

http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art1_12.htm

Revista HISTEDBR On-line Número 12 - Dez/2003

ISSN 1676-2584

A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO CAPITALISMO: A SEGREGAÇÃO DOS ELEMENTOS PERTURBADORES DA ORDEM BURGUESA

Alfredo Roberto de Carvalho

Nos últimos anos, a proposta de inclusão social das pessoas com deficiência, nascida da própria luta daqueles que possuem graves dificuldades físicas, ou sensoriais e ou cognitivas, vem provocando um acirrado debate entre os defensores da mesma e aqueles que, por diversas razões, a toma enquanto algo inrealizável ou no mínimo muito distante da atual realidade social. Em relação a educação, esta discussão tem envolvido educadores pertencentes às mais diferentes correntes e tendências pedagógicas e o debate de tal proposição não vem sendo feito com o rigor teórico que o tema exige. A grande maioria, por desconhecer quais são as necessidades específicas destas pessoas, qual o percentual da população que tem algum tipo de deficiência e, fundamentalmente, a principal razão que as levam a serem excluídas, ignoram-nas ou tomam-nas enquanto seres perturbadores da ordem pré-estabelecida.

Antes de adentrar na discussão sobre a educação da pessoa com deficiência na sociedade burguesa, apresentam-se algumas considerações a respeito de quais têm sido as necessidades educativas que se impõem a partir do desenvolvimento das relações capitalista de produção.

A implantação do capitalismo, que resultou do desenvolvimento das contradições existentes no interior da sociedade feudal, provocou profundas transformações econômicas, políticas e sociais, as quais vão se consistir em características deste período histórico. Rompeu-se com o modo de produção feudal e com as corporações de ofícios e estabeleceu-se uma nova forma de propriedade onde o trabalho assalariado transformou-se no motor do processo produtivo e na principal fonte produtora de riquezas.

Inicialmente ocorreu o advento das manufaturas, onde o trabalhador passou a executar apenas atividades simples e rotineiras. Por último, devido à crescente intervenção da ciência como força produtiva, passou-se ao sistema da fábrica e da indústria e o homem passou a ser um simples acessório da máquina.

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 fossem perdendo força e, em seu lugar, nascesse a cultura da sociedade moderna. Para tanto, os novos donos do poder retiraram de cena a nobreza e o clero.

Os burgueses compraram as suas terras; a pólvora derrubou os seus castelos. Os navios apontavam agora as rotas de um continente remoto, mais inacessível do que as princesas

de Trípoli, que só poderia ser conquistado mediante a indústria e o comércio (PONCE, 1992, p. 112).

Esse processo de transformação das relações de produção, que deslocou massas inteiras da população não somente das oficinas artesanais para as fábricas, mas, também dos campos para a cidade, colocou novas necessidades sociais, dentre elas, a de uma educação formal que fosse capaz de dar conta das exigências impostas pelo novo período histórico. Este fato rompe com os tradicionais processos educativos existentes nas sociedades classistas que o antecederam, em especial, o escravismo e o feudalismo. Nesses modos de produção, os membros da classe detentora do poder tinham uma educação diferenciada, que era o ensino escolar formal. Por sua vez, aqueles que pertenciam às classes exploradas eram educados no próprio processo produtivo, ou seja: "o povo se educava no próprio processo de trabalho. Era o aprender fazendo. Aprendia lidando com a realidade, aprendia agindo sobre a matéria, transformando-a" (SAVIANI, 1994, p. 153).

Desde cedo as novas classes sociais do capitalismo colocaram-se em luta por uma educação que fosse capaz de instruí-los, em conformidade com as exigências do novo tempo que estava surgindo. "Esta será, apesar de suas contradições, uma característica comum aos povos que se rebelaram contra a Igreja de Roma. Justamente dele surgirá (...) a iniciativa mais avançada de novos modelos de instrução popular e moderna" (MANACORDA, 1997, p. 194).

Destacaram-se, nas reivindicações por uma educação voltada para os interesses da nova ordem social, os movimentos reformadores e heréticos. Estas exigências, que eram transmitidas ao imaginário das camadas populares enquanto uma necessidade religiosa, na verdade assentavam-se em princípios econômicos e políticos, pois:

se a necessidade de ler as Sagradas Escrituras e a capacidade de cada um interpretar a palavra divina nelas contida está na base desta nova exigência da cultura popular, é porém o desenvolvimento das capacidades produtivas e a participação das massas na vida política que exigem este processo (MANACORDA, 1997, p. 198).

Com as mudanças políticas ocorridas na sociedade burguesa, onde as relações entre os homens se desnaturalizam e passam a ser regidas por leis "construídas" a partir de um "contrato social", surge a necessidade de instrumentalizar o povo para esta nova forma de relação entre os seres humanos. Este acontecimento contribuiu para que a nova classe dominante vislumbresse na extensão da educação formal até os setores populares, o instrumento capaz de oportunizar ao conjunto da população os conhecimentos e valores, que possam ser "úteis" à nova ordem social.

A função da educação, enquanto instrumento de preparação das pessoas para o exercício das atividades políticas, é explicitada por um intelectual do século XVI:

antes de tudo uma cidade bem ordenada precisa de escolas, onde as crianças, que são o viveiro da cidade, sejam instruídas: engana-se gravemente, de fato, quem pensa que sem instrução possa adquirir-se uma sólida virtude e ninguém é suficientemente idôneo para

governar as cidades sem o conhecimento daquelas letras que contêm o critério do governo de todas as cidades (MELANCHTON apud MANACORDA, 1997, p. 198).

Como já apontado, a necessidade de se estabelecer e expandir uma nova educação, além das motivações políticas também se deu por razões técnicas, impostas pelo desenvolvimento do processo produtivo. Quando o antigo artesão foi arrancado de sua corporação e introduzido na fábrica, que tem na ciência moderna uma de suas maiores forças produtivas, também se viu expropriado de seu pequeno conhecimento. Com o avanço do capitalismo para praticamente todo os cantos do mundo, surge a necessidade de expandir a indústria, o que ocorre mediante o desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Tal acontecimento levou à substituição cada vez mais rápida dos instrumentos e dos processos produtivos e, com isto, impo-se a necessidade de trabalhadores razoavelmente instruídos, capazes de acompanhar o dinamismo dos novos empreendimentos.

Diante da exigência imposta pelo próprio processo de desenvolvimento das relações de produção capitalista,

filantropos, utopistas e até os próprios industriais são obrigados, pela realidade, a se colocarem o problema da instrução das massas operárias para atender às novas necessidades da moderna produção de fábrica: em outros termos, o problema das relações instrução-trabalho ou da instrução técnico-profissional, que será um tema dominante da pedagogia moderna (MANACORDA, 1997, p. 272).

É sobre esse conjunto de transformações e necessidades que a burguesia industrial propõe, nos países capitalistas centrais, a generalização da educação escolar. Mas além dos determinantes técnicos e políticos, que condicionaram tal acontecimento, pode-se agregar aos mesmos uma forte razão de cunho ideológico assentada nos princípios liberais da individualidade, da liberdade, da propriedade, da igualdade e da democracia, os quais foram formulados pela burguesia com a finalidade de combater as idéias feudais que naturalizavam as desigualdades sociais e justificar a nova estrutura de classe surgida com o capitalismo. Para os capitalistas, a nova ordem social é justa, pois permite a mobilidade social, fato este que ocorre a partir dos méritos presentes em cada indivíduo.

Com a finalidade de oportunizar a todos as mesmas condições para o desenvolvimento de seus méritos, a sociedade burguesa propõe um instrumento que seja capaz de estar ao alcance de todas as pessoas. Trata-se da constituição de uma educação pública, gratuita e de qualidade, a qual deverá desenvolver as potencialidades que estão presentes em cada um. Se com a escolarização, a pessoa não ascender socialmente, a responsabilidade não poderá ser atribuída a forma de organização do modo de produção capitalista mas, sim, ao próprio indivíduo que não foi capaz de aproveitar as oportunidades que a sociedade lhe ofereceu. Com isto, "as implicações educacionais da nova doutrina, portanto, ultrapassavam o âmbito das exigências do desenvolvimento técnico-científico, sustentando a própria legitimidade das novas instituições econômicas e sociais" (XAVIER, 1990, p. 61).

Com a ação destes três determinante (técnico, político e ideológico), principalmente nos países do capitalismo central, a educação formal foi estendida ao conjunto de toda a sociedade e a mesma se tornou o principal instrumento de transmissão do saber produzido e acumulado ao longo da história da humanidade.

Após estas considerações a respeito das necessidades educativas impostas pelo desenvolvimento do modo de produção capitalista, cabe verificar qual o tipo de educação que vem sendo disponibilizado para as pessoas com deficiência, bem como, os objetivos que a mesma busca atingir. Segundo Silveira Bueno (1993),

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

Ainda conforme este mesmo autor,

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. Em decorrência, na medida em que não partem das condições concretas de vida e das formas com que os homens se organizam para produzir sua vida material, passam a considerar a 'sociedade moderna', independentemente das formas de sua organização social, como o período em que se está realizando a redenção dos excepcionais (SILVEIRA BUENO,1993, p. 56).

Ao longo deste trabalho busca-se mostrar que é preciso compreender o tratamento dispensado às pessoas com deficiência na sua relação com o modo de produção da vida social. Da mesma forma, a discussão a respeito da educação das pessoas com deficiência não deve ser feita a partir

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, 1986, p. 37).

Ao consultar-se a historiografia a respeito das pessoas com deficiência, pode-se encontrar muitos autores que se dedicaram a pesquisa da história da educação especial, com a finalidade de compreender como que a mesma vem se desenvolvendo ao longo da sua existência. Ao comentar estes estudos, Silveira Bueno (1993), afirma que

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. Antes disso, segundo esses autores, os deficientes eram encaminhados aos asilos, onde permaneciam segregados e sem atenção, ou então, viviam como mendigos, sobrevivendo às custas da caridade pública. Esse período é considerado como uma época de precursores, por se restringir somente à criança surda, por não se desenvolver através da instituição escola (como ocorrerá à partir do século XVIII) e por envolver um número reduzido de deficientes (p. 58).

A maioria dos historiadores, que se ativeram a pesquisar a história da educação das pessoas com deficiência, afirmam que no século XVI, alguns educadores já se preocupavam com a educação daqueles que pertenciam a tal segmento social, mais especificamente dos surdos. Segundo estes autores, neste 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 a maioria dos pesquisadores, a educação de pessoas com deficiência teve início na Espanha, ainda na primeira metade do século XVI. Conforme os mesmos, o trabalho educativo junto a este segmento social, foi iniciado com 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 que fosse capaz de garantir o ensino as pessoas surdas. Dentre estas, 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).

Ainda segundo este mesmo autor (p. 242-243), no século XVII podem ser destacados como grandes expoentes na educação de pessoas surdas, os nomes do espanhol Juan Pablo Bonet e do 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, desta 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. 58-59).

Apesar dos relatos acima irem ao encontro daqueles que afirmam que a educação das pessoas surdas foi iniciada no século XVI, existem outros que apontam que tais procedimentos já ocorriam em períodos anteriores. Dentre estes, cabe destacar:

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 conseqüência, 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 destes últimos relatos talvez possa ser mais prudente afirmar que o processo de educação de pessoas surdas seja anterior ao século XVI. Porém, mais importante do que datar o seu início é perceber o seu caráter classista, pois,

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).

A educação de pessoas cegas também não é um acontecimento que teve início apenas no século XVIII. Existem algumas informações que dão conta de que já nos primeiros tempos da sociedade burguesa, alguns cegos foram educados e, mesmo apesar dos poucos recursos didático-pedagógicos, alcançaram um bom nível de aprendizagem. Esta educação, assim como aquela oferecida a surdos, também era um "privilegio" daqueles cegos que pertenciam às classes dominante, pois,

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" (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 61).

Como fatos comprobatórios a respeito da educação de cegos pertencente as elites dominantes nos primeiros séculos do modo de produção capitalista, podem ser relatados o nome 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 estas, 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).

Também são reconhecidas enquanto pessoas cegas que ganharam grande destaque ao longo do período, os nomes de

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 ilustrativo é o do escocês John Metcalf, o qual 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. Foi conhecido nos meios oficiais ingleses como 'Blind Jack'. 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).

Antes de adiantar no tempo esta pesquisa e adentrar na época da revolução industrial, faz-se necessário tecer algumas considerações sobre a situação das pessoas com deficiência mental. Segundo Silveira Bueno (1993, p. 62) a maioria dos escritos a respeito do assunto

apontam que, nos séculos XVI e XVII, esses deficientes eram encaminhados aos asilos, já que não se estabelecia qualquer diferença entre eles e os loucos. Segundo este mesmo 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 (p. 62).

Porém, 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 enquanto elementos perturbadores da ordem vigente. "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)

Ao findar a discussão a respeito do processo de educação das pessoas com deficiência, nos séculos XVI e XVII, pode-se afirmar que o mesmo representou

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

O período subsequente é marcado pela institucionalização da educação especial, com a criação das primeiras escolas públicas destinadas ao atendimento de pessoas com deficiência. Este fato vai se dar na França, na segunda metade do século XVIII, em plena agitação liberal por mudanças políticas. A primeira, no ano de 1760, foi o Instituto Nacional de Surdos Mudos e, logo em seguida, em 1784, 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 de escolarização daqueles que necessitam desenvolver a leitura por meio do tato. O seu criador foi Louis Braille, em 1824, o qual 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 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 este 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).

A partir da consolidação destas instituições de ensino na França, a grande maioria dos países acabaram adotando tais procedimentos. No Brasil, segundo Silva (1986, p. 285-287), ainda na segunda metade do século XIX, foram criados o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente Instituto Benjamin Constant e o Instituto dos Surdos-Mudos, hoje conhecido como o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

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 deste 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 (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 64).

Com a criação das instituições de ensino especializado para cegos e surdos, a sociedade burguesa buscou resolver dois problemas: retirar estes "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" (SILVEIRA BUENO, 1993, 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 (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 70).

Neste sentido pode-se afirmar que a condição de classe social a que pertence a pessoa com deficiência, pode ser mais significativa na determinação da sua trajetória social do que uma cegueira, ou uma surdez, ou uma limitação física e ou algum problema cognitivo. Para demonstrar este 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 (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 75).

Ainda no final do século XIX a prática em relação às pessoas com deficiência mental continuou praticamente a mesma do início do capitalismo, ou seja, a internação em hospícios, embora, cada vez mais, aqueles que apresentavam condições mínimas também passaram a ser obrigados a se submeterem às exigências do processo produtivo. Este fato pode ser observado nas palavras de Chambart, 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 (CHAMBART apud PESSOTTI, 1984, p. 164).

A partir da adoção de tais procedimentos, além da prática segregativa das pessoas com deficiência mental, verificado no período medieval, o capitalismo buscou fazer com que estas ajudassem a aliviar o "pesado fardo social" que as mesmas 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 (...)" (CHAMBART apud PESSOTTI, 1984, p. 164).

Ao longo do século vinte, a prática segregadora dos que não estão ajustados à lógica de funcionamento do capitalismo, continuou sendo desenvolvida pela educação especial. Agora esta, além de dar conta daqueles com deficiência físicas, ou sensoriais e ou cognitivas, estendeu seus tentáculos e abocanhou pessoas com distúrbios emocionais e de linguagem, as quais passaram a ser a grande maioria de seus "educandos". Desta forma, a expansão da educação especial, iniciada no século passado [século XIX], foi assumindo, no decorrer do século XX, proporções cada vez maiores, que se encaminham no sentido de sua institucionalização como sub-sistema 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. 76-77).

A educação especial brasileira, nascida no século XX, com a criação dos institutos imperiais para meninos surdos e cegos, segue basicamente a mesma trajetória ocorrida nos países desenvolvidos, ou seja:

expansão da rede de atendimento, absorção de crianças com problemas antes não incorporadas por ela, diversificação dos serviços oferecidos e organização no plano nacional como sub-sistema educacional, mas, como sistema capitalista periférico e devido às suas próprias especificidade econômicas, políticas e culturais, apresenta um percurso que, embora tenha como base a expansão da sociedade capitalista, responde a essas peculiaridades (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 21).

Como decorrência destes fatores, a expansão da educação especial no Brasil não tem sido suficiente para dar conta de toda a demanda que lhe vem sendo atribuída e muitos daqueles que dela realmente necessitam permanecem sem condições de ter acesso a mesma.

apesar de ter se expandido durante todo este século e mais intensamente a partir dos anos 60, grande parte da população excepcional não é por ela absorvida em razão do número reduzido de vagas em relação à sua incidência; assim, ao contrário dos países centrais, onde, pelo menos os deficientes mentais, físicos, auditivos e visuais têm garantido o acesso a escolaridade, em nosso país somente uma pequena parcela consegue ingressar na escola (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 21).

No Brasil, assim como nos demais países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, as políticas educacionais voltadas às pessoas com deficiência vêm reproduzindo a estrutura classista presente na sociedade capitalista. Esta reprodução vem se aprofundando devido à falta de investimentos públicos em recursos humanos e materiais para a escolarização das mesmas, o que faz com que a grande maioria dos surdos, dos cegos e daqueles com graves dificuldades físicas e ou cognitivas, fique sem possibilidade de ter acesso a uma educação de qualidade.

Além disso, ao lado da rede pública, a rede privada de educação especial assume papel preponderante na medida em que foi e continua sendo responsável por ampla parcela do atendimento oferecido, através de entidades filantrópico-assistenciais, de um lado, e, de outro, através de empresas prestadoras de serviço de alto nível técnico e elevado custo financeiro. Essa expansão da rede privada de educação especial traz como conseqüências principais, por um lado, a manutenção do atendimento dos excepcionais no âmbito do assistencialismo em oposição ao respeito aos seus direitos como cidadão e, por outro, a distinção entre o atendimento dos excepcionais dos extratos superiores (aos quais são garantidos serviços de saúde e de educação qualificados) e dos oriundos das camadas populares, objeto da caridade pública (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 21-22).

Na discussão a respeito da história da educação das pessoas com deficiência, pode-se perceber que esta se deu conforme as necessidades imposta pelo processo de

desenvolvimento capitalista. Também verificou-se que a mesma reproduziu as relações de classe existentes na sociedade e que a educação especial, que no seu início atendia apenas aqueles com deficiências sensoriais, ou físicas e ou cognitivas, ao passar a incluir, enquanto objetos de sua ação, uma grande quantidade de alunos

que podiam estar se beneficiando das salas de aulas comuns, passou a funcionar enquanto instrumento ideológico, no sentido de que acaba atribuindo o fracasso escolar a razões intrínsecas ao próprio educando. Desta forma,

ao contrário do que afirma a grande maioria dos estudos que se dedicam à história da educação especial, além da ampliação de oportunidades educacionais às crianças que possuíam dificuldades pessoais que prejudicavam sua inserção em processos regulares de ensino, a ampliação da educação especial espelhou muito mais o seu caráter de avalizadora da escola regular que, por trás da igualdade de direitos, oculta a função fundamental que tem exercido nas sociedades capitalistas modernas: o de instrumento de legitimação da seletividade social (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 80).

Nos últimos anos, enquanto resposta às muitas décadas de lutas dos movimentos de pessoas com deficiência contra as práticas segregadoras a que estão submetidas, algumas conferências, debatendo o assunto, propuseram o paradigma de sociedade inclusiva, o qual dentre outros postulados, preconiza que a educação escolar deste segmento se dê nas instituições de ensino comum, junto aos demais alunos. Estes postulados encontram-se contidos em documentos como a Declaração de Salamanca, a qual enuncia logo no seu primeiro parágrafo:

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 urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e reendossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados (BRASIL, 1997, p. 9).

Esta proposta, que vem sendo implantada em muitos países, é apresentada à sociedade brasileira no momento em que a educação está sofrendo uma série de reformas, que têm por finalidade adequá-la ao novo processo de acumulação capitalista, o qual assenta-se na introdução de novas tecnologias, na minimização do estado e na diminuição dos direitos adquiridos pelos setores explorados. Essas reformas ocorrem num momento de aprofundamento das desigualdades sociais e têm por finalidade ampliar o número de matriculados, articulam-se perfeitamente à ideologia liberal, pois, conforme a

sua pregação, ao se disponibilizar educação para todas as pessoas promove-se a equiparação de oportunidades a todas elas, independentemente de suas condições sociais.

Além deste pressuposto ideológico do liberalismo, a proposta de educação inclusiva assenta-se em três falsas premissas, as quais afirmam que

a sociedade está se tornando cada vez mais inclusiva, adaptando-se às necessidades especiais de seus cidadãos e descartando as atitudes discriminatórias frente às diferenças individuais. As pessoas estão ficando mais empoderadas em todos os setores de atividade não aceitando imposições por parte de outras pessoas. Os governos, as empresas e as entidades estão procurando trabalhar em parceria (cooperação, alianças estratégicas) para solucionar os problemas da escassez ou falta de recursos nas áreas de saúde, reabilitação, biopsicossocial e/ou profissional, educação escolar, educação profissional, colocação em empregos competitivos, geração de empregos e trabalho, geração de renda, etc (PARANÁ, 2000).

A falsidade de tais premissas reside no fato de que na sociedade capitalista aumenta todos os dias o número de pessoas que estão excluídas do trabalho, do consumo, do lazer, dos serviços sociais e da cultura. Não é verdade também, que "as pessoas estão ficando mais empoderadas", pois, embora as informações circulem nos tempos atuais com mais rapidez, elas não podem garantir poder para os homens por duas razões básicas: a primeira é a de que a principal fonte de poder reside no controle dos meios de produção e a segunda está no fato de que as informações que chegam até as pessoas, quase sempre, não correspondem à verdade e são apenas ideologias a serviço das classes dominantes. Por fim, também é falsa a premissa de que os governos, as empresas e as entidades estão procurando trabalhar, em parceria (cooperação, alianças estratégicas). Na verdade, vive-se no processo social do "Estado Mínimo", com a tríade do ajuste estrutural, comandado pelos países ricos: desregulamentação, descentralização e privatização.

Apesar da proposta de educação inclusiva estar alicerçada nas premissas do neoliberalismo, as discussões sobre a proposta de educação inclusiva e a luta pela sua concretização, vem se constituindo num espaço privilegiado para a formulação de novas abordagens que possam permitir uma melhor compreensão dos verdadeiros problemas que as pessoas com deficiência vêm enfrentando para sobreviver na sociedade capitalista.

Estas abordagens apontam no sentido de que as pessoas com deficiência necessitam não somente reivindicar o direito de estudar na escola comum, mas também, exigirem o acesso ao trabalho e a todos os bens culturais produzidos pela humanidade, para que, de posse dos mesmos, possam ir rompendo com as amarras que as tornaram vítimas da filantropia e da caridade. Para tanto, elas necessitam estar envolvidas nas suas lutas imediatas e naquelas outras que ocorrem em seu meio circundante. A adoção desse procedimento, com certeza não irá tirá-los da sua histórica condição de excluídos sociais. No entanto, pode incluí-los junto àqueles que lutam pela construção de uma nova sociedade, onde as pessoas não sejam, só pelo fato de possuir uma deficiência, tomadas enquanto um elemento perturbador da ordem social e, com isto, obrigadas a uma vida segregada.

REFERÊNCIAS

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

especiais. Brasília: CORDE, 1997.

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

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

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Política de educação inclusiva para o estado do Paraná (documento preliminar). Curitiba/Pr, 2000. (mimeo)

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

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

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

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

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

XAVIER, M. E. S. P. Capitalismo e escola no Brasil. Campinas/SP: Papirus, 1990.