para contribuir no desenvolvimento do processo de exploração capitalista.

A política social aparece no capitalismo construída a partir das mobilizações operárias sucedidas ao longo das primeiras revoluções industriais. A política social, compreendida como estratégia governamental de intervenção nas relações sociais, unicamente pôde existir com o surgimento dos movimentos populares do século XIX. (VIEIRA, 1992, p. 19).

As políticas sociais vão se expandir e se generalizar nas décadas que se seguiram, à medida que o Estado necessitou ampliá-las, para que elas pudessem melhor contribuir para o processo de reprodução do capital. "As políticas sociais se multiplicam no final de um longo período depressivo, que se estende de 1914 a 1939, e se generalizam no início de um período de expansão, que teve como substrato a guerra e o fascismo, e segue até fins da década de 60" (BEHRING, 1998, p. 164).

Ainda conforme essa mesma autora,

O ápice do período depressivo, a crise de 1929-32, [...] vai promover uma inflexão na atitude da burguesia quanto à sua confiança cega nos automatismos do mercado. Por outro lado, de um ponto de vista global (econômico-político e ideológico), seria insustentável, para o capital, uma nova crise com as características de 1929, quando, com todos os limites, consolidava-se a experiência soviética. (Ibidem, p. 165).

A crise de 1929 revela o processo de desenvolvimento capitalista, o qual produz os ciclos de expansão e de depressão. Esses ciclos não podem ser entendidos a partir da análise de seus detonadores imediatos, que, em geral, são os catalisadores da depressão, mas não sua causa. O primeiro caso "[...] notabiliza-se pelo crescimento da composição orgânica do capital, pelo aumento da taxa de mais-valia (o que pressupõe o recuo do movimento operário) e pela possível baixa dos preços das matérias-primas" (Ibidem, p. 166).

Ocorre que essa situação de expansão do capital não pode ser eterna, pois sua própria dinâmica de expansão cria seus próprios obstáculos.

Com a redução do exército industrial de reserva, tende a se ampliar a resistência do movimento operário, baixando a taxa de mais-valia. Há, ainda, uma generalização da revolução tecnológica, que está na base de todo ciclo de expansão, diminuindo os superlucros extraídos do diferencial de produtividade do trabalho. Nesse contexto, impõe-se a queda tendencial da taxa de lucros em relação ao conjunto do capital social. A concorrência é acirrada, bem como a especulação.

Há uma estagnação do emprego e da produtividade, o que gera uma forte capacidade ociosa na indústria. Assim, configura-se uma superabundância de capitais e uma escassez de lucros. (Ibidem, p. 166).

Este processo levou o capitalismo a uma grande depressão no final dos anos 20 do século passado, explicitado com a quebra da bolsa de New York em 1929. A saída burguesa para essa crise ficou conhecida como keynesianismo, a qual defendia a intervenção do Estado na economia a fim de conter ou amenizar o desenvolvimento dos fatores que a constitui.

Keynes sistematizou, em sua Teoria Geral, publicada pela primeira vez em 1936, uma ruptura substantiva com a ortodoxia liberal, justificando a intervenção estatal para conter a queda da demanda efetiva - ausência de meios de pagamento no mercado que tem sua origem nos movimentos especulativos dos empresários quando são tomados pelo pessimismo em relação à eficiência marginal do capital, e que geram desequilíbrio, instabilidade, crise. (Ibidem, p. 165).

Segundo Faleiros,

Na interpretação keynesiana, a política social teria somente como função econômica subsidiar o consumo, ou o sub consumo, para estimular demanda efetiva dos grupos ou camadas excluídas do mercado, ou de produtos específicos, politicamente selecionados. (1980, p. 60).

Como, porém, foi demonstrado, as medidas keynesianas não podem impedir as crises cíclicas do capital, já que estas não têm origem no consumo, e sim na produção.

Se é verdade que as medidas de política social, como assistência, seguros sociais, serviços, empregos, equipamentos, podem compensar uma certa defasagem temporária entre produção e consumo, elas não resolvem a crise, nem a contradição fundamental entre produção e consumo. Essas medidas foram feitas, às vezes, com intenção de prevenir as crises do capitalismo, como o pretenderam os keynesianos do pós-guerra, através de toda a pletora de incentivos ao consumo (alocações domiciliares, seguros, assistência). Em realidade, só serviriam como contra-tendência à baixa tendencial da taxa de lucro, pois a crise não significa um sub consumo, mas uma sobre reprodução de capital e, portanto, de mercadorias. (Ibidem, p. 60).

Na perspectiva mandeliana, o modo de produção capitalista, após passar pelas fases concorrência e imperialista, entra, após a Segunda Guerra Mundial, na era do capitalismo tardio. Para Lukács, "[...] a categoria capitalismo tardio, na perspectiva mandeliana, afigurou-se como a mais completa e, sobretudo, metodologicamente adequada" (LUKÁCS apud BEHRING, 1998, p. 163).

A ampliação da taxa de lucros, que ocorreu entre 1945 a 1970, permitindo uma nova fase de expansão do capital, obedeceu a quatro formas:

[...] aumento imediato da taxa de mais-valia (fascismo e guerra); valorização do capital excedente por intermédio do rearmamento; diminuição do custo do capital constante fixo e circulante; e redução radical dos custos salariais no valor das mercadorias, por meio da automação. (BEHRING, 1998, p. 123).

Se a política social, como foi afirmado anteriormente, é um fenômeno que se generaliza no trânsito do imperialismo clássico para o capitalismo tardio, cabe então apontar quais elementos vão demandar tal processo.

Após a segunda grande guerra, o mundo, em especial os países do capitalismo central, passaram a viver um período de expansão, que perdurou até o início dos anos de 1970. Segundo David Harvey,

Os padrões de vida se elevaram [...], as tendências de crise foram contidas, a democracia de massa, preservada e a ameaça de guerras intercapitalistas, tornada remota. O fordismo se aliou firmemente ao keynesianismo, e o capitalismo se dedicou a um surto de expansões internacionalistas de alcance mundial que atraiu para a sua rede inúmeras nações descolonizadas. (HARVEY, 1992, p. 125).

O crescimento no pós-guerra se tornou possível a partir de uma série de compromissos e de reposicionamentos por parte dos principais agentes envolvidos nos processos de desenvolvimento.

O Estado teve de assumir novos (keynesianos) papéis e construir novos poderes institucionais; o capital corporativo teve de ajustar as velas em certos aspectos para seguir com mais suavidade a trilha da lucratividade segura; e o trabalho organizado teve de assumir novos papéis e funções relativas ao desempenho nos mercados de trabalho e nos processos de produção. (Ibidem, p. 125).

No campo das políticas sociais, verificou-se a ampliação e a generalização de medidas voltadas aos trabalhadores e àqueles que, por algumas razões, não estavam inseridos no mercado de trabalho. O Estado, para resguardar as condições necessárias à expansão do capital e afastar a ameaça comunista, generalizava políticas públicas, tais como as de educação, de saúde, de habitação e de seguro desemprego.

A adoção das políticas do Estado do bem-estar social foi indispensável para a burguesia derrotar e/ou cooptar o movimento operário.

Na base do ciclo de expansão que se abre após 1945 estão: a situação excepcional da guerra e do fascismo; a revolução tecnológica; e, sobretudo, a derrota histórica do movimento operário ensejada com o fascismo e a guerra, mas também pelo destino da experiência soviética, que fragilizou o movimento operário quanto às suas projeções utópicas e direções históricas. (BEGRING, 1998, p. 169).

O capitalismo tardio também se consubstanciou, e ainda se consubstancia, numa progressiva incorporação das tecnologias desenvolvidas a partir da segunda grande guerra, que, nas décadas que se seguiram, vão sendo aperfeiçoadas e incorporadas nas mais diversas atividades humanas. Com isto, "[...] há um intenso ressurgimento do exército industrial de reserva, configurando não um desemprego eventual, mas um desemprego estrutural, que, como sabemos, aprofundou-se no decorrer das três últimas décadas" (Ibidem, p. 170).

O ciclo de expansão capitalista verificado após o término da segunda grande guerra começou a se 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 começou a tomar forma. Essas experiências podem representar os primeiros ímpetus da passagem para um regime de acumulação inteiramente novo, associado com um sistema de regulamentação política e social bem distinta. (HARVEY, 1992, p. 140).

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

Ela se 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. (Ibidem, p. 140).

A acumulação flexível provocou rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, com processos de expansão e de recuo, envolvendo tanto os diversos setores da economia como regiões geográficas. A inovação tecnológica, principalmente no campo das comunicações, passou a permitir 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. (Ibidem, p. 141 e 142).

A utilização de novas tecnologias e de novas formas organizacionais do trabalho permitiu aos capitalistas ampliar sua lucratividade com a redução do tempo de giro na produção, mas, para concretizar o objetivo final desse processo, também se faz 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 [...]. (Ibidem, p. 148).

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

[...] (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 e 44).

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 [...]. (HOBSEAWM, 1995, p. 19).

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

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

O resultado desse processo tem sido o aprofundamento do desemprego estrutural, contribuindo para a redução dos salários, dos direitos trabalhistas e enfraquecimento do movimento sindical, aumentando a exploração dos trabalhadores em todo o mundo.

O desemprego estrutural acena para o aumento de programas sociais, inclusive de caráter assistencial permanente. Paradoxalmente, a crise das estratégias keynesianas - que Mandel (1990) descreve, de forma competente, ao avaliar os pequenos e singulares ciclos das décadas de 70 e 80 - e as demandas do capital em torno dos superlucros apontam para a diminuição dos gastos sociais. (BEHRING, 1998, p. 171).

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 de bem-estar social e suas políticas sociais passaram a ser denunciadas e combatidas pelo ideário neoliberal. Segundo Fiori, citado por Roberto Deitos, esse combate ideológico, mas de consequências práticas 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" (DEITOS, 2005, p. 67).

Esse processo de acumulação capitalista exige um conjunto de reformas que favoreça a ampliação dos mercados, permitindo que o capitalismo possa recobrar o fôlego perdido, mas esse conjunto de reformas não podia ser implantado sem que se minimizasse a resistência dos trabalhadores, o que se obteve com a cooptação dos sindicatos e a perseguição aos movimentos e práticas proletárias combativas.

Essas medidas passam a ser introduzidas nos países periféricos através de um receituário coordenado por organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento - Banco Mundial (BIRD) e a Organização Mundial do Comércio (OMC). A partir do início dos anos 1990, as recomendações desses organismos internacionais atingem o Brasil através de uma política fundada na

(i) abertura comercial; (ii) âncora cambial no Dólar; (iii) privatização de empresas e atividades exercidas pelo Estado; (iv) austeridade fiscal; (v) desregulamentação (flexibilidade) das relações econômicas e de trabalho e (vi) focalização das políticas públicas. (DEDECCA apud DEITOS, 2005, p. 70)

Articulado com o receituário dos organismos internacionais, o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), com a justificativa de racionalizar e reduzir os gastos públicos, além de acelerar o processo de privatização, também propôs:

a) a renovação e/ou eliminação em grande escala de muitas instituições e programas existentes; b) a modificação e a desregulamentação das relações entre os setores público e privado; e c) a redefinição dos beneficiários dos programas sociais para atender mais eficientemente as necessidades dos que são realmente pobres. (VIANNA, 1998, p. 172).

A prioridade no desenvolvimento de políticas focalizadas, em detrimento das universais, passou a se dar não com o rompimento da tradicional prática de "atendimento" aos segmentos mais "vulneráveis socialmente", que ocorria através da ação de entidades assistencialistas e filantrópicas, mas, sim, tratou-se da plena participação do Estado na mobilização da sociedade civil para um "neofilantropismo" com a implantação do programa Comunidade Solidária.

O eixo da estratégia do governo para reduzir as desigualdades e atenuar a pobreza é assegurar que os programas sociais atendam genuína e eficientemente as necessidades dos pobres e dos desempregados mediante uma colaboração inovadora com a sociedade civil. (Ibidem, p. 73).

Como foi indicado, a reestruturação capitalista não ocorreu somente nos países centrais, pois também atingiu os periféricos, nesses com muito mais força, devido à pouca capacidade de resistência das camadas populares. Além disto, também é importante lembrar que "[...] a capacidade de cobertura de um padrão de proteção social é diretamente proporcional à condição do país de capitalismo central ou periférico" (BEHRING, 1998, p. 172). No final do século XX, apesar do aumento das demandas sociais impostas pela concentração da riqueza e alastramento da pobreza, tanto nos países capitalistas centrais quanto nos periféricos, passa a ocorrer

[...] uma pressão pela diminuição de certas despesas públicas por parte do capital, contraditoriamente articuladas ao aumento das demandas postas ao Estado não apenas pelo trabalho [...]. Aqui emergem solicitações por parte do não-trabalho (setor informal e população que não trabalha), do setor não-monopolista, etc. (BEHRING, 1998, p. 172).

A partir do exposto a respeito da natureza e da função das políticas sociais, pode-se afirmar que essas surgiram e se desenvolveram a partir das necessidades impostas pelo processo de desenvolvimento capitalista, condicionadas, principalmente, pela organização e pela luta da classe trabalhadora e assumidas pelo Estado com a finalidade de propiciar um ambiente favorável para a reprodução do capital. Também se verificou que, nas últimas décadas do século XX, devido à nova reestruturação capitalista, as políticas sociais passaram a ser minimizadas e redirecionadas. Isto ocorre porque elas não são estáticas, mas, sim, consistem num campo condicionado pela correlação de forças presente num determinado momento histórico.

É no confronto, na luta, que surgem as alternativas possíveis de política social, num equilíbrio instável de compromissos entre forças presentes e os interesses em jogo. [...] A realização dos interesses não depende só da estratégia dos atores (concepção voluntarista), nem das exigências implacáveis da produção (concepção determinista), nem de causas/efeitos imediatos (concepção

mecanicista), mas de modificações estruturais complexas e dialéticas. (FALEIROS, 1980, p. 71 e 72).

Sendo a inclusão social parte constituinte das políticas sociais, a compreensão de sua natureza e função não pode estar deslocada dos condicionantes que envolvem estas últimas. Nesse sentido, é importante destacar que a inclusão social foi proposta num momento histórico marcado por reformas denominadas de neoliberais, em que as políticas sociais estão articuladas com o estabelecimento do atual padrão de acumulação capitalista, centrado principalmente na privatização, na desregulamentação, na flexibilização, na mundialização, na ideologia do Estado mínimo, do livre mercado e da equidade social com a denominada igualdade de oportunidades. Este novo padrão de acumulação capitalista, que se tornou hegemônico no Brasil na década de 1990, exige, dos trabalhadores, um conhecimento menos discursivo e amplamente operativo e interativo, menos intelectual e mais pragmático. No campo educacional, que, juntamente com as políticas de cotas no mercado de trabalho, tem gerado as maiores polêmicas, o que se passou a requerer de todos os alunos é principalmente a competência para buscar novas informações e habilidades. Essas exigências tiram da escola um conjunto de conteúdos científicos e filosóficos necessários à emancipação intelectual do educando, contribuindo para ajustá-lo, de forma acrítica, à realidade.

Se esses elementos não podem ser desconsiderados num estudo a respeito da gênese das políticas de inclusão social, também não se deve ignorar que, ao longo da segunda metade do século XX, houve um crescente desenvolvimento das lutas dos setores marginalizados e oprimidos, tais como os movimentos de negros, de mulheres, de homossexuais, de ecologistas e de pessoas com deficiência.

No caso destas últimas, uma de suas principais reivindicações diz respeito ao rompimento com a tradicional prática de se institucionalizá-las em espaços segregativos, como os asilos, os institutos, as escolas especiais, etc. Esse processo segregativo, como foi demonstrado no final do capítulo anterior, expandiu-se para retirar do convívio social aqueles que podiam perturbar a ordem necessária ao desenvolvimento do capital, inclusive, a tarefa colocada pela burguesia para a educação escolar de massas, isto é: transmitir à população os conhecimentos

técnicos, políticos e os valores ideológicos necessários à produção e à reprodução da sociedade capitalista.

Diante destas considerações, é possível afirmar que o surgimento da proposta de inclusão social não é somente uma artimanha do Estado capitalista articulador das reformas exigidas pelo rearranjo capitalista do final do século XX e nem exclusividade das lutas das pessoas com deficiência, mas, sim, da interação dialética entre esses dois fatores.

2.2 - A CONFIGURAÇÃO DA PROPOSTA INCLUSIVA NOS DOCUMENTOS INTERNACIONAIS

A partir da década de 1980, a proposta de inclusão social foi, aos poucos, ganhando espaços em documentos internacionais, oriundos de conferências, de congressos e de seminários promovidos ou realizados com apoio da UNESCO, os quais passaram a recomendar medidas que auxiliassem na "construção de uma sociedade inclusiva", que, atualmente, principalmente no plano formal, vêm sendo adotadas na grande maioria dos países. Os principais documentos internacionais que surgiram a partir do início da década de 1980, em ordem cronológica, foram: Declaração de Cuenca, Declaração de Sundberg, Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Declaração de Vancouver, Declaração de Santiago, Declaração de Manágua, Declaração de Salamanca, Convenção da Guatemala, Carta para o Terceiro Milênio, Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, Declaração de Madri, Declaração de Sapporo, Declaração de Caracas, Declaração de Quito e Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Para facilitar a compreensão, na sequência, é situado cada um desses documentos em ordem cronológica, destacando os aspectos mais relevantes para efeito desta pesquisa.

– Declaração de Cuenca, de 1981. Documento aprovado no Seminário sobre Novas Tendências na Educação Especial, realizado em Quito, República do Equador, pela Unesco/Orealc, no ano de 1981, com a participação de 14 países da América do Sul e Caribe. Nesse seminário se discutiu a respeito do direito à educação, à participação plena e à igualdade de oportunidades. Segundo a professora e pesquisadora Rosita Edler Carvalho, dentre as principais propostas, podem ser destacadas:

[...] (a) evitar que as incapacidades se transformem em impedimentos, socialmente impostos por inadequada atenção ou negligência; (b) melhoria da qualidade dos serviços oferecidos por meio da capacitação de recursos humanos e avaliação dos planos educacionais; (c) adoção de classificações funcionais para os portadores de déficits; (d) eliminação de barreiras físicas e atitudinais em relação aos portadores de incapacidades; e (e) maior participação das pessoas deficientes nos processos de tomada de decisões a seu respeito. (EDLER CARVALHO, 1997, p. 33).

– Declaração de Sundberg, de 1981. Foi aprovada na Conferência Mundial sobre as Ações e Estratégias para a Educação, Prevenção e Integração, realizada pela Unesco em Terremolinos, Reino da Espanha, no ano de 1981, contando com a participação de 103 países, inclusive o Brasil. Os 16 artigos da Declaração de Sundberg podem ser resumidos em dois princípios: 1) as pessoas com deficiência devem receber da comunidade os serviços que atendam a suas necessidades especiais e 2) através da descentralização e setorização de serviços, as necessidades das pessoas com deficiência devem ser levadas em consideração e atendidas dentro da comunidade a que pertençam. No que se refere à educação e ao trabalho, o documento propõe que

[...] os programas educacionais, culturais e informacionais devem visar à integração das pessoas com deficiência no trabalho comum e nos ambientes de vida comuns. Tal integração deve começar o mais cedo possível na vida da pessoa. A fim de realizarem isto, as pessoas com deficiência devem receber educação e treinamento adequados, qualquer que seja a situação delas (em instituições, em escolas, etc.) e pelo tempo que for necessário. (DECLARAÇÃO DE SUNDBERG, 1981, p. 4).

Na época em que se realizou essa conferência, o movimento pela inclusão ainda se encontrava dando seus primeiros passos, não sendo forte o suficiente para se contrapor aos princípios e conceitos das práticas segregativas, inclusive, continuavam utilizando o termo integração.

– Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, de 9 de março de 1990. Esse documento foi aprovado na plenária final da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, entre os dias 5 e 9 de março de 1990. A convocação desse evento foi feita em conjunto pelas chefias executivas: do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); do Programa

das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); da Organização das Nações Unidas para a Educação, Cultura e Ciência (UNESCO); e do Banco Mundial (BIRD).

A Conferência reuniu cerca de 1500 participantes de 155 países, cujos delegados, articulados com representantes de 20 organismos intergovernamentais e 150 ONGs examinaram, em 48 mesas redondas e em sessões plenárias, os principais aspectos da Educação para Todos. Foi eleito, pela Conferência, um comitê de redação que revisou e organizou os documentos e as emendas elaborados pelos delegados dos países. O texto, apresentado pelo referido comitê, foi aprovado por aclamação, na sessão plenária de encerramento da Conferência, aos 9/3/90. Representa, portanto, o consenso mundial sobre o papel da educação fundamental e traduz-se em compromisso de garantir o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem a todas as crianças, jovens e adultos. (EDLER CARVALHO, 1997, p. 39).

Logo no preâmbulo, o documento denuncia que mais de um terço dos adultos do mundo encontra-se excluído do acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias. Para o mesmo documento, se essas carências fossem supridas em tais indivíduos, "[...] poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais" (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, p. 1).

Essa declaração postula que cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Para esse documento,

Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo [...]. A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver sua herança cultural, lingüística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente. (Ibidem, 1990, p. 2).

Ainda tratando dos objetivos que justificam o desenvolvimento da educação, o documento preconiza o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns.

É nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade. [...] A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanente, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação (Ibidem p. 3).

Essa declaração, formulada num momento de grande expansão do ideário neoliberal, propõe a necessidade de universalizar a educação para promover a equidade entre os indivíduos.

A concretização do enorme potencial para o progresso humano depende do acesso das pessoas à educação e da articulação entre o crescente conjunto de conhecimentos relevantes com os novos meios de difusão desses conhecimentos. (Ibidem, p. 3).

Partindo do pressuposto de que a educação deve corresponder às necessidades, aos interesses e aos problemas reais dos participantes do processo de aprendizagem, o documento preconiza que a relevância dos currículos pode ser incrementada vinculando-se alfabetização, habilidades matemáticas e os conceitos científicos aos interesses e às primeiras experiências do educando, como, por exemplo, aquelas relativas à nutrição, à saúde e ao trabalho. Ainda sobre o conteúdo do ensino, também afirma que:

Enquanto muitas necessidades variam consideravelmente entre os países e dentro deles e, portanto, a maior parte de um currículo deva ser sensível às condições locais, há também muitas necessidades universais e interesses comuns que devem ser levados em conta nos programas educacionais e no discurso pedagógico. Questões como a proteção do meio ambiente, uma relação equilibrada população/recursos, a redução da propagação da AIDS e a prevenção do consumo de drogas são problemas de todos, igualmente. (Ibidem, p. 11).

A equidade preconizada deve ser viabilizada a partir do acesso ao ensino básico de qualidade, traduzida pela educação aos diferentes grupos, tal como prescreve esse documento: "Para que a educação básica se torne equitativa, é

mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem" (Ibidem, p. 3).

Dentre as diversas proposições presentes nessa declaração, que, de alguma forma, faz referência à concepção de pessoa com deficiência e de educação para esse segmento, podem ser destacadas:

A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades. [...] A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação. (Ibidem, p. 3).

Após afirmar que a superação das disparidades educacionais exige "um compromisso efetivo" e elencar um conjunto de segmentos sociais excluídos, essa declaração também faz referência à educação de pessoas com deficiência como parte integrante do sistema educativo.

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. (Ibidem, p. 4).

Mantendo a tradicional tendência, principalmente nos países periféricos, o "compromisso efetivo" proposto na declaração não se refere a uma educação mantida pelo Estado, mas também pela iniciativa privada e o envolvimento de voluntários.

Para que as necessidades básicas de aprendizagem para todos sejam satisfeitas mediante ações de alcance muito mais amplo, será essencial mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários. Todos os membros da sociedade têm uma contribuição a dar, lembrando sempre que o tempo, a energia e os recursos dirigidos à educação básica constituem, certamente, o investimento mais importante que se pode fazer no povo e no futuro de um país. (Ibidem, p. 5).

– Declaração de Vancouver, promulgada no ano de 1992. Resultou de um congresso promovido pela Disabled Peoples International (DPI), conhecida no Brasil

como (Organização Mundial de Pessoas com Deficiência), que contou com a participação de cerca de 2000 pessoas, representando mais de cem países.

Os participantes desse evento, realizado na cidade de Vancouver, Canadá, após considerar que as pessoas com deficiência são ainda os mais pobres dos pobres em cada país, juntamente com outros segmentos marginalizados, não têm a suas necessidades específicas atendidas e se encontram submetidos ao preconceito e à discriminação, posicionaram-se pelos direitos humanos e pela paz no mundo, conclamando todas as organizações de pessoas com deficiência a se unirem para exigir mudanças que possam favorecer a superação dos tradicionais procedimentos segregativos. Nessa direção, afirma o documento:

Nós exigimos que os governantes reconheçam os nossos direitos à igualdade de oportunidades e de participação na sociedade por meio da implementação de leis que apoiem nossos direitos humanos. Nós exigimos que o programa de ação mundial das Nações Unidas seja utilizado pelos países-membro como um documento básico para desenvolvermos estratégias nas quais se insiram pessoas com deficiência. (DECLARAÇÃO DE VANCOUVER, 1992, p. 1).

Além dessas reivindicações, o documento preconiza a participação ativa das próprias pessoas com deficiência na formulação de políticas que as envolvam diretamente.

Nós exigimos que os governantes, legisladores e centros de poder, profissionais e agências de desenvolvimento reconheçam que as pessoas com deficiência são verdadeiramente peritas em assuntos de deficiência e que nos consultem diretamente inserindo-nos nas atividades concernentes à nossa existência. E que a nossa organização seja considerada um recurso apropriado. Com isto as pessoas com deficiência são convocadas a romper com as tradicionais práticas de submissão e assumirem a condição de agentes de mudanças sociais. (Ibidem, 1992, p. 1).

– Declaração de Santiago, de 11 de junho de 1993. Esse documento foi aprovado na plenária final da V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe, promovida pela Unesco/Orealc em Santiago, República do Chile, entre os dias 8 e 11 de junho de 1993. No documento, "[...] a qualidade e a quantidade da oferta educativa foram entendidas como passos efetivos para a integração do cidadão e para o desenvolvimento de sociedades situadas na competitividade econômica

internacional" (EDLER CARVALHO, 1997, p. 47). Partindo desse princípio liberal, foram estabelecidos os objetivos dessa declaração, dentre os quais cabe destacar: a necessidade de melhorar os níveis mundiais da qualidade da aprendizagem, universalização da educação básica, superação e prevenção do analfabetismo e a melhoria da qualidade da educação de jovens e adultos.

Segundo Edler Carvalho, (1997, p. 51), no que se refere à educação de pessoas com deficiência, merece destaque, nesse documento, a recomendação sobre a capacitação dos docentes para que desenvolvam, em sala de aula, estratégias de integração de crianças com necessidades educativas especiais. Essa recomendação assume um aspecto importante ao propor que a tarefa de educar pessoas com deficiência é de todos os professores, inclusive dos que atuam na rede comum de ensino.

– Declaração de Manágua, de 3 de dezembro de 1993. Esse documento resultou de um evento ocorrido na cidade de Manágua, República da Nicarágua, onde participaram delegados de 39 países das Américas, incluindo pessoas com deficiência, crianças, jovens, famílias, profissionais e representantes governamentais. O mesmo se realizou sob os auspícios da Cilpedim (Confederação Interamericana da Inclusion International), do IIC (Instituto Interamericano da Criança) e da CACL (Associação Canadense para a Vida Comunitária). Dentre suas principais reivindicações, podem ser destacadas:

[...] uma sociedade baseada na equidade, na justiça, na igualdade e na interdependência, que assegure uma melhor qualidade de vida para todos sem discriminações de nenhum tipo; que reconheça e aceite a diversidade como fundamento para a convivência social. Uma sociedade na qual o respeito à dignidade do ser humano e a condição de pessoa de todos os seus integrantes sejam valores fundamentais; que garanta sua dignidade, seus direitos, sua autodeterminação, sua contribuição à vida comunitária e seu pleno acesso aos bens sociais. Recordamos que tanto as sociedades como os governos têm o dever de assegurar a participação das pessoas com deficiência e suas famílias na formulação de legislações e de políticas coordenadas a fim de se alcançar o ideal. (DECLARAÇÃO DE MANÁGUA, 1993, p. 2).

– Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, de 10 de junho de 1994. Esse documento da UNESCO, aprovado na plenária final da Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Reino

da Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, traz as estratégias nacionais, regionais e internacionais para uma educação inclusiva, com um novo pensamento a respeito de necessidades especiais, de escolas, de capacitação de pessoal de educação e de outros aspectos educacionais.

Devido a sua defesa enfática do direito de as pessoas com deficiência frequentarem as escolas comuns, essa declaração tornou-se, na década de 1990 e mesmo ainda hoje, um dos principais documentos balizadores da proposta inclusiva. Articulado ao espírito da Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, e defendendo a superação das tradicionais práticas e concepções segregativas relativas às pessoas com deficiência, esse documento inicia propondo que:

Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembléia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 1).

Partindo dos pressupostos de que a educação é um direito fundamental de toda criança e deve ser dada a cada uma a oportunidade de atingir e de manter o nível adequado de aprendizagem e que suas características, interesses, habilidades e necessidades de aprender são únicas, o documento recomenda:

[...] sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (Ibidem, p. 1).

Reconhecendo que a adoção de uma proposta educacional inclusiva exige um conjunto de mudanças indispensáveis para se romper com tradicionais práticas e concepções excludentes, essa declaração propõe aos governantes que:

[...] - atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais. - adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma. - desenvolvam projetos de demonstração e encorajem intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva. - estabeleçam mecanismos participatórios e descentralizados para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais. - encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais. - invistam maiores esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva. - garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas. (Ibidem, p. 1 e 2).

Como já foi afirmado, o princípio básico que orienta esse documento é o contido na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, apresentada anteriormente, ou seja, a educação como instrumento de promoção de igualdade de oportunidades para todas as pessoas. Nesse sentido, as escolas comuns devem garantir a educação de todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Elas

[...] deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo “necessidades educacionais especiais” refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um

consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem-sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva. (Ibidem, p. 3 e 4).

Na perspectiva da inclusão defendida por essa declaração, a pedagogia deve estar centrada no aluno, pois, segundo a mesma, ela beneficia todos os educandos, independentemente de ter ou não uma deficiência ou necessidades educacionais especiais. Para tanto, o ponto de partida deve ser o de que "[...] as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem" (Ibidem, p. 4). Além disto, "Escolas centradas na criança são [...] a base de treino para uma sociedade baseada no povo, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos" (Ibidem, p. 4).

Ao procurar reconhecer que os problemas enfrentados pelas pessoas com deficiência exigem mudanças sociais, o documento afirma que:

Uma mudança de perspectiva social é imperativa. Por um tempo demasiadamente longo os problemas das pessoas portadoras de deficiências têm sido compostos por uma sociedade que inabilita, que tem prestado mais atenção aos impedimentos do que aos potenciais de tais pessoas. (Ibidem, p. 4).

O documento também faz menção aos conhecimentos a serem ensinados. Partindo do entendimento de que a aquisição de conhecimento não é somente uma questão de instrução formal e teórica, o mesmo propôs que

O conteúdo da educação deveria ser voltado a padrões superiores e às necessidades dos indivíduos com o objetivo de torná-los aptos a participar totalmente no desenvolvimento. O ensino deveria ser relacionado às experiências dos alunos e a preocupações práticas no sentido de melhor motivá-los. (Ibidem, p. 9).

– Convenção da Guatemala, de 6 de junho de 1999.⁷ Este documento, que foi aprovado na Assembleia Geral da Organização dos Estados Americanos (OEA), realizado na Cidade da Guatemala, República da Guatemala, estabeleceu a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência.

No seu artigo II é afirmado que "Esta Convenção tem por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade" (CONVENÇÃO DA GUATEMALA, 1999, p. 3). Na sequência ela convoca todos os países para

[...] tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade. (Ibidem, p. 3).

Essa convenção, partindo do pressuposto de que os problemas vivenciados pelas pessoas com deficiência decorre da falta de sensibilidade social em relação a esse segmento, propõe como uma de suas ações:

[...] sensibilização da população, por meio de campanhas de educação, destinadas a eliminar preconceitos, estereótipos e outras atitudes que atentam contra o direito das pessoas a serem iguais, permitindo desta forma o respeito e a convivência com as pessoas portadoras de deficiência. (Ibidem, p. 4).

– Carta para o Terceiro Milênio, de 9 de setembro de 1999. Este documento, que resultou da Assembleia Governativa da Rehabilitation International, realizada em Londres, Grã-Bretanha, procurou definir a situação das pessoas com deficiência e propôs medidas que, segundo essa carta, levem a sociedade a proteger os direitos desse segmento mediante o apoio a sua plena inclusão em todos os aspectos da vida.

O progresso científico e social no século 20 aumentou a compreensão sobre o valor único e inviolável de cada vida. Contudo, a ignorância, o preconceito, a superstição e o medo ainda dominam grande parte das respostas da sociedade à deficiência. No Terceiro Milênio, nós precisamos aceitar a deficiência como uma parte comum

⁷ Este documento foi ratificado e promulgado pelo Brasil através do Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.

da variada condição humana. (CARTA PARA O TERCEIRO MILÊNIO, 1999, p. 1).

Para a implementação de seus postulados, o documento chama a responsabilidade primordial de cada governo e de todas as organizações não-governamentais e internacionais relevantes.

– Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, de 5 de junho de 2001. Aprovada no Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva", realizado em Montreal, Quebec, Canadá. Nesse evento, os participantes, partindo do princípio de que "todos os seres humanos nascem livres e são iguais em dignidade e direitos" (Declaração Universal dos Direitos Humanos, artigo 1), propuseram que:

O acesso igualitário a todos os espaços da vida é um pré-requisito para os direitos humanos universais e liberdades fundamentais das pessoas. O esforço rumo a uma sociedade inclusiva para todos é a essência do desenvolvimento social sustentável [...] O Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva" convocado pelo Conselho Canadense de Reabilitação e Trabalho apela aos governos, empregadores e trabalhadores, bem como à sociedade civil, para que se comprometam com, e desenvolvam, o desenho inclusivo em todos os ambientes, produtos e serviços. (DECLARAÇÃO INTERNACIONAL DE MONTREAL SOBRE INCLUSÃO, 2001, p. 1).

– Declaração de Madri, de 23 de março de 2002. Aprovado em Madri, Reino da Espanha, este documento define o parâmetro conceitual para a construção de uma sociedade inclusiva, focalizando os direitos das pessoas com deficiência, as medidas legais, a mudança de atitudes, a vida independente, o apoio às famílias, às mulheres com deficiência, a adequação da sociedade às pessoas com deficiência, o emprego, os empregadores, os sindicatos, as organizações de pessoas com deficiência, a mídia, o sistema educacional e a contribuição de todos para desenvolver uma sociedade para todos. O documento, considerando a necessidade de se romper com os tradicionais procedimentos excludentes relativos às pessoas com deficiência, afirma que: "As pessoas com deficiência estão exigindo oportunidades iguais e acesso a todos os recursos da sociedade, ou seja, educação inclusiva, novas tecnologias, serviços sociais e de saúde, atividades esportivas e de lazer, bens e serviços ao consumidor" (DECLARAÇÃO DE MADRI, 2002, p. 2).

No que se refere à participação das pessoas com deficiência, o documento preconiza que vem ocorrendo uma nova relação entre a sociedade como um todo e esse segmento.

A exemplo de muitas outras regiões do mundo, a União Européia percorreu um longo caminho nas últimas décadas, partindo da filosofia do paternalismo em relação a pessoas com deficiência e chegando à filosofia do empoderamento a fim de que elas exerçam controle sobre sua vida. (Ibidem, p. 2).

Em relação aos sistemas educacionais, essa declaração propõe, em seu artigo sétimo, que:

As escolas devem assumir um dos papéis principais na disseminação da mensagem de compreensão e aceitação dos direitos das pessoas com deficiência, ajudando a banir medos, mitos e concepções falsas, e apoiando os esforços da comunidade inteira. Devem ser aumentados e extensamente disseminados os recursos educacionais destinados a ajudar os alunos: 1) a desenvolver neles mesmos e nos outros um senso de individualidade em relação à deficiência, e 2) a reconhecer mais positivamente as diferenças. É necessário realizar a educação para todos com base nos princípios de participação plena e igualdade. A educação desempenha um papel principal na definição do futuro para todas as pessoas, sob os pontos de vista pessoal, social e profissional. O sistema educacional tem de ser, portanto, o lugar principal para garantir o desenvolvimento pessoal e a inclusão social, o qual permitirá que crianças e adolescentes com deficiência sejam tão independentes quanto possível. O sistema educacional é o primeiro passo em direção a uma sociedade inclusiva. As escolas, faculdades e universidades devem, em cooperação com ativistas de movimentos ligados à deficiência, desencadear palestras e oficinas de conscientização sobre assuntos de deficiência, dirigidas a jornalistas, publicitários, arquitetos, empregadores, profissionais de saúde e de serviços sociais, atendentes familiares, voluntários e membros de governos locais. (Ibidem, p. 9).

– Declaração de Sapporo, de 18 de outubro de 2002. Em Sapporo, Japão, os participantes da 6ª Assembleia Mundial da Disabled Peoples' International - DPI, representando 109 países, 3 mil pessoas, em sua maioria com deficiência, redigiram esse documento cobrando dos governantes em todo o mundo a erradicação das práticas segregativas estabelecendo políticas inclusivas. A declaração traz os seguintes temas: Paz, Voz das Próprias Pessoas com Deficiência, Direitos Humanos, Diversidade Humana, Bioética, Vida Independente, Educação Inclusiva,

Desenvolvimento Internacional, Conscientização do Público e Empoderamento. No tópico referente à educação inclusiva, pode-se destacar:

A participação plena começa desde a infância nas salas de aula, nas áreas de recreio e em programas e serviços. Quando crianças com deficiência se sentam lado a lado com outras crianças, as nossas comunidades são enriquecidas pela consciência e aceitação de todas as crianças. Devemos instar os governos em todo o mundo a erradicarem a educação segregada e estabelecer uma política de educação inclusiva. (DECLARAÇÃO DE SAPPORO, 2002, p. 2).

Os presentes nesse evento, considerando que a participação nele foi restrita a poucas pessoas que podem ouvir uns aos outros, discutir pontos de vista e reafirmar seus compromissos, conclui o documento propondo que

[...] é nosso dever e responsabilidade comunicar aos companheiros em nossas bases sobre o que ocorreu aqui. Assim como nos sentimos empoderados por esta grande assembléia de 3.000 pessoas, devemos agora empoderar aqueles que não puderam comparecer. (Ibidem, p. 2).

– Declaração de Caracas, de 18 de outubro de 2002. Os participantes da primeira conferência da Rede Ibero-Americana de Organizações Não-Governamentais de Pessoas com Deficiência e Suas Famílias (Riadis), reunidos em Caracas, República da Venezuela, assumiram vários compromissos e declararam 2004 como o Ano das Pessoas com Deficiência e Suas Famílias. Nesta declaração, como em praticamente todas as relatadas anteriormente, é ressaltada a importância de todos se comprometerem com a melhoria das condições de vida das pessoas com deficiência. O documento, após reconhecer que a maior proporção de pessoas com deficiência dos países ibero-americanos se encontra nos estratos mais pobres e necessitam de recursos mínimos indispensáveis para garantir uma boa qualidade de vida, propõe que deve ser

[...] compromisso de todos elevar a qualidade de vida de pessoas com deficiência e suas famílias, por meio de serviços de qualidade em: saúde, educação, moradia e trabalho; criando sistemas integrais que garantam universalidade e gratuidade, mediante uma seguridade social eqüitativa, inclusão escolar, práticas esportivas, acesso pleno à moradia e ao trabalho, entre outros; que garantam plenitude de acesso aos bens sociais e sua participação cidadã como uma

contribuição efetiva à vida comunitária [...]. (DECLARAÇÃO DE CARACAS, 2002, p. 1).

Para tanto, o documento propõe uma sociedade que respeite a dignidade do ser humano e sua individualidade como valores fundamentais. Essa declaração também se encontra assentada nos princípios da equidade e do respeito à diversidade

Queremos uma sociedade baseada na eqüidade, na justiça, na igualdade e na interdependência, que assegure uma melhor qualidade de vida para todos sem discriminações de nenhum tipo; que reconheça e aceite a diversidade como fundamento para a convivência social. (Ibidem, p. 1).

– Declaração de Quito, de 13 de abril de 2003. Este documento originou-se no Seminário e Oficina Regional das Américas, realizado no Equador, entre 9 e 13 de abril de 2003. Nesse evento, buscou-se intercambiar opiniões, conhecimentos e experiências sobre normas e padrões existentes em relação aos direitos das pessoas com deficiência. Dentre suas principais manifestações, encontra-se o reconhecimento de que:

[...] os desafios que enfrentam as pessoas com deficiência têm geralmente um caráter estrutural, o que torna necessária a ação dos Estados para evitar a sua exclusão e estimular a sua plena participação em todos os âmbitos da vida pública, econômica, social e cultural com igualdade de oportunidades. (DECLARAÇÃO DE QUITO, 2003, p. 1).

Nesta declaração também é manifestada a preocupação pelas condições de desvantagem em que se encontra a maioria das pessoas com deficiência, através da violação de seus direitos enquanto seres humanos mediante tratamento discriminatório, falta de participação na tomada de decisões e abusos que resultam de preconceitos e de estereótipos. Diante dessa situação, os participantes

Reconhecem a urgência da renovação dos esforços e do estabelecimento de um compromisso em nível mundial para lograr que as pessoas com deficiência exerçam todos os seus direitos, motivo pelo qual consideram como um feito transcendente a adoção da resolução 56/168, sobre uma Convenção Internacional ampla e integral para promover e proteger os direitos e a dignidade das pessoas com deficiência, pela Assembléia Geral das Nações Unidas

em dezembro de 2001, como resposta à legítima demanda de pessoas e organizações não-governamentais que levantaram sua voz em benefício de mais de 600 milhões de pessoas com deficiência no mundo, a maioria dos quais afundada em situação de pobreza, e à manifesta vontade dos Estados para conseguir uma consciência e melhores condições de vida. (Ibidem, p. 2).

– Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas no dia 13 de dezembro de 2006.⁸ Este documento começou a ser redigido a partir da aprovação da Resolução 56/168, de 19 de dezembro de 2001, da Assembleia Geral da ONU, estabelecendo o Comitê Especial para que examinasse propostas relativas a uma convenção internacional ampla e integral para proteger e promover os direitos e a dignidade das pessoas com deficiência. Segundo Izabel Maior, Coordenadora Geral da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), o estabelecimento desse comitê, que realizou diversos encontros internacionais e regionais, representou uma conquista do segmento de pessoas com deficiência, pois,

[...] há mais de vinte anos, os ativistas dos direitos das pessoas com deficiência tentavam conseguir a autorização da Assembléia Geral da ONU para levar em frente o processo de elaboração de uma convenção com características específicas que atendessem o segmento, então, muito mais marginalizado. (BRASIL, 2007, p. 9).

Segundo Paulo Vannuchi (BRASIL, 2007, p. 7), Secretário Especial dos Direitos Humanos do governo brasileiro, com o estabelecimento desta convenção, a não-garantia de acessibilidade significa a ocorrência de discriminação punível na forma da lei. Segundo o secretário, "[...] cada Estado Parte se obriga a promover a inclusão em bases iguais com as demais pessoas, bem como dar acesso a todas as oportunidades existentes para a população em geral" (Ibidem, p. 7 e 8).

Na perspectiva dessa convenção,

[...] 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

⁸ No Brasil, essa convenção foi transformada em lei oficial em julho de 2008. A partir desse momento, o disposto na referida convenção passa a fazer parte da legislação brasileira, com equivalência de emenda constitucional, prerrogativa dos tratados e convenções internacionais de direitos humanos, conforme a redação dada em 2004, ao § 3º do artigo 5º da Constituição Federal.

participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (Ibidem, p. 17).

Este documento, que é a primeira convenção internacional das Nações Unidas do terceiro milênio, logo no início de seu preâmbulo reconhece a existência de um conjunto de documentos internacionais, que, de forma direta ou indireta, apontam a necessidade de romper com as tradicionais práticas em relação às pessoas com deficiência.

Reconhecendo que as Nações Unidas, na Declaração Universal dos Direitos Humanos e nos Pactos Internacionais sobre Direitos Humanos, proclamaram e concordaram que toda pessoa faz jus a todos os direitos e liberdades ali estabelecidos, sem distinção de qualquer espécie; [...] Relembrando o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, a Convenção contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes, a Convenção sobre os Direitos da Criança e a Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e Membros de suas Famílias. (Ibidem, p. 15).

Na sequência do preâmbulo, o documento reconhece que, mesmo com todos esses pactos e convenções, as pessoas com deficiência continuam sendo marginalizadas socialmente. "[...] não obstante esses diversos instrumentos e compromissos, as pessoas com deficiência continuam a enfrentar barreiras contra sua participação como membros iguais da sociedade e violações de seus direitos humanos em todas as partes do mundo" (Ibidem, p. 15).

Ao finalizar o preâmbulo, essa convenção procura apontar a importância da promulgação da mesma, afirmando que ela "[...] prestará significativa contribuição para corrigir as profundas desvantagens sociais das pessoas com deficiência e para promover sua participação na vida econômica, social e cultural, em igualdade de oportunidades, tanto nos países em desenvolvimento como nos desenvolvidos" (Ibidem, p. 17). Esse entendimento otimista do documento é ampliado logo em seu primeiro artigo, ao tratar de seu propósito, que é definido como sendo o de "[...] 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" (Ibidem, p. 17).

O documento encontra-se assentado em oito princípios que já haviam sido consagrados em documentos anteriores, principalmente na Declaração Mundial sobre Educação para Todos e na Declaração de Salamanca.

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. (Ibidem, p. 18 e 19).

No que se refere à educação de pessoas com deficiência, o documento é enfático na defesa do direito destas a uma educação inclusiva. "Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida [...]" (Ibidem, p. 29). Na perspectiva do documento, essa educação deve objetivar:

a. O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana; b. O máximo desenvolvimento possível da personalidade, dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais; c. A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre. (Ibidem, p. 29).

Para essa convenção, a realização do direito à educação inclusiva exige que os "Estados Partes" assegurem que:

a. As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência; b. As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em

que vivem; c. Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas; d. As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; e. Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena. (Ibidem, p. 29 e 30).

No documento encontra-se expressa a necessidade de se proverem as necessidades específicas para cada área de deficiência, permitindo que todas as pessoas que possuam defeitos físicos, sensoriais ou mentais, possam exercer o direito a uma educação inclusiva, tais como: sistemas de escrita e línguas de sinais. Também encontra-se destacada a importância da capacitação profissional e a função que as pessoas com deficiência devem cumprir nesse processo.

A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do Braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência. (Ibidem, p. 30).

Também é salientado, no documento, que a viabilização de uma educação inclusiva não deve ficar restrita aos níveis primário e secundário, mas, sim, perpassar todos os níveis e modalidades educacionais. "Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições" (Ibidem, p. 30)

Nesses documentos fica explicitado o verdadeiro caráter da proposta inclusiva: a aceitação da diversidade nos termos colocados pela atual sociedade, sem colocar em questão os determinantes econômicos, políticos e sociais que constituem as diferenças. A igualdade defendida fica no plano formal. Aliás, não é por acaso que praticamente todos os documentos ressaltam o papel da educação como fator para garantir a equidade e a igualdade de oportunidades.

Ao findar este capítulo, pode-se afirmar que a grande conquista do processo que vem constituindo a proposta de inclusão social foi e tem sido o crescimento do

movimento organizado de pessoas com deficiência, que procura se construir como oposição às tradicionais práticas tuteladoras e buscando se colocar como legítimos representantes desse segmento. Através dos mesmos muitas reivindicações e denúncias relativas às condições de existência das pessoas com deficiência, que até há pouco tempo não estavam incorporadas no leque dos problemas vivenciados pela humanidade, já que se encontravam "naturalizados" na consciência e na prática social, passaram a ganhar destaque nos mais diferentes espaços sociais.

No que se refere ao conteúdo nos principais documentos apresentados, três aspectos merecem ser destacados para efeito desta pesquisa. O primeiro refere-se à ênfase atribuída ao papel da educação como instrumento capaz de promover a inclusão de todos os segmentos marginalizados e excluídos socialmente. O segundo está relacionado ao fato de preconizarem uma inclusão social alicerçada nos princípios da igualdade de oportunidades, do respeito à diversidade e da valorização das diferenças e do conceito relativista de conhecimento. O terceiro diz respeito ao fato de estarem servindo para fundamentar a maioria das pessoas com deficiência, legisladores e governantes na formulação e desenvolvimento de políticas voltadas para um segmento social que, ao longo de toda a história da humanidade, sempre foi excluído e marginalizado.

O próximo capítulo é dedicado à problematização dos princípios teóricos que sustentam a proposta inclusiva, buscando verificar até que ponto os mesmos vão ao encontro da superação das tradicionais práticas e concepções segregativas relativas às pessoas com deficiência.

CAPÍTULO III

OS PRINCÍPIOS QUE FUNDAMENTAM A PROPOSTA INCLUSIVA E SEUS LIMITES

Após ter analisado os condicionantes que vêm excluindo as pessoas com deficiência e os que levaram ao estabelecimento da proposta de inclusão social, bem como a mesma foi se configurando nos documentos internacionais, busca-se, neste capítulo, investigar se os princípios alicerçadores da proposta inclusiva, fundados na igualdade de oportunidades, no respeito à diversidade e na valorização das diferenças e no conceito relativista de conhecimento, apontam na perspectiva da superação das tradicionais práticas e concepções segregativas relativas a esse segmento social. Antes, porém, de avançar sobre o problema proposto, é importante apresentar alguns dados que passaram a ser explicitados a partir do debate que se vem verificando a respeito da natureza e das possibilidades de se implantar a proposta de inclusão social, que ainda hoje continuam sendo ignorados não somente pelas pessoas que possuem uma consciência equivalente a do senso comum, mas também ausente nas preocupações de muitos críticos da atual sociedade classista. Trata-se das condições de existência vivenciada pelas pessoas com deficiência na sociedade contemporânea, principalmente aquelas pertencentes à classe trabalhadora, das quais três merecem ser destacadas para introduzir este capítulo.

A primeira diz respeito ao percentual de pessoas com deficiência presente na sociedade. Devido às tradicionais práticas e concepções apresentadas no primeiro capítulo desta pesquisa, relativas às pessoas com deficiência, ainda hoje, a maioria das mesmas continuam excluídas do convívio social, vivendo enclausuradas em instituições ou condenadas a circular apenas nos espaços domésticos, contribuindo para o falso entendimento de que esse segmento constitui uma parcela muito pequena da população.

Segundo documentos internacionais, fundamentados em projeções da Organização Mundial da Saúde, como a Declaração de Sundberg (1981, p. 2), Carta para o Terceiro Milênio (1999, p. 1) e Declaração de Quito (2003, p. 2), conforme já referenciado anteriormente, cerca de 10% da população mundial possui algum tipo de deficiência, ou seja, aproximadamente 600 milhões de habitantes do planeta, "[...]

a maioria dos quais afundada em situação de pobreza" (DECLARAÇÃO DE QUITO, 2003, p. 2).

Essa situação de pobreza encontra-se mais agravada nos países periféricos, como é o caso do Brasil, onde os recursos destinados às políticas sociais são insuficientes para garantir condições minimamente satisfatórias para os segmentos que não encontram condições de prover seus meios de vida. "Mais de 400 milhões de portadores de deficiência vivem em zonas que não dispõem dos serviços necessários para ajudá-los a superar as suas limitações" (ELWAN apud PASTORE, 2000, p. 72).

A segunda, uma das principais causas dessa situação de pobreza, refere-se ao fato de a grande maioria das pessoas com deficiência estar excluída do processo de trabalho formal. Segundo o professor José Pastore (2000, p. 7), o Brasil é possuidor de um dos maiores contingentes de pessoas com deficiência (16 milhões), sendo que, destas, 60% encontram-se em idade de trabalhar e 98% delas encontram-se desempregadas. Como revela este dado, aqueles que pertencem a esse segmento social não estão conseguindo nem se colocar enquanto mão-de-obra a ser explorada pela burguesia numa relação de trabalho formal, fato esse que decorre, fundamentalmente, segundo Alfredo de Carvalho e Paulino José Orso (2006, p. 170), da lógica da organização capitalista da produção, que os torna menos produtivos.

Como resultado da exclusão do processo produtivo, essas pessoas são reduzidas à condição de inválidas e inúteis, um fardo pesado ou uma cruz a ser carregada pela família e pela sociedade, condenadas a viver como objetos da caridade e da filantropia.

Esta forma de compreender e tratar as pessoas com deficiência não é específica de uma classe da sociedade e nem do seu setor menos esclarecido. Mesmo aqueles que dispõem de uma cultura erudita ou que conseguem formular uma consciência crítica a respeito da realidade, reproduzem em sua práxis quase as mesmas atitudes preconceituosas e discriminatórias em relação àqueles que pertencem a esse segmento social. (Ibidem, p. 159).

A terceira diz respeito à questão educacional da grande maioria das pessoas com deficiência no Brasil, da qual também merecem ser destacados alguns dados estatísticos. É importante recorrer aos dados apresentados no perfil populacional do

Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2000) e os do número de pessoas com deficiência matriculadas em instituições de ensino no Brasil, levantados e informados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), provenientes do Censo Escolar de 2006.

Segundo o IBGE, que apurou, no censo de 2000, que, no Brasil, cerca de 14,5% da população possui algum tipo de deficiência, existem, na faixa de 0 a 17 anos, portanto em idade escolar obrigatória, 2.850.604 pessoas com deficiência. Segundo os dados do MEC, os matriculados em alguma instituição de ensino somam 700.624. Estes dados indicam que cerca de 75% das pessoas com deficiência permanecem fora das escolas. No entanto, este percentual deve ser ainda maior, pois neste número de matriculados encontram-se os alunos do ensino profissionalizante, jovens e adultos e superior. Também cabe salientar que muitas pessoas com deficiência encontram-se cursando o ensino básico com idade acima dos 17 anos. Das 700.624 pessoas com deficiência matriculadas em instituições de ensino no ano de 2006, mais da metade (375.488) continuavam em espaços segregativos e apenas 325.136 encontravam-se estudando nas escolas comuns.

Esse documento do MEC, além de dispor de dados que demonstram que mais de três quartos das pessoas com deficiência se encontram privadas do processo educacional, também revela que o número desses alunos teve um significativo aumento no período entre 1998 - 2006, passando de 337.326 para 700.624. Este crescimento se deu tanto na educação especial quanto na inclusiva. No primeiro caso, os matriculados passaram de 293.403 no ano de 1998 para 375.488 no ano de 2006, o que representou um aumento de aproximadamente 28%. Já no caso dos últimos, houve um aumento de quase 800% no referido período, ou seja, passou de 43.923 em 1998 para 325.136, em 2006.

Apesar de estes últimos dados revelarem que ainda são poucas as pessoas com deficiência incluídas nas escolas comuns, não se pode negar que, nos últimos anos, houve um avanço considerável no estabelecimento da proposta de educação inclusiva. Sua implantação vem, porém, provocando acirrados debates. Alguns têm centrado a discussão em questões práticas, como o espaço mais adequado para a educação das pessoas com deficiência, o despreparo das escolas para atender esses educandos e o descompromisso do Estado com esse segmento social. Outros procuram colocar no centro do debate os princípios que têm fundamentado a proposta inclusiva, particularmente os que se referem à igualdade de oportunidades,

ao respeito à diversidade e à valorização das diferenças e ao conceito relativista de conhecimento. Este capítulo, dividido em três seções, encontra-se dedicado ao desenvolvimento de reflexões que possam contribuir para a formulação de uma análise crítica a respeito desses princípios e, por consequência, da proposta de inclusão social.

3.1 - IGUALDADE DE OPORTUNIDADES

Na perspectiva da proposta inclusiva, o combate à exclusão exige um conjunto de medidas equitativas que garantam a igualdade de oportunidades para todos, sem distinção de gênero, raça, etnia, orientação sexual e pessoas com deficiência. Como foi demonstrado anteriormente, as últimas décadas do século XX foram marcadas por um conjunto de acontecimentos econômicos, políticos e sociais que passaram a reconfigurar a ordem mundial e vêm aprofundando a exclusão de amplas parcelas da sociedade. Algumas pessoas têm analisado esse conjunto de acontecimentos como um fator que tende a levar a humanidade a promover significativos avanços.

Uma nova ética se impõe, conferindo 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. (EDLER CARVALHO, 2006a, p. 34).

A autora acredita que a razão principal para o estabelecimento dessa "nova ética" encontra-se no fato de muitos autores estarem denunciando a exclusão social.

[...] a questão da exclusão social tem ocupado, atualmente, importante espaço nas reflexões de todos nós, particularmente porque os autores que escrevem sobre a dinâmica das sociedades têm denunciado as desigualdades sociais e as práticas excludentes, defendendo os ideais democráticos calcados nos direitos humanos, em especial no da igualdade de oportunidades, para todos. (Ibidem, p. 47).

Nessa perspectiva, a proposta inclusiva encontra-se assentada na busca da equidade, isto é, da "equiparação de oportunidades, oferecendo-se, de direito e de fato, o que todos e cada um necessitam para o exercício da cidadania" (Ibidem, p.

155). Na mesma direção aponta Jannuzzi quando afirma que "A equidade é um esforço de equilíbrio em benefício da igualdade de oportunidades que considera as situações concretas, a diversidade e mesmo as diferenças individuais" (2004, p. 196).

O professor Marcelo Ribeiro da Luz (2008, p. 4) afirma que é fundamentado na ideia de uma sociedade plural, que respeita e valoriza as diferenças e no direito a oportunidades iguais e igualitárias para todos, que se pode pensar em uma sociedade verdadeiramente inclusiva. Para esse autor, a busca incessante dessa sociedade garantirá, aos seres humanos, serem aceitos independentemente de suas capacidades ou realizações, dando-lhes, assim, o direito à dignidade, que, devido ao fato de, nos dias atuais, ser marcante a busca pela valorização e pela aceitação das diferenças e da diversidade, faz com que o caminho para uma sociedade inclusiva deixe de ser uma utopia e se torne numa possibilidade real.

Essa possibilidade vem se concretizando a cada dia e a cada ação e atitude de respeito, solidariedade, amizade para com as pessoas que, por um motivo qualquer, não se mostraram eficientes para os padrões de normalidade impostos. (Ibidem, p. 4).

Apesar de se falar em situação concreta, esse princípio encontra-se articulado à concepção liberal de sociedade, que procura dissimular a realidade, negando os elementos presentes na materialidade que condicionam as possibilidades de existência das classes sociais e dos indivíduos que as compõem. Nesse sentido, o não-pertencimento ao padrão de normalidade imposto é definido como sendo "um motivo qualquer".

Embora o princípio de igualdade de oportunidades tenha ganhado destaque nas últimas décadas, com o surgimento da proposta de inclusão social, ele tem suas raízes no pensamento liberal, que, como apontado no primeiro capítulo, foi formulado como expressão ideológica da burguesia para "legitimar" as novas relações econômicas, políticas e sociais surgidas com a consolidação do modo de produção capitalista, assentado nos preceitos da individualidade, da liberdade, da propriedade, da igualdade e da democracia.

A partir da metade do século XX, esses preceitos ganharam uma maior visibilidade social com o surgimento da Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pela Organização das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. O

ponto de partida do referido documento é o de que "Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos" (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948, p. 1). Segundo Faleiros (1980, p. 48), as numerosas "cartas de direitos dos cidadãos" são um exemplo dos discursos ideológicos, que permitem a mobilização de grandes setores da população em torno da busca de um tratamento mais humano para os problemas que envolvem as denominadas minorias sociais, esvaziando-se assim completamente as relações de classe. "Essa ideologia da 'humanização' dos serviços se manifesta no discurso da 'preocupação' com os direitos humanos, com a valorização da pessoa, com a igualdade de oportunidades, com a melhoria da qualidade de vida, com a 'dívida social'" (Ibidem, p. 58).

Para dissimular as contradições existentes, "O Estado liberal [...] justifica suas políticas sociais com base na igualdade de oportunidades, no livre acesso dos indivíduos aos bens disponíveis, com o pleno desenvolvimento de suas capacidades" (Ibidem, p. 69).

O discurso da igualdade de oportunidades envolve a eliminação das práticas discriminatórias, da criação de acessibilidade, da proteção aos segmentos fragilizados, do estabelecimento de novos direitos sociais e, fundamentalmente, a garantia do acesso à educação. Com essa perspectiva, a ideologia liberal passa a desenvolver um discurso pregando uma sociedade solidária, capaz de "acolher" a todos.

Conforme Vieira (1992, p. 70), na concepção liberal de democracia, a igualdade de oportunidades encontra-se vinculada segundo a capacidade de cada indivíduo, e não à igualdade real na sociedade. Para o autor,

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 [...] E a idéia 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. (Ibidem, p. 70).

Nessa perspectiva, garantir igualdade de oportunidades é oferecer suportes para que as pessoas possam se colocar diante do mercado e exercer sua cidadania. "No âmbito da democracia liberal, a desigualdade social, a dominação de uma

classe social sobre outra, pode ser admitida desde que esteja assegurada a igualdade da cidadania" (Ibidem, p. 71). Segundo esse autor, a cidadania envolve os direitos civis, políticos e sociais.

Os direitos de natureza civil dizem respeito às liberdades individuais: liberdade de locomoção, liberdade de pensamento e de crença, liberdade de ter propriedade, liberdade de empresa, liberdade de contrato, liberdade de imprensa, liberdade de recorrer à justiça a fim de garantir direitos. De sua parte, os direitos políticos integrantes da cidadania giram em torno do direito de participar no exercício do poder político, na qualidade de eleitor ou de membro do Estado, investido então de autoridade política. Já os direitos sociais contidos na cidadania aludem a tudo que ocupa vasto espaço, desde o direito de desfrutar situação de mínima segurança e de algum conforto sócio-econômico até o direito de usufruir plenamente o legado sócio-cultural e o padrão de vida civilizada, prevalentes na sociedade. (Ibidem, p. 72).

Um outro argumento muito recorrente na sustentação do princípio da igualdade de oportunidades, principalmente para as pessoas com deficiência, se refere às novas tecnologias surgidas a partir da segunda metade do século XX, com a crescente informatização de muitas atividades humanas, apresentadas como a grande redentora desse seguimento 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, 2006, p. 86).

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

em "deficiente", considerada pela própria legislação previdenciária como incapacitada e inválida para o trabalho.

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

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

Uma outra contribuição para problematizar a importância da contribuição do desenvolvimento tecnológico, principalmente, como instrumento a serviço da inclusão social das pessoas com deficiência, é a afirmação de Marx, já apresentada no capítulo anterior, onde o autor propõe que,

Aumentando em extensão, em concentração e eficácia técnica, os meios de produção tornam-se cada vez menos meios de emprego do operário. [...] o capital adicional, formado no curso da acumulação, atrai, pois, em proporção à sua grandeza, operários em número cada vez menor. (1992, p.159).

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

No atual modelo de acumulação capitalista, onde 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 a sua inclusão no processo produtivo formal, mas, sim, o aprofundamento da exclusão de que são vítima aqueles que pertencem às classes sociais exploradas e que não atendem ao padrão de homem a ser explorado pelo capital.

Ainda sobre esta breve problematização do princípio de igualdade de oportunidades, pode-se recorrer a José Paulo Netto e a Marcelo Braz, quando eles analisam a relação entre práxis, ser social e subjetividade. Para esses autores (2006, p. 47), à medida que o ser social se desenvolve – ou seja, à medida que a sociedade mais se diferencia da natureza e se enriquece com novas objetivações –, mais complexa se torna a relação entre os homens tomados singularmente e a genericidade humana. Segundo os mesmos autores, para compreender essa crescente complexidade, deve-se levar em conta pelo menos duas ordens de razões.

A primeira se refere à necessidade de considerar o próprio enriquecimento do ser social.

Quanto mais as suas objetivações se diversificam e se tornam mais densas, a sua incorporação pelos homens singulares requer mais empenho, mais esforços e mais tempo. Ou seja: quanto mais rica em suas objetivações é uma sociedade, maiores são as exigências para a sociabilização dos seus membros. (Ibidem, p. 46).

A segunda se refere ao fato de que o desenvolvimento histórico se efetivou até hoje especialmente em sociedades marcadas pela alienação, isto é, em sociedades fundadas na divisão social do trabalho e na propriedade privada dos meios de produção, com a exploração de uma classe sobre a outra, onde a possibilidade de incorporar as objetivações do ser social sempre foi posta desigualmente para os homens singulares.

[...] até hoje, o desenvolvimento do ser social jamais se expressou como o igual desenvolvimento da humanização de todos os homens; ao contrário: até nossos dias, o preço do desenvolvimento do ser social tem sido uma humanização extremamente desigual - ou, dito de outra maneira: até hoje, o processo de humanização tem custado o sacrifício da maioria dos homens. Somente numa sociedade que

supere a divisão social do trabalho e a propriedade privada dos meios de produção fundamentais pode-se pensar que todas as possibilidades do desenvolvimento do ser social se tornem acessíveis a todos os homens. (Ibidem, p. 46).

A partir destas considerações, pode-se afirmar que a igualdade de oportunidades para todos como parte constituinte da cidadania só pode existir enquanto uma abstração, que não tem base numa sociedade de classe como o caso da capitalista. Como foi demonstrado no segundo capítulo, a luta das pessoas com deficiência e de outros marginalizados e excluídos se fortaleceu num momento em que o processo de desenvolvimento capitalista passou a implementar um novo padrão de acumulação que gerou e vem gerando cada vez mais exclusão social. Tratou-se do surgimento de um momento marcado pela retomada de princípios econômicos e políticos exigidos pela dinâmica da expansão do capital, denominado de neoliberalismo, com a mundialização da economia e o combate e o aniquilamento das formas de organização, de luta e de participação política dos trabalhadores. Nesse processo foram privatizados os direitos sociais, sob a forma de serviços prestados por ONGs (organizações não-governamentais) ou pela iniciativa privada, despolitizando os problemas sociais e deslocando para a mendicância e a delinquência milhões de pessoas que, outrora, seriam ativistas de movimentos sindicais, sociais e populares, lutando e conquistando direitos econômicos, sociais, políticos e culturais.

A relação entre as lutas sociais, tanto dos segmentos historicamente excluídos quanto daqueles que começavam a perder direitos já implantados e a necessidade do capital de garantir as condições indispensáveis para se reproduzir, passou a exigir a formulação de políticas sociais compatíveis com as novas demandas. As novas políticas sociais exigidas pelo novo padrão de acumulação capitalista necessitavam romper com aquelas que haviam predominado nos regimes de bem-estar social. Para tanto, um dos princípios norteadores passa a ser a igualdade de oportunidades, que tem como principal finalidade a preparação do indivíduo para ocupar sua posição no mercado, tanto como força de trabalho quanto como consumidores dos produtos que lhes cabem na distribuição da produção. Desta forma, a tão propalada "equidade social" como a "igualdade de oportunidades", por não se propor a alterar a realidade concreta, acaba se reduzindo

a uma abstração, não garantindo que, de fato, todos tenham as mesmas oportunidades de trabalho e condições de sobrevivência. Assim, esse princípio torna-se uma ideologia que escamoteia a desigualdade real e reduz a igualdade ao plano da formalidade.

Diante do que foi exposto nesta seção, pode-se afirmar que a luta das pessoas com deficiência e de outros segmentos pelo estabelecimento de políticas sociais que contribuam para a superação das tradicionais práticas e concepções segregativas, ao incorporar princípios como o de igualdade de oportunidades, passa a ganhar contornos liberais e, desta forma, acaba impedindo que se explicitem os condicionantes que historicamente os vem excluindo. Ao contrário do que pregam os defensores desse princípio, o desenvolvimento capitalista não tende a diminuir as desigualdades, mas, ao contrário, tende a acentuar a valorização dos mais eficientes e dos dotados de grande habilidade e conhecimento e a excluir a todos os que não podem ou não querem se ajustar às necessidades do capital.

3.2 - RESPEITO À DIVERSIDADE E VALORIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS

Os principais documentos que defendem a proposta de inclusão social sustentam o princípio do respeito à diversidade e da valorização das diferenças. Não se pode negar que a população humana que habita o planeta é constituída de diferenças de gênero, de raça, de etnia, de religião, etc. A definição dessa pluralidade está articulada a questões biológicas e históricas, necessitando elas, sem dúvida, serem respeitadas. A questão central que aqui se coloca, entretanto, refere-se aos pressupostos que têm alicerçado alguns pensadores a respeito da análise da existência da diversidade social e das diferenças.

Esta seção encontra-se dedicada à problematização desses princípios. Num primeiro momento, busca-se verificar em que pressupostos o mesmo se encontra assentado e, no segundo, apresenta-se uma outra perspectiva para entender a questão da diversidade social e das diferenças.

Para iniciar esta discussão, é importante retomar a análise do princípio de igualdade de oportunidades. Para a professora e pesquisadora Maria Teresa Egler Mantoan (2006a, p. 19), a igualdade de oportunidades, que tem sido a marca das políticas igualitárias e democráticas no âmbito educacional, não tem conseguido resolver o problema das diferenças nas escolas, pois elas escapam ao que a

proposta sugere, diante das desigualdades naturais e sociais. A autora recorre a Rawls, para afirmar que o princípio de igualdade de oportunidades é abstrato se não se levarem em conta as diferenças naturais e sociais. Segundo Mantoan (2006, p. 19), Rawls opõe-se às declarações de direito do mundo moderno, que igualaram os homens em seu instante de nascimento e estabeleceram o mérito e o esforço de cada um como medida de acesso e de uso dos bens, dos recursos disponíveis e da mobilidade social. 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, 2006a, p. 19).

Ainda segundo Mantoan, para efetivar a proposta inclusiva é necessário fazer uma reviravolta em relação às perspectivas teóricas determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que, conforme a autora, ignora a capacidade subjetiva e criadora dos indivíduos.

Essa reviravolta exige, em nível institucional, a extinção das categorizações e das oposições excludentes - iguais/diferentes, normais/deficientes -, e, em nível pessoal, a busca da articulação, da flexibilidade, da interdependência entre as partes conflitantes em nossos pensamentos, ações, sentimentos. (MANTOAN, 2006b, p. 190 e 191).

Ainda para essa autora (2006b, p. 191), as propostas educacionais que visam à inclusão, habitualmente, apoiam-se em dimensões éticas conservadoras. Sustentam-se e expressam-se pela tolerância e pelo respeito ao outro. A tolerância, como um sentimento aparentemente generoso, pode marcar certa superioridade de quem o expressa. O respeito, como conceito, implica certo essencialismo, uma generalização, que vem da compreensão de que as diferenças são fixas, definitivamente estabelecidas, de tal modo que só resta respeitá-las. Consoante esses pressupostos é que se criam espaços educacionais protegidos, onde a

diferença é o que o outro é, está sempre no outro, que se encontra separado dos normais para ser protegido ou para que se protejam dele. "Em ambos os casos, somos impedidos de realizar a experiência da diferença e de conhecer a riqueza da diversidade" (Ibidem, p. 191).

A questão do outro e da diferença, que atualmente vem ganhando destaque a partir do discurso multiculturalista, já fazia parte das preocupações dos filósofos da Antiguidade. Segundo o pesquisador argentino Carlos Skliar

[...] o primeiro dos filósofos a distinguir entre diferença e alteridade foi Aristóteles: a diferença das coisas supõe sempre uma determinação sobre aquilo em que diferem. Alteridade, ao contrário, não significa determinação nenhuma: há outro ser e não uma diferença entre dois seres (e lembremos aqui que, para Platão, a alteridade é o gênero supremo). (SKLIER, 2006, p. 20).

Os professores António M. Magalhães e Stephen R. Stoer (2006, p. 72) falam de quatro modelos que estruturaram as relações com as diferenças nas sociedades ocidentais, nomeadamente: o modelo etnocêntrico, o da tolerância, o da generosidade e o relacional.

Os dois primeiros encontram-se articulados às tradicionais práticas e concepções que vêm historicamente excluindo as pessoas com deficiência, como as do extermínio ou abandono, da institucionalização e, até certo ponto, da integração.

O primeiro, e mais antigo, poderia ser designado como etnocêntrico, no sentido em que a alteridade é tematizada com base na segurança civilizacional do Ocidente. O segundo poderia ser designado "modelo da tolerância". Este, apesar de partir da consciência que tem do "outro" exclui com base em um quadro cultural socialmente estruturado que define aquilo que pode ser, ou não, tolerado. (Ibidem, p. 72).

Tanto no primeiro quanto no segundo caso, a diferença é vista como um perigo à sociedade, demandando cuidado com as pessoas diferentes, ou seja, as que não se enquadram dentro de um padrão de raça, sexualidade, físico, sensorial, cognitivo, etc. Segundo o professor David Rodrigues (2006, p. 10 e 11), essas ideias associam ao "diferente" uma situação de ameaça, e desenvolvem estratégias de identificação, de circunscrição, de banimento ou de subalternização de numerosos grupos sociais.

Os dois últimos "modelos" têm servido como importantes pilares na sustentação da proposta inclusiva. Em linhas gerais, eles partem do princípio de que:

A diferença é, antes de mais nada, uma construção social histórica e culturalmente situada. Por outro lado, classificar alguém como "diferente" parte do princípio de que o classificador considera existir outra categoria - que é a de "normal" na que ele naturalmente se insere. (RODRIGUES, 2006, p. 305).

Segundo Magalhães e Stoer (2006, p. 72), o terceiro modelo baseia-se na consciência crítica do desenvolvimento, na história, da relação com a diferença. Como consequência dessa crítica, tornamo-nos responsáveis pelos efeitos negativos dessa relação. Designamos esse modelo como "o modelo da generosidade".

Nessa perspectiva, é preconizado o respeito à diversidade e às diferenças, propondo que todos devem ser aceitos na sociedade como são. Para tanto, prega-se o estabelecimento de uma "sociedade acolhedora", onde não haja espaços para práticas e concepções preconceituosas e discriminatórias. Nessa perspectiva, não se nega a existência das diferenças, tanto naturais quanto culturais, mas, sim, procura-se conscientizar a sociedade de que elas devem ser respeitadas e valorizadas como constituintes da diversidade humana.

Ainda segundo Magalhães e Stoer (2006, 73), o quarto modelo é principalmente uma abordagem relacional que, assumindo a referida consciência crítica do terceiro, recusa a ver a diferença como derivando de qualquer centro ou fonte que não da própria relação que existe entre as diferenças. Conforme esses autores,

O último modelo, o "modelo relacional", baseia-se numa perspectiva em que a assunção da "nossa" diferença redefine a própria relação. Isto é, ninguém mais ocupa a posição privilegiada, em termos sociológicos e epistemológicos, de determinar quem é o diferente. Por isso, se as diferenças são um processo de mútua definição e de determinação relacional, designamos esta perspectiva por meio da expressão "a diferença somos nós". (Ibidem, p. 71).

Nessa mesma perspectiva, afirma a professora Fátima Denari,

[...] todas as pessoas diferenciam-se umas das outras e podem conviver, harmonicamente, a partir dessa diferenciação. Essa

convivência não deveria ser interpretada como uma concessão de determinado grupo a outros, mas, sim, como um direito que a sociedade reconhece que todos têm, sem discriminação. (2006, p. 39).

Num campo teórico puramente idealista, se encontra o pensamento de Vidales, o qual, partindo do pressuposto de que é a consciência que constrói a realidade, preconiza que

Se reconhecemos que vivemos num mundo construído pela linguagem [...] estabeleçamos agora uma verdadeira revolução conceitual que não permaneça criando mecanismos artificiais... mas que possibilite um amplo reconhecimento de que a diferença é a normalidade. (VIDALES, apud EDLER CARVALHO, 2006a, p. 55).

Segundo Sklier (2006, p. 19), para que a proposta de inclusão não seja excludente, é indispensável desconstruir a lógica e o poder da normalidade e da normalização. Para tanto, deve-se fazer "[...] do normal, da norma, o problema que deve ser colocado em questão, ou melhor dito, a origem do problema" (Ibidem, p. 19).

Nesse sentido, deve-se produzir

[...] a desmitificação do normal, estabelecendo a perda de cada um e de todos os parâmetros instalados na pedagogia acerca do que é ou o que deve ser "correto", o alcance de um entendimento mais cuidadoso sobre essa invenção maléfica do outro "anormal", além de possibilitar o julgamento permanente do "normal", da "justa medida", da "média", do "homem médio normal", etc. (SKLIER, p. 2006, p. 19).

Ainda segundo esse autor (2006,p. 23), existe uma confusão entre diferença e diferente. Os "diferentes" resultam de uma construção, uma invenção, isto é, são reflexo de um largo processo que pode ser chamado de "diferencialismo", isto é, uma atitude – sem dúvida do tipo racista – de categorização, de separação e de diminuição de alguns traços, de algumas marcas, de algumas identidades, de alguns sujeitos, em relação ao vasto e por demais caótico conjunto de diferenças humanas. Para se romper com esse "diferencialismo", as diferenças não podem ser apresentadas nem descritas em termos de melhor e/ou pior, bem e/ou mal, superior e/ou inferior, positivas e/ou negativas, maioria e/ou minoria, etc. Quando isso ocorre,

Estabelece-se [...], um processo de "diferencialismo" que consiste em separar, em distinguir da diferença algumas marcas "diferentes" e em fazê-lo sempre a partir de uma conotação pejorativa. E é esse diferencialismo o que faz, por exemplo, que a mulher seja considerada o problema na diferença de gênero, que o negro seja considerado o problema na diferença racial, que a criança ou o velho sejam considerados o problema da diferença etária, que o jovem seja o problema na diferença de geração, que os surdos sejam o problema na diferença de língua, etc. (Ibidem, p. 23 e 24).

Segundo essa perspectiva, é a partir da redução do indivíduo a sua diferença que vão sendo estabelecidas terminologias para designar as pessoas que não estão dentro de um determinado padrão físico, sensorial e cognitivo como deficiente, portadores de deficiência, de necessidades especiais, os diferentes, etc.

Articulado ao princípio de valorização das diferenças, encontra-se o de respeito à diversidade social.

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 entender como aprendemos, e como percebemos o mundo e a nós mesmos. (MANTOAN, 2006b p. 188).

Na mesma direção afirma Luz:

Os direitos sociais e individuais das minorias não são garantidos simplesmente pela obrigatoriedade das leis ou pela pressão desses grupos, mas pela compreensão de que a sociedade é plural e de que a diversidade deve ser respeitada e, sobretudo, compreendida como fonte de riqueza no processo de construção de uma sociedade mais justa. Portanto, nos dias atuais, é marcante a busca pela valorização e aceitação das diferenças e da diversidade, o que faz com que o caminho para uma sociedade inclusiva possa ser vislumbrado não mais como uma simples utopia, como alertam as pessoas com pensamento contrário ao modelo de sociedade para todos, mas sim como uma possibilidade real. (2008, p. 4).

O princípio aprender a viver juntos, que é um dos quatro pilares que fundamentam o relatório Delors,⁹ encontra-se voltado para a uma prática social assentada sobre bases harmônicas, onde todos devem aprender a respeitar a diversidade e a valorizar as diferenças. "[...] o dever de compreender melhor o outro

⁹ Esse documento resultou dos desdobramentos da Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990), produzido por uma comissão presidida por Jacques Delors.

[...], de compreensão mútua, de ajuda pacífica e, por que não, de harmonia, são, precisamente, os valores de que o mundo mais carece" (DELORS, 2001, p. 19).

O referido documento, apresentado no ano de 1996, teve como objetivo a elaboração de um plano, assentado em princípios voltados para disseminação de ideais educacionais capazes de atender às necessidades impostas pelas transformações que vinham ocorrendo mundialmente, como as demonstradas no capítulo anterior. Nesse documento, o respeito à diversidade é definido com base na busca de uma solidariedade internacional, onde cada um esteja aberto para a compreensão do outro.

A exigência de uma solidariedade em escala mundial supõe, por outro lado, que todos ultrapassem a tendência de se fecharem sobre si mesmos, de modo a abrir-se à compreensão dos outros, baseada no respeito pela diversidade. (DELORS, 2001, p. 47).

Mantoan (2006a, p. 77), ao dissertar sobre a importância da diversidade e da valorização das diferenças, afirma que as desigualdades naturais são benéficas porque revelam as marcas de novos possíveis na espécie humana.

Elas nos livram da uniformidade e conferem aos seres humanos uma peculiaridade que nos distingue interna e externamente e de outros seres, por mais que eles se aproximem de todos nós, nas escalas biológicas de comparação. Escapam-nos, como membros dessa espécie, as condições de julgar moralmente as desigualdades naturais, dado que elas são produzidas pelo agir da natureza, diante de uma inusitada composição de fatores intervenientes de criação, que ainda pretendemos controlar [...]. Já as desigualdades sociais são produzidas e decorrentes de fatores que envolvem diretamente o controle e a interferência humana e, portanto, passíveis de serem moralmente consideradas. (Ibidem, p. 77).

Sklier (2006, p. 28 e 29), problematizando o princípio da diversidade a partir da sua compreensão a respeito da diferença, afirma que ela tem conferido um perfume às reformas educativas e implicando uma rápida e pouco debatida absorção em alguns discursos igualmente reformistas. Na perspectiva desse autor, trata-se de "[...] uma forma leviana, ligeira e descomprometida, de descrever as culturas, as comunidades, as línguas, os corpos, as sexualidades, as experiências de ser outro etc. E me parece, outra vez, uma forma de designação do outro, dos outros, sem que se curve em nada à onipotência da mesmice 'normal'" (Ibidem, p. 29 e 30).

Considerando que, em educação, o termo diversidade nasce junto com a ideia de (nosso) respeito, aceitação, reconhecimento e tolerância para com o outro, esse autor afirma que: "[...] a diversidade, o outro, os outros assim pensados, parecem depender da nossa aceitação, do nosso respeito, para ser aquilo que já são, aquilo que já estão sendo" (Ibidem, p. 30).

Essas perspectivas teóricas a respeito da diferença e da diversidade centralizam a análise num indivíduo dicotomizado em relação ao mundo objetivo, encerrando a questão no princípio do respeito à individualidade e no combate ao preconceito e à discriminação. Como é próprio da perspectiva idealista, essas abordagens acabam focando a análise nos fenômenos, sejam eles as diferenças ou os diferentes, reduzindo todo o problema a uma elaboração da consciência que tem o poder de construir a realidade.

Não há dúvidas de que todos os que pretendem se colocar num campo crítico em relação à atual formação societária, necessitam respeitar as diferentes condições humanas, sejam elas de raça, de gênero, de etnia, de religião, de problemas físicos, sensoriais e mentais. O problema é, porém, que o respeito à diversidade e a valorização das diferenças, sem que se faça uma análise que busque compreender as atuais condições de humanização encontradas pelos homens, pode acabar naturalizando as mesmas, incluindo as desigualdades sociais, que podem ser muito mais significativas na determinação da individualidade do que fatores como raça, gênero e deficiência.

Em conformidade com a perspectiva teórica que vem sustentando a elaboração desta pesquisa, deve-se analisar a questão da diversidade humana e da diferença a partir da indissolúvel unidade entre o indivíduo e o gênero humano devidamente situados num determinado momento histórico. Para Aléxis Leontiev (1978, p. 274), a unidade da espécie humana parece ser praticamente inexistente não em virtude das diferenças de cor da pele, da forma dos olhos ou de quaisquer outros traços exteriores, mas, sim, das enormes diferenças nas condições e no modo de vida, da riqueza da atividade material e mental, do nível de desenvolvimento das formas e das aptidões intelectuais. Mas, para esse importante pesquisador russo, que participou, ao lado de Vigotski e de outros colaboradores, na formulação da psicologia histórico-cultural,

[...] esta desigualdade entre os homens não provém das suas diferenças biológicas naturais. Ela é o produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico. (Ibidem, p. 274).

Para tanto, o ponto de partida deve ser o de que o homem é um ser social, determinado por condições sócio-históricas. Marx, ao propor uma análise teórica da natureza social do homem e de seu desenvolvimento sócio-histórico, afirma que:

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

A individualidade de cada membro da espécie humana resulta da relação dele com o gênero humano, isto é, com o legado histórico da humanidade. O professor e pesquisador Newton Duarte (1992, p. 10) define o gênero humano enquanto categoria que expressa o resultado da história social humana, da história da atividade objetivadora dos seres humanos. Dessa forma, o gênero humano contempla as características humanas essencialmente sociais, constituídas no processo de objetivação e de apropriação e não passíveis de transmissão genética.

Esse mesmo pesquisador (1992, p. 11), fundamentado em Marx, afirma que o homem, ao produzir as condições de sua existência, ao transformar a natureza, se apropria dela e se objetiva nela. Essa apropriação e essa objetivação geram no homem novas necessidades e conduzem a novas formas de ação, num constante movimento de superação por incorporação. Cada indivíduo nasce situado espacial e temporalmente nesse processo e, para dele participar, isto é, para se objetivar no interior dele, precisa se apropriar das objetivações (neste caso entendidas enquanto os produtos da atividade objetivadora humana, resultados do processo histórico de objetivação). Dessa forma, a concepção de individualidade humana deve ser entendida como sendo o resultado "[...] da relação entre objetivação e apropriação enquanto mediadora entre a vida do indivíduo e a história do gênero humano" (Ibidem, p. 54).

Para que cada um possa incorporar as objetivações presentes no interior do gênero humano e atuar na objetivação do mesmo o ponto de partida é o processo de apropriação. Para Leontiev (1978, p. 267), as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas são adquiridos no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes.

Todas as aptidões físicas, sensoriais e cognitivas especificamente humanas resultam do processo de apropriação, o qual deriva de uma atividade efetiva do indivíduo em relação aos objetos e fenômenos presentes no mundo circundante criados pelo desenvolvimento histórico da humanidade. Conforme Leontiev (1978, p. 271), o processo de apropriação exige um procedimento adequado que reproduza os traços da atividade cristalizada (acumulada) no objeto ou no fenômeno ou, mais exatamente, nos sistemas que o formam. Essa exigência se faz necessária, pois as capacidades não são inatas, dons do indivíduo, mas, sim, produtos da história humana. Segundo Leontiev (1978, p. 273), o homem individual vem ao mundo sem defesa e desarmado, possuindo, ao nascer, uma aptidão que apenas o distingue fundamentalmente dos seus antepassados animais: "a aptidão para formar aptidões especificamente humanas" (Ibidem, p. 273).

Sendo o processo de objetivação e apropriação do gênero humano uma atividade social pela qual os homens constroem suas capacidades e se individualizam, também é indispensável, para efeito da reflexão sobre o respeito à diversidade e à valorização das diferenças, verificar as condições em que o mesmo vem ocorrendo nas atuais condições históricas produzidas pela humanidade. Nesse sentido, dois aspectos presentes na sociedade capitalista merecem ser destacados nesta seção, pois atuam diretamente no processo de constituição da diversidade, da diferença e dos diferentes.

A primeira se refere ao fato de a sociedade capitalista, dentre os períodos históricos marcados pelas contradições de classes, ser a que mais desenvolveu e ampliou o gênero humano. Duarte (1992, p. 79 e 80) afirma que Marx analisa o processo histórico de passagem do primeiro estágio das relações sociais, onde as relações de produção estavam fundadas nos laços "naturais" entre as pessoas ("consangüinidade, relações entre senhores e servos") ao segundo estágio, o das relações entre os homens mediadas unicamente pela mercadoria ("nexo puramente material"), enquanto um processo de criação das "relações sociais universais, de

necessidades universais e de capacidades universais". Nesse sentido, trata-se de um processo de desenvolvimento do gênero humano no sentido de sua universalidade e de sua liberdade.

Tratou-se do processo de desenvolvimento do modo de produção capitalista que propiciou aos homens o rompimento com o estado de isolamento em que se encontravam nas sociedades anteriores fundadas em laços que uniam os indivíduos a uma comunidade natural. Desta forma,

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

A segunda refere-se às diferentes condições sociais encontradas pelas pessoas para incorporar as objetivações do gênero humano e atuar na sua objetivação. Embora o desenvolvimento capitalista venha cada vez mais universalizando o gênero humano, o indivíduo, que necessita objetivar o mesmo para se humanizar, encontra-se diante do mundo numa relação de trabalho alienado. "Nas palavras de MARX [...], o trabalho alienado:...aliena o homem de si mesmo, a sua função ativa, a sua atividade vital, aliena igualmente o homem a respeito do gênero" (Ibidem, p. 25). Na perspectiva marxista, o núcleo da alienação é o caráter de exterioridade que as objetivações do homem, enquanto criador e autocriador, assumem frente a ele, que passou a se estabelecer a partir da apropriação privada do excedente gerado com o trabalho e pelo consequente estabelecimento da propriedade privada. Esse processo atinge sua forma mais acabada com o estabelecimento da sociedade capitalista e a nova divisão de classes entre proletariado e burguesia, onde "[...] o trabalho vivo é sempre um meio de aumentar o trabalho acumulado. [...] o passado domina o presente" (MARX e ENGELS, 2001, p. 30). Nessas condições, as forças do indivíduo encontram-se voltadas inteiramente para a produção de sua subsistência, não lhe garantindo a expressão de sua força criadora e, conseqüentemente, autocriadora.

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

Na sociedade capitalista, os trabalhadores encontram-se submetidos à condição de mercadorias, onde as objetivações de seu trabalho, ao invés de serem dominadas por ele, ao contrário, subjagam-no. Nessas condições de alienação, os homens encontram-se alienados do resultado de sua produção, do processo de trabalho e do próprio gênero humano, onde não podem ser sujeitos da formação de suas individualidades.

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

Na problematização do princípio do respeito à diversidade e da valorização das diferenças, além de tratar da indissolúvel unidade entre o indivíduo e o gênero humano, também é importante tecer algumas considerações a respeito dos condicionantes que levam ao estabelecimento de determinados padrões de seres humanos. Como foi demonstrado no primeiro capítulo, as relações sociais de produção, articuladas com o nível de desenvolvimento das forças produtivas, têm historicamente imposto determinadas necessidades físicas, sensoriais e cognitivas, desde as sociedades primitivas até a atualidade. Ao contrário das exigências presentes nas comunidades primitivas, que decorriam fundamentalmente do baixo nível de desenvolvimento das forças produtivas, a partir do estabelecimento das sociedades classistas, foram se estabelecendo determinados padrões de homens que devem corresponder às necessidades decorrentes da lógica do processo social de produção, onde a maioria deve possuir condições de dar conta das tarefas produtivas e alguns, de exercer o domínio sobre os primeiros. É a partir dessa lógica que foram impostos os padrões de homem escravista, feudal e capitalista e não

como resultado de uma deturpação da capacidade consciente da humanidade de valorizar, respeitar, compreender, conviver, etc., com aqueles que não se enquadram dentro do padrão estabelecido.

Embora as questões referentes aos destoantes do padrão de homem exigido já se encontrassem presentes desde os tempos mais remotos, é no processo de desenvolvimento do modo de produção capitalista, com seu processo produtivo, com a concentração urbana, educação de massa, regras, disciplinas e valores a serem seguidos, etc., que as mesmas foram crescendo em sua dimensão, exigindo novos procedimentos práticos e teóricos. O capitalismo, devido ao fato de o trabalho encontrar-se mais dividido e, ao mesmo tempo, concentrado em grandes unidades produtivas para melhor satisfazer à necessidade constante de valorização do valor, exige do trabalhador uma maior "capacidade" de se sujeitar à observação, à fiscalização, ao controle e à serialização de suas atividades laborais em etapas ou em tarefas dentro de um tempo produtivo rigidamente cronometrado. Essas necessidades, e outras exigidas pelo processo produtivo, são incorporadas pelos diversos espaços e fazeres sociais, dentre os quais, a família, as escolas, as artes e as ciências. Dessa forma, a partir das necessidades do capital (produzir e fazer circular suas mercadorias por meio do consumo) são criados os parâmetros definidores da delinquência, da loucura, da doença, da anormalidade física, sensorial e cognitiva.

Para o capital, o critério fundamental que determina a normalidade é o de servir para sua crescente necessidade de se expandir. Nesse sentido, a diferença de raça, de gênero, de etnia, de religião e, mesmo física, sensorial e mental, não é um problema para a pessoa, desde que ela mesma possa ocupar sua posição na classe a que pertence, isto é, sendo explorada ou sendo exploradora. O problema reside naquele que não pode ou não quer se enquadrar em nenhuma dessas duas posições sociais, destoando dos padrões exigidos pela lógica da produção capitalista e sendo tomado como o diferente, o que deve ser contido, segregado, reformado (quando possível e necessário) e, até mesmo, eliminado.

Tem sido esse o caso da grande maioria das pessoas com deficiência que são rejeitadas pelo capital enquanto força de trabalho e, por consequência, como um "consumidor ativo".

Como foi demonstrado, os atributos principais que constituem a individualidade de cada um não decorrem de fatores biológicos, mas, sim, das

condições que o indivíduo encontra para se objetivar nas objetivações históricas da humanidade. A sociedade capitalista, apesar de ter praticamente se universalizado e ampliado o gênero humano, devido a suas contradições e desigualdades sociais, não permite a todos as mesmas condições de se relacionarem com essa genericidade. O que até aqui foi exposto nesta pesquisa permite afirmar que a maioria das pessoas com deficiência, devido ao fato de estarem excluídas do trabalho e do processo formal de educação, isoladas socialmente no âmbito familiar ou segregadas em instituições, encontram-se numa relação ainda mais empobrecida com a genericidade humana.

A maioria das pessoas com deficiência, ao se encontrarem numa relação com o gênero humano mais empobrecida que as demais que constituem a humanidade, adquirem características particulares que conferem a elas diferenças que têm historicamente levado ao estabelecimento de práticas e de concepções excludentes. Numa sociedade que não ofereça as mesmas condições para que cada um possa se relacionar com a genericidade humana, o princípio do respeito à diversidade e da valorização das diferenças pode estar voltado principalmente para o ajustamento da consciência social coletiva às necessidades do capital, dentre as quais, a naturalização das causas das mazelas por ele produzidas, generalizando a indiferença em relação às mesmas, funcionando como um instrumento ideológico para ocultar a realidade.

O verdadeiro respeito e valorização da individualidade só pode existir quando todos dispuserem das mesmas condições sociais para se objetivarem nas objetivações históricas da humanidade, ou seja,

[...] só uma sociedade onde todos os homens disponham das mesmas condições de sociabilização (uma sociedade sem exploração e sem alienação) pode oferecer a todos e a cada um as condições para que desenvolvam diferencialmente a sua personalidade. (NETTO e BRAZ, 2006, p. 47).

É somente nessa sociedade que todos poderão desenvolver plenamente sua individualidade que será, ao mesmo tempo, universal e constituída de diferenças, sem que o indivíduo seja reduzido por elas à condição de o diferente.

3.3 - A PROPOSTA INCLUSIVA E O CONCEITO RELATIVISTA DE CONHECIMENTO

Como foi demonstrado na exposição e análise dos principais documentos que fundamentam e orientam a proposta de inclusão social, a educação escolar encontra-se colocada como um dos principais instrumentos para o combate à exclusão. Na perspectiva inclusiva, para que a escola possa cumprir tal função, ela necessita romper com a educação centrada nos princípios da modernidade, com suas noções iluministas de verdade, de razão, de identidade e de objetividade, na ideia de progresso ou de emancipação universal, nas grandes narrativas ou nos fundamentos explicativos a respeito da natureza e da cultura. Isto implica o conceito relativista de conhecimento, para o qual não existiriam saberes mais desenvolvidos que outros, e sim diferentes formas de entendimento.

Nesta seção busca-se problematizar o conceito relativista de conhecimento, que tem auxiliado na sustentação da proposta de inclusão social, mais especificamente, no que se refere àquele a ser trabalhado no âmbito da educação escolar. Para tanto, inicialmente é apontada a articulação entre este postulado com as novas demandas impostas pelo desenvolvimento do capital, demonstrando a articulação entre o conceito relativista de conhecimento e a proposta de educação inclusiva e, finalmente, busca-se demonstrar que o mesmo não atende às necessidades de um ensino comprometido com um processo de superação das tradicionais práticas e concepções segregativas relativas às pessoas com deficiência.

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

- Mudanças nos paradigmas do conhecimento, sustentando a não separação entre sujeito e objeto, a construção social do conhecimento, o caráter não-absolutizado da ciência, a acentuação da linguagem. - Rejeição dos grandes sistemas teóricos de referência e de idéias-força formuladas na tradição filosófica ocidental tais como a natureza humana essencial, a idéia de um

destino humano coletivo e de que podemos ter ideais que justificam nossa ação, a idéia de totalidade social. - Em troca, o que há são ações específicas de sujeitos individuais ou grupos particulares, existências particulares e locais. (2005, p. s/p).

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

[...] o sutil exercício lingüístico posto em prática em anos recentes. Termos e conceitos têm sido absorvidos pela pragmática retórica corrente. Uns foram naturalizados - o capitalismo, por exemplo - alguns foram construídos, 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. (MORAES, 2003, p. 158).

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

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

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

Relativização do conhecimento sistematizado, especialmente do poder da ciência, destacando o caráter instável de todo conhecimento, acentuando-se, por outro lado, a idéia dos sujeitos

como produtores de conhecimento dentro de sua cultura, capazes de desejo e imaginação, de assumir seu papel de protagonistas na construção da sociedade e do conhecimento. Mais do que aprender e aplicar o conhecimento objetivo, os indivíduos e a sociedade progredem à medida que se empenham em alcançar seus próprios objetivos. (2005, p. s/p).

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

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

O fortalecimento do conceito relativista de conhecimento se deu num momento em que o capital se deparou com a necessidade de retomar seu processo de valorização do valor, evidenciada a partir da crise que se manifestou no início da década de 1970. Como foi demonstrado no capítulo anterior, nas últimas décadas se produziu um conjunto de mudanças econômicas, tecnológicas, políticas, ideológicas e sociais que resultou em profundas consequências para os trabalhadores através da ampliação do desemprego estrutural e das desigualdades entre os homens. Esse processo colocou novas necessidades educacionais, que dessem conta de, por um lado, preparar as pessoas para a nova configuração do trabalho, fundado na flexibilização produtiva e, por outro, ajustá-las para aceitar como "natural" o desemprego estrutural e as diferenças econômicas e sociais decorrentes da reestruturação de um capitalismo mundializado e ancorado nos princípios neoliberais, ou seja, tratou-se de moldar a educação às novas necessidades do capital.

Essas necessidades foram sendo incorporadas em diferentes documentos produzidos, principalmente, ao longo da década de 1990. Um desses documentos que melhor sintetiza a visão de educação considerada pelos teóricos do capital como mais adequada ao atual momento histórico é o Relatório da UNESCO, traduzido para a língua portuguesa no Brasil com o título: "Educação: um tesouro a descobrir". O documento apresenta um conjunto de princípios e de procedimentos, colocando o combate a todas as formas de exclusão como um dos principais imperativos pelo qual a educação deve responder. O principal objetivo desse

postulado está em "[...] conduzir ou reconduzir para o sistema educativo todos os que dele andam afastados, ou que o abandonaram, porque o ensino prestado não se adaptava ao seu caso" (DELORS, 2001, p. 56). Nessa perspectiva, "[...] a definição de uma educação adaptada aos diferentes grupos minoritários surge como uma prioridade" (Ibidem, p. 58).

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

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

No Brasil, dentre outros documentos, esses princípios se encontram manifestados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que, partindo de um entendimento a respeito das mudanças econômicas, tecnológicas, políticas e sociais que se verificavam no final do século XX, preconiza que "[...] há uma expectativa na sociedade brasileira para que a educação se posicione na linha de frente da luta contra as exclusões, contribuindo para a promoção e integração de todos os brasileiros, voltando-se à construção da cidadania" (BRASIL, 1998, p. 21). Na perspectiva dos PCN, a escola é apontada como o diferencial no enfrentamento dos grandes problemas vivenciados pela humanidade.

A revolução tecnológica, por sua vez, cria novas formas de socialização, processos de produção e, até mesmo, novas definições de identidade individual e coletiva. Diante desse mundo globalizado, que apresenta múltiplos desafios para o homem, a educação surge como uma utopia necessária indispensável à humanidade na sua construção da paz, da liberdade e da justiça social. (2000, p. 13).

Esse postulado para a educação encontra-se revestido de um caráter ideológico, pois, por mais que os educadores possam se comprometer com uma escola voltada à resolução dos problemas sociais, ela não o fará, por ser ela produto da sociedade na qual está inserida. Nesse sentido, é impossível a escola, fruto do capitalismo, resolver os problemas sociais criados por esse modo de produção. Na verdade, o que buscam os formuladores desses preceitos é fazer com que a educação escolar esteja melhor ajustada às novas necessidades do capital, isto é, atuar na adaptação dos indivíduos ao atual modelo capitalista.

Para tanto, como foi afirmado anteriormente, faz-se necessário redefinir os conhecimentos a serem ensinados, através da sua relativização. Os PCN não deixam dúvidas sobre a relativização dos conhecimentos a serem ensinados nas escolas, ao afirmarem que

Agora, a velocidade do progresso científico e tecnológico e da transformação dos processos de produção torna o conhecimento rapidamente superado, exigindo-se uma atualização contínua e colocando novas exigências para a formação do cidadão. (BRASIL, 2000, p. 13).

Certamente esses conhecimentos não são as grandes sínteses da filosofia, da sociologia, da história, da economia, etc., produzidas historicamente pela humanidade, mas, sim, aqueles que devem auxiliar no processo de adaptação dos indivíduos às novas exigências do desenvolvimento capitalista.

É com base nesses pressupostos que se vem formulando a proposta de educação inclusiva, que, para se consolidar, necessita rever as tradicionais teorias e práticas que têm fundamentado o fazer educacional. Segundo Mantoan (2006a, p. 16), a inclusão escolar está articulada a movimentos sociais mais amplos, exigindo maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços. "Ligada a sociedades democráticas que estão pautadas no mérito individual e na igualdade de oportunidades, a inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino especial e regular" (Ibidem, p. 16).

A mesma autora, ao analisar a resistência diante da proposta de ensino inclusivo, destaca que uma das principais razões decorre da forma pela qual o mesmo ensino se encontra organizado.

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. A divisão do currículo em disciplinas como a matemática, a língua portuguesa etc. fragmenta e especializa os saberes e faz de cada matéria escolar um fim em si mesmo e não um dos meios de que dispomos para esclarecer o mundo em que vivemos e entender melhor a nós mesmos. (MANTOAN, 2006b, p. 187).

Segundo essa mesma autora (2006b, p. 188 e 189), a inclusão é parte da contestação aos "velhos" paradigmas da modernidade, em que o conhecimento, matéria-prima da educação escolar, passa por uma reinterpretação. Na sequência, a autora afirma que o modelo educacional já mostra sinais de esgotamento e, no vazio de ideias que acompanha a crise paradigmática, surge o momento oportuno das transformações. Diante disso,

[...] 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. (Ibidem, p. 189).

Na mesma direção aponta Rosângela Gavioli Prieto (2006, p. 33), quando afirma que as instituições escolares, ao reproduzirem constantemente o modelo tradicional, não têm demonstrado condições de responder aos desafios da inclusão social e do acolhimento às diferenças nem de promover aprendizagens necessárias à vida em sociedade, particularmente nas sociedades complexas do século XXI. Para essa autora, "[...] neste século em que o próprio conhecimento e nossa relação com ele mudaram radicalmente, não se justifica que parte expressiva da sociedade continue apegada à representação da escola transmissora de conhecimentos e de valores fixos e inquestionáveis" (Ibidem, p. 33).

Ainda para Prieto (2006, p. 40), o objetivo para a inclusão escolar é tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem.

A educação inclusiva tem sido caracterizada como um “novo paradigma”, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino. (Ibidem, p. 40).

Uma outra autora que se tem colocado na defesa dos princípios que sustentam a proposta de educação inclusiva é Edler Carvalho. Para ela: "As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos" (EDLER CARVALHO, 2006, p. 29). Segundo essa autora,

A herança da Escola Nova, enriquecida pelos avanços obtidos com o uso das tecnologias educacionais e isenta de seus ranços positivistas ou funcionalistas, pode nos auxiliar na virada de mais uma página de nossa história das concepções teóricas sobre educação. (Ibidem, p. 32).

Propondo um novo entendimento a respeito das respostas educativas, tendo em vista a efetivação do trabalho educacional na diversidade e explicitando seu compromisso com as orientações do já referido Relatório Delors, essa autora afirma que o pressuposto da educação inclusiva deve estar

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

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

Em conformidade com esses princípios, na educação inclusiva, os educadores devem ajudar os estudantes a construir seus próprios quadros valorativos a partir do contexto de suas próprias culturas, não havendo valores com sentido universal. Os valores a serem cultivados dentro de grupos particulares são a

diversidade, a tolerância, a liberdade, a criatividade, as emoções, a intuição, pois o conhecimento não é mais a apropriação da realidade, mas uma construção subjetiva em que a transmissão do já conhecido não é mais relevante. Para tanto é necessário ressignificar os conceitos de conhecimento, rompendo com sua universalidade e relativizando-os.

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

As pessoas com deficiência, assim como todos os oprimidos pelo capital, necessitam de uma educação que valorize o saber sistematizado, de um ensino que não esteja a serviço da reprodução do capital, mas que se coloque como mais um instrumento a favor do processo de superação dos condicionantes que os têm excluído historicamente. Trata-se daquela defendida pela pedagogia histórico-crítica, que, nas palavras do professor e pesquisador Dermeval Saviani, seu principal formulador, preconiza que

[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. [...] não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado. (SAVIANI, 1992, p. 21).

Esse compromisso da educação torna-se ainda mais premente quando a escola se encontra voltada às camadas populares, pois o domínio do conhecimento produzido e acumulado historicamente constitui instrumento indispensável para "iluminar" sua ação política. Para muitos explorados e marginalizados, a educação

escolar consiste no único meio de eles se apropriarem do saber sistematizado. Isso porque: numa sociedade classista, os conhecimentos produzidos pelos embates travados pela humanidade ao longo da história são apropriados pela classe hegemônica e colocados a serviço de sua dominação. Dessa forma, o principal conhecimento ensinado pelo educador deve ser os conteúdos culturais universais, os quais estão permanentemente sendo reavaliados pela realidade social. Ocorre, porém, que, para uma escola comprometida com o processo de transformação:

Não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados; é preciso que se liguem, de forma indissociável, à sua significação humana e social. Essa maneira de conceber os conteúdos do saber não estabelece a oposição entre cultura erudita e cultura popular, ou espontânea, mas uma relação de continuidade em que, progressivamente, se passa da experiência imediata e desorganizada ao conhecimento sistematizado. (LIBÂNEO, 1990, p. 39).

O saber sistematizado, que foi e continua sendo produzido a partir dos embates travados pela humanidade na busca incessante de produzir suas necessidades históricas, nas sociedades classistas, tem sido apropriado pelos detentores do poder e colocados a serviço de sua dominação de classe. Para uma educação comprometida com um processo transformador e, portanto, com os interesses da maioria da população, aqui incluindo as pessoas com deficiência, a atividade nuclear da escola deve ser a socialização do saber sistematizado, o qual é indispensável para que cada um possa ser sujeito de seu tempo, pois: "[...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação" (SAVIANI, 1983, p. 59).

Para tanto, o trabalho do educador comprometido com um projeto de transformação social deve estar norteado pelos conhecimentos científicos, os quais devem ser transmitidos de forma viva e atualizada, servindo para problematizar a realidade vivida por educadores e educandos. Nesse sentido, uma educação comprometida com a emancipação deve mediar a relação dos conhecimentos científicos com a prática social, onde o indivíduo, munido teoricamente, possa se ver como participante da sociedade e como agente capaz de transformá-la. Nessa perspectiva não se trata de utilizar a educação escolar como instrumento para resolver ou amenizar os problemas sociais criados pelo capitalismo, como quer a

proposta de inclusão social. Pelo contrário, busca-se colocá-la a serviço da superação desse modo de produção. Isso é possível, pois a escola, "[...] ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade" (SAVIANI, 1983, p. 69).

Neste ponto da presente argumentação, pode-se formular a seguinte questão: Se o trabalho escolar não se encontrar voltado para a direção do conceito relativista de conhecimento, e sim, na transmissão do saber sistematizado, como dar conta dessa tarefa em relação aos educandos com deficiência? Para auxiliar na resposta a esta questão, que tem preocupado muitos educadores comprometidos com uma educação voltada para um processo transformador, é importante, ao findar esta seção, fazer alguns apontamentos a respeito do processo de aprendizagem e de desenvolvimento das pessoas com deficiência na perspectiva da psicologia histórico-cultural.

Assentada nos pressupostos do materialismo histórico dialético, essa corrente psicológica preconiza que o desenvolvimento do indivíduo resulta de sua relação com o gênero humano, mediado pelo processo de objetivação e apropriação, também se aplica às pessoas com deficiência. Para tanto, o ponto de partida é o de que "[...] as funções particulares podem representar um desvio considerável da norma e, não obstante, a personalidade ou o organismo em geral podem ser totalmente normais" (ISTERN apud VIGOTSKI, 1997, p. 84). Desta forma, na perspectiva histórico-cultural, "A criança com defeito não é indispensavelmente uma criança deficiente" (VIGOTSKI, 1997, p. 84).

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

Na perspectiva histórico-cultural, o defeito não é compreendido como sinônimo de deficiência, limitação e incapacidade, mas principalmente como fonte geradora de energia motriz, a qual pode levar à constituição de uma superestrutura

psíquica capaz de reorganizar toda a vida da pessoa, tornando-a alguém de plena valia social.

Se algum órgão, devido à deficiência morfológica ou funcional, não consegue cumprir inteiramente seu trabalho, então o sistema nervoso central e o aparato psíquico assumem a tarefa de compensar o funcionamento insuficiente do órgão, criando sobre este ou sobre a função uma superestrutura psíquica que tende a garantir o organismo no ponto fraco ameaçado. (VIGOTSKI, 1997, p. 77).

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

Este conflito origina grandes possibilidades e estímulos para a supercompensação. O defeito se converte, desta maneira, no ponto de partida e na força motriz principal do desenvolvimento psíquico da personalidade. Se a luta conclui com a vitória para o organismo, então, não somente vencem as dificuldades originadas pelo defeito, senão se eleva em seu próprio desenvolvimento a um nível superior, criando do defeito uma capacidade; da debilidade, a força; da menosvalia a supervalia. (VIGOTSKI, 1997, p. 77 e 78).

Embora a proposta de se educar pessoas com deficiência nas escolas comuns se encontre articulada ao conjunto de recomendações emanadas dos organismos internacionais, comprometidos com as novas necessidades exigidas pelo processo de desenvolvimento capitalista, assentado nos princípios de igualdade de oportunidades, de respeito a diversidade e de valorização das diferenças e do conceito relativista de conhecimento, a mesma não se constitui num acontecimento do final do século XX. O postulado de que as pessoas com deficiência deveriam ser educadas nas escolas comuns já era defendido pela psicologia histórico-cultural na terceira década do século XX. Mais de 50 anos antes do surgimento da proposta de inclusão social, Vigotski, portanto, já denunciava o fracasso das práticas segregativas, dentre elas a educacional, relativas às pessoas com deficiência. Em relação à escola especial, ele afirmava que ela

[...] cria um mundo pequeno, separado e isolado, no qual tudo está adaptado e acomodado ao defeito da criança, tudo fixa sua atenção na deficiência corporal e não a incorpora à verdadeira vida. Nossa escola especial, em lugar de tirar a criança do mundo isolado, desenvolve geralmente nesta

criança hábitos que a levam a um isolamento ainda maior e intensifica a sua segregação. Devido a esses defeitos, não somente se paralisa a educação geral da criança, senão também sua aprendizagem especial às vezes se reduz a zero. (1997, p. 41 e 42).

Em conformidade com a concepção histórico-cultural, as deficiências, em especial as físicas e sensoriais, não se consistem em empecilho para que os educandos que as possuem possam se apropriar dos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade. Os princípios defendidos por Vigotski a respeito das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento relativos às pessoas com deficiência encontram-se confirmados na prática social, principalmente na educacional, onde, apesar das condições desfavoráveis, alguns pertencentes a esse segmento vêm alcançando um satisfatório nível de apropriação dos conhecimentos filosóficos, científicos e artísticos produzidos historicamente pela humanidade. A educação de pessoas com deficiência nas instituições de ensino comum não necessita, portanto, se dar numa escola que adote uma prática pedagógica voltada para a relativização dos conhecimentos a serem ensinados. Como foi apontado, essa prática busca ajustar os indivíduos às novas exigências do capital, tornando-os mais flexíveis às mudanças que vêm ocorrendo no processo produtivo e a suas consequências políticas, sociais, culturais, etc.

É a partir destes apontamentos, que ainda necessitam ser aprofundados, que se deve analisar a questão do conceito relativista de conhecimento e sua articulação com a proposta de educação inclusiva, o qual não corresponde às necessidades educacionais das pessoas com deficiência. As pessoas que constituem esse segmento, principalmente, aquelas que não pertencem à classe dominante, assim como todos os explorados e marginalizados, necessitam se apropriar dos saberes científicos, filosóficos e artísticos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade para problematizar a realidade em que vivem e se colocarem como agentes diante da mesma no sentido de transformá-la.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar este trabalho, cabe fazer algumas considerações no intuito de sistematizar as questões e os entendimentos formulados ao longo da pesquisa. Para tanto, é importante recolocar o problema que gerou esta investigação e a hipótese levantada no início do trabalho. No primeiro caso buscou-se verificar se a proposta inclusiva, fundamentada nos princípios da igualdade de oportunidades, do respeito à diversidade e da valorização das diferenças e do conceito relativista de conhecimento, se articula a um processo de superação das tradicionais práticas e concepções segregativas relativas às pessoas com deficiência. Ao longo do trabalho defendeu-se a hipótese de que a proposta de inclusão social, por não propor o combate aos principais determinantes dos problemas historicamente vivenciados pelas pessoas com deficiência, contribui para ocultar os mesmos, reduzindo o enfrentamento das práticas e das concepções segregativas a uma mudança no plano formal e a medidas práticas que não alteram substancialmente a vida da grande maioria daqueles que pertencem a esse segmento.

Como foi demonstrado, os procedimentos segregativos relativos às pessoas com deficiência originaram-se da impossibilidade de elas darem conta das atividades colocadas historicamente, envolvendo principalmente as relações sociais de produção e o nível de desenvolvimento das forças produtivas. Esse processo tem gerado historicamente determinadas necessidades para as quais os homens necessitam estarem em condições de satisfazê-las, como foi o caso daquelas colocadas aos homens comunitários nas sociedades primitivas; ao escravo e ao servo, no modo de produção escravista; ao servo e senhor, no feudal e, atualmente, ao proletário e burguês, no capitalista. Quando alguém se encontra impedido de dar conta dessas necessidades, ele passa a ser aquele que destoa, ou seja, o incapaz, o inútil, o que perturba, o diferente, etc., necessitando ser contido, segregado, reformado (quando possível e necessário) e, até mesmo, eliminado.

É com a justificativa de superar esses procedimentos que governos e muitos intelectuais e militantes do movimento organizado de pessoas com deficiência vêm defendendo a proposta de inclusão social, surgida num momento em que o Estado busca reformular as políticas sociais, procurando melhor ajustá-las às necessidades do atual padrão de acumulação capitalista, centrado principalmente na privatização, na desregulamentação, na flexibilização, na mundialização, na ideologia do Estado

mínimo, do livre mercado e da equidade social com a denominada igualdade de oportunidades.

Se as necessidades colocadas para a reprodução do capital não podem ser desconsideradas no entendimento a respeito da gênese das políticas de inclusão social, também não se deve ignorar que, ao longo da segunda metade do século XX, houve um crescente desenvolvimento das lutas dos setores marginalizados e oprimidos, tais como os movimentos de negros, de mulheres, de homossexuais, de ecologistas e de pessoas com deficiência. No caso destas últimas, uma de suas principais reivindicações dizia e ainda diz respeito ao rompimento com a tradicional prática de se institucionalizá-las em espaços segregativos, como em asilos, em institutos, em escolas especiais, etc. Esse processo segregativo, como foi demonstrado na quarta seção do primeiro capítulo, expandiu-se para retirar do convívio social aqueles que podiam perturbar a ordem necessária ao desenvolvimento do capital, inclusive a tarefa colocada pela burguesia para a educação escolar de massas, isto é, transmitir à população os conhecimentos técnicos, políticos e os valores ideológicos necessários à produção e à reprodução da sociedade capitalista.

Desta forma, o surgimento da proposta de inclusão social não é somente uma artimanha do Estado capitalista articulador das reformas exigidas pelo rearranjo capitalista do final do século XX e nem exclusividade das lutas das pessoas com deficiência, mas, sim, da interação dialética entre esses dois fatores. O principal aspecto presente nesse processo foi o surgimento e o crescimento de movimentos organizados de pessoas com deficiência, que vêm procurando se construir como oposição às tradicionais práticas tuteladoras e buscando se colocar como legítimos representantes desse segmento. Através desses movimentos, muitas reivindicações e denúncias relativas às condições de existência das pessoas com deficiência, que até há pouco tempo não estavam incorporadas no leque dos problemas vivenciados pela humanidade, já que se encontravam "naturalizados" na consciência e na prática social, passaram a ganhar destaque nos mais diferentes espaços sociais.

Esse é o principal aspecto referente à proposta inclusiva e que ainda necessita ser melhor compreendida por alguns críticos da atual formação social. Esses, partindo do pressuposto correto de que, na atualidade, é o capitalismo que produz as desigualdades, afirmam que é um equívoco lutar por inclusão numa sociedade excludente. Partindo desse pressuposto, também se deveria condenar a

luta dos trabalhadores contra o desemprego, por salários e por condições de trabalho dignos, já que o capitalismo não pode permitir a todo o proletariado tais condições. Essas últimas são, corretamente, legitimadas pelo fato de os trabalhadores terem que enfrentar a exploração de que são vítimas na sociedade que os explora, auxiliando no desenvolvimento das contradições existentes na mesma. Assim como a luta contra a exploração necessita ocorrer numa sociedade assentada na relação entre explorados e exploradores, também a exclusão necessita ser denunciada e enfrentada numa formação societária excludente.

Se, por este lado, a proposta inclusiva pode ser considerada um avanço, por outro, ao se alicerçar nos princípios da igualdade de oportunidades, do respeito à diversidade e da valorização das diferenças e do conceito relativista de conhecimento, tem servido principalmente como um instrumento ideológico para ocultar os verdadeiros problemas vivenciados pelas pessoas com deficiência.

No que se refere à igualdade de oportunidades, pode-se verificar que esse princípio, numa sociedade geradora de desigualdades, como é o caso da capitalista, só pode existir enquanto uma abstração, uma consigna liberal, não possuindo vínculo com a materialidade vivenciada pelos homens. Tendo por base o que foi pesquisado, pode-se afirmar que a luta das pessoas com deficiência e de outros segmentos pelo estabelecimento de políticas sociais que contribuam para a superação das tradicionais práticas e concepções segregativas, ao incorporar princípios como o da igualdade de oportunidades, passa a ganhar contornos que a incorpora dentro do ideário liberal e, desta forma, procurando impedir que se explicitem os condicionantes que historicamente os vêm excluindo. Ao contrário do que pregam os defensores desse princípio, o desenvolvimento capitalista não tende a diminuir as desigualdades, mas, ao contrário, acentua a valorização dos mais eficientes e os dotados de grande habilidade e conhecimento e exclui a todos os que não podem ou não querem se ajustar às necessidades do capital.

Na mesma direção encontra-se o princípio do respeito à diversidade e da valorização das diferenças. Como demonstrado, os atributos principais que constituem a individualidade de cada um não decorrem só de fatores biológicos, mas principalmente das condições que o indivíduo encontra para se objetivar nas objetivações históricas da humanidade. A sociedade capitalista, apesar de ter praticamente se universalizado e ampliado o gênero humano, devido a suas contradições e desigualdades sociais, não permite a todos as mesmas condições de

se relacionar com essa genericidade. No caso da maioria das pessoas com deficiência, devido ao fato de estarem excluídas do trabalho e do processo formal de educação, isoladas socialmente no âmbito familiar ou segregadas em instituições, encontram-se numa relação ainda mais empobrecida com a genericidade humana, adquirindo características particulares que conferem a elas diferenças que têm, historicamente, levado ao estabelecimento de práticas e de concepções excludentes. Numa sociedade que não ofereça as mesmas condições para que cada um possa se relacionar com a genericidade humana, o princípio do respeito à diversidade e da valorização das diferenças pode estar voltado principalmente para atender às necessidades do capital, dentre as quais, a naturalização das causas das mazelas por ele produzidas, generalizando a indiferença em relação a elas e, dessa forma, funcionando como um instrumento ideológico para ocultar a realidade.

O verdadeiro respeito e valorização da individualidade só pode existir quando todos dispuserem das mesmas condições sociais para se objetivarem nas objetivações históricas da humanidade. Trata-se de uma sociedade "[...] onde o livre desenvolvimento de cada um é a condição do livre desenvolvimento de todos" (MARX e ENGELS, 2001, p. 39). É somente nessa sociedade que todos poderão desenvolver plenamente sua individualidade que será, ao mesmo tempo, universal e constituída de diferenças, sem que o indivíduo seja reduzido por elas à condição de o diferente.

Articulado aos mesmos condicionantes que têm sustentado os princípios anteriores, encontra-se o conceito relativista de conhecimento, que tem cumprido, no âmbito educacional, a função principal de adaptar os indivíduos à realidade econômica, política e social exigida pelo atual padrão de desenvolvimento capitalista e à vivência de experiências socioculturais e afetivas. Nessa perspectiva, a escola deixa de centrar sua atividade na transmissão do saber sistematizado e se torna, principalmente, espaço de socialização, do respeito à diversidade e da valorização das diferenças e, devido a seu compromisso com a formação de um indivíduo adaptado às necessidades do capital e a suas consequências sociais, encontra-se em oposição ao processo de superação das tradicionais práticas e concepções segregativas relativas às pessoas com deficiência.

Tendo por base esses princípios, pode-se afirmar que a proposta de inclusão social não significa uma mudança no projeto societário da burguesia, mas, sim, uma resposta às pressões dos segmentos excluídos e marginalizados, articulados com às

novas demandas impostas pela necessidade de expansão do capital. Para tanto, os princípios da igualdade de oportunidades, do respeito à diversidade e da valorização das diferenças e do conceito relativista de conhecimento, têm contribuído principalmente para ocultar a natureza classista da sociedade capitalista, que, na atualidade, se constitui na base fundamental que sustenta todo um processo gerador de desigualdade, exclusão e marginalização. Nessa perspectiva, descartam-se os conceitos de contradição de classes e a luta entre explorados e exploradores é substituída pela proposição de uma nova atitude diante dos problemas sociais, envolvendo principalmente mudanças no plano formal.

Para que a luta das pessoas com deficiência possa ir além da denúncia das tradicionais práticas e concepções segregativas, permitindo-lhes a compreensão e o enfrentamento dos verdadeiros determinantes que as têm, historicamente, colocado na condição de excluídas, é necessário que o mesmo não fique apenas no plano formal/ideal, pois "Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência" (MARX e ENGELS, 1984, p. 37). Essa tarefa necessita, porém, envolver todos aqueles que conseguem formular uma análise crítica a respeito dos problemas historicamente enfrentados pela humanidade, contribuindo para problematizar as condições de existência de todos os segmentos marginalizados a partir da materialidade presente num determinado momento histórico. Esta compreensão certamente permitirá a desnaturalização das práticas e das concepções segregativas relativas às pessoas com deficiência e a inserção do enfrentamento contra as mesmas no processo de luta pela superação do modo de produção capitalista e pela construção de uma sociedade sem explorados e exploradores, isto é, uma nova formação societária onde cada indivíduo contribua conforme suas possibilidades e receba segundo suas necessidades. Como já foi afirmado anteriormente, é nesta nova sociedade que se podem estabelecer as condições necessárias para que o defeito por si só não transforme alguém que o possui numa pessoa com deficiência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEHRING, Elaine Rosetti. **Política social no capitalismo tardio**. São Paulo: Cortez, 1998.

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

BÍBLIA SAGRADA. São Paulo: Ave Maria, 1995.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS, COORDENADORIA NACIONAL PARA INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília 2007.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **LEI Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 11 jun. 2008.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf>>. Acesso em: 4 nov. 2008.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf>>. Acesso em: 4 nov. 2008.

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

_____. **Decreto Federal nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Brasília. Diário Oficial da União. 21 de dezembro de 1999.

_____. IBGE. **Censo Demográfico, 2000**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatística/população/censo2000/default.shtm>>. Acesso em: 22 jan. 2007.

_____. INEP. **Censo Escolar, 2006**. Disponível em: <<http://http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>>. Acesso em: 22 jan. 2007.

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

CARTA PARA O TERCEIRO MILÊNIO. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2008.

CARVALHO, Alfredo Roberto e ORSO, Paulino José. As pessoas com deficiência e a lógica da organização do trabalho na sociedade capitalista. In: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com necessidades Especiais - PEE. **Pessoa com deficiência na sociedade contemporânea: Problematizando o Debate.** Cascavel: EDUNIOESTE, 2006.

CARVALHO, Alfredo Roberto; ROCHA, Jomar Vieira e SILVA, Vera Lucia Ruiz Rodrigues. Pessoa com deficiência na história: modelos de tratamento e compreensão. In: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais - PEE. **Pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos.** Cascavel: EDUNIOESTE, 2006.

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

CONVENÇÃO DA GUATEMALA. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2008.

DECLARAÇÃO DE CARACAS. Primeira conferência da rede ibero-americana de organizações não-governamentais de pessoas com deficiência. Disponível em: <<http://www.cascavel.pr.gov.br/appis/docinternacionais/caracas.htm>>. Acesso em: 24 jun. 2008.

DECLARAÇÃO DE MADRI. Congresso europeu de pessoas com deficiência. Disponível em: <<http://www.saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=2490>>. Acesso em: 24 jun. 2008.

DECLARAÇÃO DE MANAGUA. Disponível em: <<http://www.saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=4172>>. Acesso em: 24 jun. 2008.

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

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: 24 jun. 2008.

DECLARAÇÃO DE SAPPORO. Disponível em: <<http://www.cascavel.pr.gov.br/appis/docinternacionais/sapporo.htm>>. Acesso em: 24 jun 2008.

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

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

DECLARAÇÃO INTERNACIONAL DE MONTREAL SOBRE INCLUSÃO. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2008.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Disponível em: <<http://www.cascavel.pr.gov.br/appis/docinternacionais/declaracaoeducacaoparatodos.htm>>. Acesso em: 4 jun. 2008.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/dhnet/contato.htm>>. Acesso em: 14 dez 2008.

DEITOS, Roberto Antonio. **O capital financeiro e a educação no Brasil.** Campinas, SP: UNICAMP, 2005. (Tese de Doutorado).

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

DENARI, Fátima. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.

DUARTE, Newton. **A formação do indivíduo e a objetivação do gênero humano** (categorias iniciais de uma reflexão sobre o processo de formação do indivíduo numa perspectiva histórico-social). Tese de Doutorado em Educação, na Área de Concentração: Metodologia de Ensino. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS FACULDADE DE EDUCAÇÃO, 1992.

EDLER CARVALHO, Rosita. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is".** Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. Recomendações de organismos internacionais sobre educação especial. In: **A nova LDB e a Educação Especial.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA. Universidade de São Paulo (USP). SÃO PAULO, 2005. Disponível em: <<http://www.saci.org.br>>.

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

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

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na Idade Clássica.** São Paulo: Perspectiva, 1978.

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

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

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

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

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

KIRK, Samuel A. e GALLAGHER, James J. **Educação da criança excepcional.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

LÊNIN, Vladimir Ilich. **O imperialismo: fase superior do capitalismo.** São Paulo: Global, 1987.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública.** São Paulo: Loyola, 1990.

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

LUZ, Luiz Marcelo Ribeiro. **Sociedade e inclusão.** Disponível em: <<http://www.unipinhal.edu.br/ojs/educacao/include/getdoc.php?id=41&article=9&mode=pdf>>. Acesso em: 12 set. 2008.

MAGALHÃES, Antonio M. e STOER, Stephen R. Inclusão social e a "escola reclamada". In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.

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

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar pontos e contrapontos**. Maria Teresa Egler Mantoan; Rosângela Gavioli Prieto; Valéria Amorim Arantes (organizadora). São Paulo: Summus, 2006a.

_____. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, David. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006b.

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

_____. **Prefácio à contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Alfa _mega, 1989.

MARX, Karl e ENGELS, Friederich. **A ideologia alemã**. São Paulo: HUCITEC, 1984.

_____. **O manifesto comunista**. São Paulo: CPV, 2001.

MAZZOTTA, Marcos J. da Silveira. **Educação especial no Brasil - história e políticas públicas**. São Paulo, SP: Cortez, 2001

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

_____. **O século XXI: socialismo ou barbárie**. São Paulo, SP: Boitempo Editorial, 2003.

_____. **Produção destrutiva e Estado capitalista**. São Paulo, SP: Ensaio, 1989.

MORAES, Maria Célia Marcondes. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. Texto publicado na **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, Portugal, vol. 14, n. 1, 2001.

NETTO, José Paulo. Condições histórico-sociais da emergência do serviço social. In: **Capitalismo monopolista e serviço social**. São Paulo: Cortez, 1996.

NETTO, José Paulo e BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.

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

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

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

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar pontos e contrapontos**. Maria Teresa Egler Mantoan; Rosângela Gavioli Prieto; Valéria Amorim Arantes (organizadora). São Paulo: Summus, 2006.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

ROCHA, Luiz Carlos. Há algo de degenerado no reino da sociedade industrial moderna. In: MERISSE, A. **Lugares da infância**: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

RODRIGUES, David. Dez idéias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

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

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1992.

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

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

SINGER, Paul. Interpretação do Brasil - uma experiência histórica do desenvolvimento. In: FAUSTO, Boris. **O Brasil Republicano (tomo III, quarto volume)**. São Paulo: Difel, 1986.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é "nossa" e a diferença que é do "outro". In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

VIANNA, Aurelho (Org.) et alii. **A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil** - análise crítica e documentos inéditos. Brasília, DF: Rede Brasil sobre Instituições Financeiras Multilaterais, 1998.

VIEIRA, Evaldo. **Democracia e política social**. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1992.

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

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

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo**. São Paulo, SP: Boitempo, 2003.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.
This page will not be added after purchasing Win2PDF.