

**UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO – UMESP**

**FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS DA RELIGIÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO**

Por falar em ausência... : as pessoas com deficiência

*Elizabete Cristina Costa Renders*

São Bernardo do Campo, Agosto de 2006.

**UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO – UMESP**

**FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS DA RELIGIÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO**

Por falar em ausência... : as pessoas com deficiência

*Elizabete Cristina Costa Renders*

Orientação: Prof. Dr. Jung Mo Sung.

Dissertação apresentada em cumprimento às exigências do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, para obtenção do grau de Mestre.

São Bernardo do Campo, Agosto de 2006.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Clóvis Pinto de Castro  
Universidade Metodista de São Paulo

---

Prof. Dr. Jung Mo Sung  
Universidade Metodista de São Paulo

---

Profa. Dra. Rosa Gitana Krob Meneguetti  
Universidade Metodista de Piracicaba

Ao Lucas e a Isabela...  
Pelas melhores inspirações...

## **AGRADECIMENTOS**

Ainda neste texto, gostaria de expressar meu reconhecimento e respeito aos que se propuseram a fazer esta caminhada comigo e, em todos os momentos deste percurso, foram como um porto seguro (e sempre acessível).

Ao Helmut, pelo amor, esforço e apoio incondicional... Sempre...

Ao professor Dr. Jung Mo Sung, pela competente e sensível orientação, que se mostrou flexível e acolhedora nos momentos mais complicados.

Aos professores Dr. Clóvis Pinto de Castro e Dr. Elydio dos Santos Neto, pelas preciosas sugestões por ocasião do meu exame de qualificação. Sem dúvida, elas foram de grande relevância para o texto que aqui se apresenta.

Aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, pelos diálogos possibilitados na reflexão acadêmica desta casa.

Aos alunos e alunas do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, especialmente a Adriana, pela socialização das descobertas e pela amizade.

Às agências e instituições, pelo suporte financeiro: a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), ao Instituto Ecumênico de Pós-Graduação – IEPG, a General Board of Global Ministries.

# SUMÁRIO

<b><i>INTRODUÇÃO</i></b>	<b>10</b>
<b><i>I - DO OUTRO LADO DA PORTA: AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA</i></b>	<b>19</b>
<b>1. O Censo 2000</b>	<b>20</b>
<b>2. As políticas nacionais: pela inclusão das pessoas com deficiência</b>	<b>27</b>
<b>3. O enfrentamento dos impedimentos sociais</b>	<b>31</b>
a) Impedimentos enfrentados pela pessoa com deficiência física	33
b) Impedimentos enfrentados pela pessoa com deficiência visual	38
c) Impedimentos enfrentados pela pessoa com deficiência auditiva	42
d) Impedimentos enfrentados pela pessoa com deficiência mental	46
<b><i>II – AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: DOS PARADIGMAS EDUCACIONAIS ÀS ANTROPOLOGIAS SUBJACENTES</i></b>	<b>52</b>
<b>1. O panorama histórico e educacional</b>	<b>52</b>
<b>2. Dos paradigmas educacionais às antropologias subjacentes</b>	<b>63</b>
a) A corporeidade humana: uma primeira aproximação	65
b) Relato de uma pessoa com deficiência	69

	7
<b>3. Por uma antropologia inclusiva</b>	<b>72</b>
a) Da classificação à relação	72
b) Da relação à inclusão	77
<b>4. Por uma sociedade onde caiba a complexa condição humana</b>	<b>79</b>
a) Educar para a condição humana	81
b) A condição de ser simbólico	84
c) A conversão das metáforas: um desafio teológico	85
<b><i>III – PELAS FRESTAS DA PORTA TEOLÓGICA: A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA</i></b>	<b>89</b>
<b>1. Inclusão em dois documentos confessionais</b>	<b>92</b>
a) A pessoa com deficiência na declaração teológica provisória do CMI em 2005	92
b) A pessoa com deficiência na Campanha da Fraternidade 2006	97
<b>2. Da visibilidade à invisibilidade (ou vice-versa)</b>	<b>99</b>
a) Da ausência à emergência	104
<b>3. No reconhecimento recíproco: a necessária conversão ao outro</b>	<b>108</b>
a) A necessária conversão ao outro	109
b) A necessária re-significação da dignidade humana	113
<b>4. Na vivência da cooperação e solidariedade: o necessário compromisso com a corporeidade humana</b>	<b>118</b>
<b>5. Por uma teologia do caminho acessível</b>	<b>122</b>
<b><i>CONSIDERAÇÕES FINAIS</i></b>	<b>127</b>
<b><i>BIBLIOGRAFIA</i></b>	<b>135</b>

RENDERS, Elizabete Cristina Costa. Por falar em ausência...: as pessoas com deficiência. São Bernardo do Campo, 2006. Dissertação de Mestrado, Universidade Metodista de São Paulo.

## **Resumo**

Esta dissertação propõe uma interface entre duas áreas de conhecimento, a educação e a teologia, a partir de um novo paradigma educacional: a inclusão. Tomamos a perspectiva das pessoas com deficiência e perguntamos pela contribuição da educação inclusiva para os discursos teológicos, bem como dos discursos teológicos para a inclusão social e educacional das pessoas com deficiência. A antropologia dará a nuance desta interface, posto que, historicamente, este tema esteve envolto em antropologias religiosas dicotômicas e excludentes. Propomos, portanto, a superação dos paradigmas exclusivamente cartesianos que marcam a sociedade contemporânea, sociedade esta acostumada a classificar as pessoas, hierarquizando as suas diferenças. Nestes termos, a sociologia das ausências nos auxilia na compreensão dos mecanismos de segregação e exclusão das pessoas com deficiência (tanto na educação quanto na teologia) e aponta para a necessária valorização das experiências sociais das pessoas com deficiência - respeitando a diversidade e valorizando a diferença. O movimento se dá, portanto, no sentido da visibilidade das pessoas com deficiência nos discursos teológicos, bem como nos espaços eclesiais (dada à dimensão dialética desta relação). Entendemos que este é um movimento inadiável, já iniciado por alguns teólogos, quando os mesmos falam do necessário reconhecimento recíproco, da digna vulnerabilidade humana e do desafio ético que a inclusão nos coloca – no sentido do reconhecimento da interdependência e da necessária operacionalização da solidariedade nos espaços sociais (acessibilidade). Todavia, estas categorias são como frestas entreabertas na porta teológica, pois, em sua maioria, nem os discursos teológicos e nem os espaços eclesiais ainda não dão visibilidade às pessoas com deficiência.



RENDERS, Elizabete Cristina Costa. Talking about absence... : about handicapped people. São Bernardo do Campo, 2006. Theses of the Master Program, Methodist University of Sao Paulo.

## **Abstract**

This thesis considers an interface between two fields of knowledge, education and theology, based on the new educational paradigm of inclusion. Assuming the perspective of handicapped people it is asked to which extent the education of inclusion may enrich the theological discourse, and the discourse of theologians may contribute towards social and educational inclusion of handicapped people. Anthropology gives the form of this interface, because, in an historic perspective, the issue was discussed based on religious anthropologies dichotomist and exclusive. We consider, therefore, the overcoming of the exclusive Cartesian paradigms that mark the contemporary society, society this accustomed to classify the people, and to hierarchies them concerning its differences. In these terms, the sociology of absence assists us in the understanding of the mechanisms of segregation and exclusion of handicapped people (both: in education and theology) and points with respect to the necessary valuation of the social experiences of handicapped people with deficiency - respecting the diversity and valuing the difference. The thesis is developed, therefore, as a promotion of the visibility of handicapped people both, in the theological discourse, as well as in the ecclesiastic sphere (considering the dialectic dimension of this relation). We understand that this is a necessary undertaking, already initiated by some theologians, when the same ones speak of the importance of reciprocal recognition, the dignity of the vulnerability of human beings and the ethical challenge that inclusion means to us all – inclusion understood as recognition of the interdependence and the necessity to find ways to make solidarity in social settings become reality (accessibility). However, these categories represent up to now only small openings of the theological door, because, in its majority, nor the theological speeches and nor the ecclesiastical spaces promote the visibility of handicapped people.

## INTRODUÇÃO

Foi nos pátios do ginásio (atual ensino fundamental) que se deu o despertar da minha paixão pelos estudos e pesquisa. Lembro-me sempre dos progressos nos relacionamentos interpessoais e das conquistas intelectuais desta época.

No ensino médio, significativo foi o magistério – foram quatro anos de estudos e de contato direto com o ambiente escolar. Aliás, meu primeiro trabalho formal foi na secretaria da mesma escola onde eu estudava para ser professora. Logo após o término do curso, inici-ei os estudos de Pedagogia, porém, estes foram interrompidos pela vocação pastoral: decidi ser pastora. A partir de então, as duas vocações (docente e pastoral) se complementaram e passaram a delinear minha história.

Já nos primeiros anos de estudos teológicos, retomei minha função docente (como professora numa sala de educação infantil) e retornei aos estudos da Pedagogia. Interessante é, hoje em minhas memórias, o fato que, tanto em Pedagogia quanto em Teologia, realizei meus estágios em escolas de educação especial. Já naquela época, me impressionavam o descaso da sociedade em relação às pessoas com deficiência e o desconhecimento das deficiências por parte dos professores. Geralmente, todas as crianças com deficiência recebiam o mesmo tratamento, sem nenhuma diferenciação pedagógica.

Após a formatura, retornei ao interior de São Paulo para os trabalhos pastorais. Contudo, em Ribeirão Preto, passei a dedicar a maior parte do meu tempo para o ministério docente. Seja na igreja local ou nas instâncias regional e geral da Igreja Metodista, desenvolvi

ações diretamente ligadas à educação, lecionando em cursos de capacitação para leigos ou escrevendo as revistas para a escola dominical.

Em 2001, surgiu a oportunidade de trabalhar em educação teológica: ser coordenadora pedagógica do atual Instituto Metodista da Amazônia. Trata-se de um marco em minha biografia, foi um tempo de grandes mudanças e, conseqüente, amadurecimento pessoal, intelectual e profissional. Dentre os desafios vividos, estava a convivência com a dor física em conseqüência de uma artrose no quadril direito (decorrente de luxação congênita), o que acabou me levando a uma licença do trabalho para tratamento fisioterápico. Considero que este foi um tempo de sensibilização (vivência pessoal da vulnerabilidade humana) e de persistência (decisão pelo investimento em minha formação docente).

A pretensão de continuar meus estudos relacionando educação e religião, me levou a retomar o contato com o professor Jung Mo Sung. Nesta ocasião, intensifiquei a leitura dos textos de Hugo Assmann - tanto os teológicos quanto os educacionais. Interessava-me uma proposta educacional que vislumbrasse uma nova epistemologia, não tão calcada no pensamento cartesiano. Categorias como complexidade, interdependência, solidariedade e corporeidade indicavam uma antropologia menos reducionista que a cartesiana.

Meu projeto de pesquisa inicial propunha buscar a relevância das categorias teológicas subjacentes no pensamento educacional de Hugo Assmann. Mas as questões existenciais pessoais e os novos desafios, que me foram postos pelo trabalho, apontaram novamente para a causa das pessoas com deficiência. Ter uma deficiência física (moderada) nunca me incomodou, a não ser quando fui obrigada a tirar licença do trabalho (a dor não permitia a locomoção) e a aprender a viver com o mísero auxílio doença do INSS (Instituto Nacional de Serviço Social). Considero que este foi o tempo em que descobri a dimensão da reflexão que me era proposta (existencial e academicamente): as incapacidades são socialmente compartilhadas, pois são enormes as barreiras impostas às pessoas com deficiência nos mais diversos espaços sociais. Lembro, por exemplo, que subir quatro lances de escadas para chegar à sala de aula era uma “tortura” (felizmente, hoje tem elevador neste prédio).

Ao ser convidada para construir o projeto da Assessoria Pedagógica para a Inclusão da Pessoa com Deficiência na Universidade Metodista, fiz algumas conexões que, até então, não havia considerado. Por exemplo, na leitura do Projeto Pedagógico da UMESP, fui identificando a presença do pensamento educacional de Hugo Assmann, sendo “comunidade

aprendente” um dos pilares estratégicos desta universidade. A pergunta que me fiz, então, foi: qual a interface do pensamento de Hugo Assmann com a educação inclusiva? Percebi que categorias como diversidade, diferença, interdependência, complexidade e solidariedade são categorias comuns ao pensamento de Assmann e à educação inclusiva, sendo que o rompimento com os paradigmas exclusivamente cartesianos também compõe esta interface. No entanto, também percebi que Assmann denuncia a exclusão e desafia à inclusão social (*Por uma Sociedade onde Caibam Todos*, 1991), sem falar das pessoas com deficiência ou das experiências sociais deste grupo (segregação e exclusão). As pessoas com deficiências tornam-se invisíveis diante das categorias generalizantes: dignidade humana, condição humana, solidariedade, corporeidade, etc.

Além desta aproximação pessoal e profissional, importa colocar que o tema inclusão social está nas mais diversas pautas da atualidade, especialmente, a causa das pessoas com deficiência ganha, cada dia mais, visibilidade social. Fala-se da política de cotas para pessoas com deficiência nas empresas, fala-se da acessibilidade nos espaços públicos, fala-se de inclusão educacional, fala-se das pessoas com deficiência na mídia, etc. No entanto, andamos pelas ruas do Brasil quase não encontramos pessoas com deficiência transitando, trabalhando, divertindo-se, ou seja, ainda não frequentamos (todos) os mesmos ambientes sociais.

Se ao caminharmos pelas ruas ou em outros espaços públicos brasileiros, encontramos poucas pessoas com deficiência - onde estarão elas? Provavelmente, escondidas em suas casas ou em entidades que cuidam da sua especificidade.

A verdade é que as ruas das nossas cidades não permitem o *ir e vir* de todos. Os espaços públicos e privados não apresentam condições de acessibilidade às pessoas com deficiência, seja em condições físicas (de locomoção) ou em condições atitudinais (de comunicação e respeito). Pouquíssimas são as pessoas com deficiência que ocupam o seu espaço no mundo: nas instituições regulares de ensino, no trabalho, na cultura e até mesmo nas igrejas. Pouquíssimas são as pessoas com deficiência que, como cidadãs, têm garantido o seu direito à acessibilidade, comunicação e locomoção dignas.

Percebemos, portanto, que a face das pessoas com deficiência ainda é uma face ausente (ou invisível) na sociedade e nos discursos das mais diversas instituições sociais – o que denota a desconsideração das diferenças humanas nos espaços sociais.

Os movimentos das pessoas com deficiência não mais aceitam a invisibilidade, eles pretendem dar visibilidade às pessoas com deficiência e reivindicam a real inclusão dos cidadãos(ãs) com deficiência nas agendas mundiais e nacionais. Assim, optamos no decorrer desta pesquisa, pela categoria “pessoas com deficiência” (Romeu Sasaki) tendo em vista a necessária visibilidade destas pessoas, bem como o reconhecimento dos impedimentos sociais que lhes são impostos.

Cada ser humano, em sua singularidade, requer atenção às suas necessidades de comunicação e de mobilidade, bem como do apoio pedagógico diferenciado (sistemático ou assistemático) para a construção do conhecimento e dos relacionamentos sociais. É preciso, portanto, afirmar a deficiência como diferença humana, nos termos da complexa condição humana apresentada por Edgar Morin.

A consideração da condição humana em sua complexidade, prima por um olhar que foca a diversidade (em sua abrangência social) e a diferença (em respeito à singularidade do ser). Reconhecer a demanda por inclusão social desafia-nos a percorrer os caminhos da educação inclusiva onde a corporeidade (Hugo Assmann) do aprendiz remete-nos a abordagens pedagógicas diferenciadas e solidárias.

Tendo em vista a construção de uma sociedade inclusiva e a necessária visibilidade (sociologia das emergências) das pessoas com deficiência nos discursos teológicos e nos espaços eclesiais, esta pesquisa promove uma aproximação entre duas áreas de conhecimento (a educação e a teologia) a partir do paradigma da inclusão. Foi neste contexto que nasceu a mais recente pergunta e, conseqüentemente, o tema desta dissertação de mestrado – *por falar em ausência...: as pessoas com deficiência*. Importa colocarmos que, ao aproximarmos o paradigma da inclusão dos discursos teológicos, a categoria acessibilidade, inevitavelmente, nos remeteu aos espaços eclesiais. Ou seja, o paradigma da inclusão exige uma relação dialética entre o discurso e a operacionalização das condições de acesso nos espaços sociais (ou eclesiais, conforme nossa proposta).

Inicialmente, perguntávamos pelas pessoas com deficiência em algumas diretrizes educacionais confessionais e tínhamos a seguinte hipótese: a ausência das pessoas com deficiência nos documentos confessionais é resultado da invisibilidade social produzida pelo medo e dificuldade em lidar com a vulnerabilidade humana. Por vezes, nomeiam-se os grupos ditos marginais – como mulheres, negros, pobres, desempregados, mas nunca (ou quase

nunca) mostra-se a face das pessoas com deficiência. Todavia, por ocasião do exame de qualificação, foram apresentados alguns problemas na referida hipótese, os quais consideramos a seguir.

Primeiro, a invisibilidade das pessoas com deficiência nos documentos confessionais poderia ser resultado de um momento histórico (marcado por paradigmas cartesianos). Portanto, talvez não seja possível cobrarmos dos documentos confessionais algo tão recente como o paradigma da inclusão (sistêmico e complexo). Esta constatação foi bastante pertinente, especialmente quando pretendíamos romper com paradigmas exclusivamente cartesianos. Se os discursos teológicos constroem-se historicamente, eles são dinâmicos e abertos. Não são absolutos. Uma pergunta absoluta, portanto, seria inadequada.

Segundo, corríamos o risco de apenas constatar uma ausência (no destrinchar dos textos confessionais) sem vislumbrarmos um diálogo frutífero entre as duas áreas de conhecimento (educação e teologia). Por se tratar de uma pesquisa interdisciplinar, seria interessante apontarmos a contribuição desta interface para a construção de uma teologia inclusiva (sob inspiração do paradigma educacional inclusivo), bem como para o enriquecimento da educação inclusiva (a teologia poderia contribuir com a visão antropológica).

Após estas constatações, surgiu, então, a proposta de uma interface entre o paradigma educacional da inclusão e a teologia, perguntando pela visibilidade das pessoas com deficiência nos discursos teológicos e nos espaços eclesiais. Se perguntamos pelas pessoas com deficiência, ressaltamos o aspecto antropológico presente: a complexa condição humana e sua vulnerabilidade. Neste sentido, colocou-se a nova hipótese: a invisibilidade das pessoas com deficiência nos discursos teológicos e nos espaços eclesiais resulta de uma percepção extremamente cartesiana do ser humano que, por conseguinte, contribui para a construção de dicotomias hierárquicas impostas socialmente às pessoas com deficiência.

O paradigma educacional da inclusão (Maria Teresa Eglér Mantoan), portanto, será o ponto de partida para a interface com a teologia. A partir dele assumimos o desafio de romper com os paradigmas excludentes (como o clínico-terapêutico e o assistencialista) tão presentes numa sociedade acostumada a classificar as pessoas, hierarquizando as suas diferenças. A inclusão desperta-nos a perguntas pela acessibilidade de todos às mais diversas instâncias sociais: economia, trabalho, educação, cultura, religião, lazer, etc. Academicamente, trata-se de um paradigma flexível e, por isto, propício à iniciação em vivências personaliza-

das do aprender a aprender. Considera a condição humana em sua complexidade e aposta num processo de construção do conhecimento enriquecido pelas certezas e incertezas, pelos erros e acertos, pela provisoriedade – enfim, pela corporeidade humana em suas mais diversas formas.

Considerando que, historicamente, este tema sempre esteve envolto em névoas religiosas dicotômicas e excludentes, destaca-se também a contribuição da Teologia para a inclusão social e educacional das pessoas com deficiência. Teologicamente, a inclusão desafia-nos, como igreja cristã, a falar do não-dito, a mostrar o ausente, a dar visibilidade a mais uma face até então ocultada: a pessoa com deficiência. Mostra-nos a insuficiência de categorias teológicas generalizantes quando se fala de fé e de vida. Desperta-nos, como promotores de uma educação confessional (sistemática ou assistemática), para a relevância das palavras ditas e não ditas, para a importância de tornar presente o que foi feito ausente nos discursos teológicos e nos espaços eclesiais.

Afinal, à teologia também cabe romper dicotomias hierárquicas (dualismo teológico) e promover a humanização da sociedade. Nestes termos, à luz da sociologia das ausências e das emergências (Boaventura Souza Santos), vislumbra-se acolher, também na teologia, as mais diferentes faces da pessoa humana, respeitando a diversidade e valorizando a experiência social das pessoas com deficiência.

O movimento se dá, portanto, no sentido da visibilidade das pessoas com deficiência na teologia: é possível construir uma teologia para todos? Entendemos que sim e que este é um movimento inadiável – a nosso ver, já iniciado por alguns teólogos, tais como Jürgen Moltmann, Sturla Stalsett, Hugo Assmann e Jung Mo Sung. Estes teólogos (com exceção de Moltmann) não falam das pessoas com deficiência, mas passam pela tangente, ou seja, aproximam-se do paradigma da inclusão quando propõem categorias como: reconhecimento, vulnerabilidade, corporeidade, dignidade, solidariedade e sujeitividade. Tais categorias são como frestas em portas entreabertas - para a visibilidade das pessoas com deficiência nos discursos teológicos. O desafio que se coloca, no entanto, é o de abrir totalmente estas portas e dar visibilidade às pessoas com deficiência na teologia (ou nos discursos teológicos, se considerarmos que não existe uma só teologia).

Assim, no primeiro capítulo: *Do outro lado da porta: as pessoas com deficiência*, perguntamos pela real visibilidade das pessoas com deficiência no Censo 2000, Será que são

mesmo 14, 5 % da população brasileira? Até que ponto as categorias “pessoas perceptoras de incapacidades” e “pessoas portadoras de deficiência” dão visibilidade à realidade das pessoas com deficiência em nosso país? Se um grande contingente da população brasileira está entre o grupo das pessoas com deficiência, então, quais são as políticas públicas desenvolvidas no Brasil no sentido da inserção social destas pessoas? O que prescreve a legislação brasileira a respeito? Estas indagações pautam o texto apresentado no primeiro capítulo, sendo que ainda foram incluídos alguns relatos de pessoas com deficiência. Tais relatos foram selecionados pela relevância das proposições que se colocam à sociedade que pretenda ser inclusiva. Estes depoimentos dão o tom existencial ao texto, no sentido da visibilidade das pessoas com deficiência (física, sensorial, mental, etc.) em suas diversas faces, bem como denunciam os impedimentos sociais por elas enfrentados nos caminhos (inacessíveis) brasileiros. Importa colocarmos que, na interlocução com os depoimentos apresentados, faz-se referência à categoria sujeitividade (Jung Mo Sung) no sentido da superação das objeções sociais impostas às pessoas com deficiência – como o grito do que foi feito ausente.

No segundo capítulo: *As pessoas com deficiência - dos paradigmas educacionais às antropologias subjacentes*, apresentamos, em primeiro lugar, o panorama da história social e educacional das pessoas com deficiência. Tal panorama fornece o viés que norteou a história social das pessoas com deficiência (desde a visão religiosa até a visão clínico-terapêutica). Num segundo momento, destacamos o aspecto antropológico subjacente (ou não) na história educacional das pessoas com deficiência (desde o entendimento do deficiente como um ser sub-humano até a percepção da pessoa com deficiência e sua inerente dignidade humana). O que, de fato, se busca são as antropologias subjacentes nos paradigmas educacionais, nos seguintes termos - Que tipo de antropologia fundamentou, ou ainda fundamenta, a estigmatização ou objetivação das pessoas com deficiência e a conseqüente produção da segregação e a exclusão social e educacional destas pessoas? Ou ainda: Qual visão antropológica que possibilitou a superação dos paradigmas educacionais excludentes, no sentido da construção histórica de um novo paradigma: a inclusão? Para tal, buscamos referencial nos autores brasileiros que têm uma pesquisa ampla nesta área, tais como: Marcos Mazzota (perspectiva histórica), Carlos Skliar (perspectiva sócio-antropológica), Maria Teresa Eglér Mantoan (perspectiva educacional), Lígia Amaral (perspectiva psicológica) e Romeu Sasaki (perspectiva social).

Como para a antropologia interessa a compreensão da condição humana, Edgar Morin e Hugo Assmann serão as referências, respectivamente, na pergunta pela complexa con-



dição humana e pela inerente dignidade da corporeidade humana - percepções entendidas como fundamentais para quem pretende educar para a condição humana. A interface com a teologia se dá na perspectiva da necessária re-ligação de saberes para a real compreensão da condição humana. O que inclui a compreensão do ser humano como um ser simbólico e a relevância das metáforas religiosas que, muitas das vezes, produziram (ou ainda produzem) as formas desqualificadas de ser e viver impostas às pessoas com deficiência. Especialmente, no caso da teologia, podem-se localizar muitas metáforas que estigmatizam e inferiorizam as pessoas com deficiência, tais como - o cego como sinônimo de perdido e o surdo como sinônimo de desobediência.

E, por fim, no terceiro capítulo: *Pelas frestas da porta teológica: a inclusão da pessoa com deficiência*, exploramos a linguagem da diversidade (nos termos do paradigma da inclusão) como uma linguagem que já encontra ressonância no ambiente cristão. Alguns documentos confessionais têm apontado para uma antropologia inclusiva – no sentido da diversidade da criação e da necessária inclusão das pessoas com deficiência nos ambientes eclesiais. Para tal, tomamos como exemplos, os textos: “*Uma igreja de todos e para todos: uma declaração teológica provisória*” – documento produzido pelo Conselho Mundial das Igrejas em 2005 e “*Levanta-te, vem para o meio!*” – texto-base da Campanha da Fraternidade de 2006 da Igreja Católica Apostólica Romana no Brasil. Todavia, importa colocarmos que estes documentos apontam o paradigma da inclusão como um norte para a teologia, mas ainda carregam, subjacentes em suas palavras, o estigma da inferioridade e pecaminosidade das pessoas com deficiência (CMI 2005) e o tom assistencialista e caritativo em relação às pessoas com deficiência (Campanha da Fraternidade 2006). Destacamos, ainda, o fato de que, no final do século XX, alguns teólogos foram desafiados a apontar a agenda cristã para o novo século emergente e estes (dentre eles Libânio e Beozzo) não apontaram o tema da inclusão das pessoas com deficiência - como um dos desafios para as igrejas cristãs no século XXI. Portanto, entendemos como relevante a pergunta pela visibilidade (ou invisibilidade) das pessoas com deficiência nos discursos teológicos contemporâneos.

Ainda no terceiro capítulo, apontamos para a relevância dos encontros, no sentido do reconhecimento recíproco (Moltmann) e da necessária conversão ao outro, nos termos da necessária re-significação da dignidade humana (Hugo Assmann). Os encontros ainda nos remetem à categoria acessibilidade (encontros exigem condições de acesso) e a mais uma dimensão de nossa pergunta: a visibilidade (ou invisibilidade) das pessoas com deficiência nos espaços eclesiais. O reconhecimento da vulnerabilidade humana (Sturla Stalsett), da

indiscutível dignidade de todos os seres humanos e dos desafios comunitários e éticos advindos deste reconhecimento, apontam para categorias como corporeidade e solidariedade. Sendo que, na vivência da cooperação e solidariedade, percebe-se o necessário compromisso com a corporeidade das pessoas com deficiência (física, sensorial, intelectual) no sentido da construção das condições de acessibilidade (física, comunicacional e atitudinal) nos espaços sociais. Por fim, vislumbrando a construção de metáforas inclusivas, inserimos a metáfora cristã do caminho, todavia, no sentido do caminho acessível proposto por Jesus de Nazaré. Entendemos que, na perspectiva de uma teologia inclusiva, o caminho, apesar das pedras (impedimentos sociais), evoca a existência humana e as diferentes trilhas percorridas no cotidiano humano. É no caminhar que construímos nossa fé, acreditando na possibilidade de construção de um novo mundo – de um mundo mais humano (José Comblin). O que aponta para o entendimento da inclusão como um processo que se constrói historicamente, pelos passos de todos os caminhantes (sem exceções ou exclusões).

# I - DO OUTRO LADO DA PORTA: AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

*“Gradativamente, estamos começando a mostrar que, por trás de um deficiente há sempre uma pessoa que quer estar entre nós, que quer ser um membro ativo na nossa sociedade e que quer desfrutar da vida, como todos nós. E isto não é uma questão de caridade. É, acima de tudo, um direito a ser respeitado”.*

Maria Teresa Eglér Mantoan<sup>1</sup>

Neste primeiro capítulo, pretendemos dar visibilidade a quem está do outro lado da porta e deseja acessar as mais diferentes facetas da vida cotidiana no Brasil. Então, abrimos a porta e mostramos as pessoas com deficiência<sup>2</sup> no Brasil. Trata-se de um movimento compartilhado, pois a inclusão da pessoa com deficiência se faz presente na agenda da sociedade brasileira contemporânea através do pronunciamento e ação de diversas entidades e personalidades.

---

<sup>1</sup> Maria Teresa Eglér MANTOAN. *Ser ou estar*: eis a questão, explicando o déficit intelectual, p. 170.

<sup>2</sup> No decorrer deste texto, falamos da pessoa com deficiência, em consonância com os movimentos relacionados às causas das pessoas com deficiência que lutam pela visibilidade deste grupo social e se definem como “pessoas com deficiência” em todos os idiomas. Tais movimentos objetivam: 1. Não esconder ou camuflar a doença, 2. não aceitar o consolo da falsa idéia de que todo mundo tem deficiências, 3. mostrar com dignidade a realidade da deficiência, 4. valorizar as diferenças e necessidades decorrentes da deficiência e 5. combater neologismos que tentam diluir as diferenças, tais como “pessoas com capacidades especiais”, “pessoas com eficiências diferentes”. Romeu Kazumi SASSAKI. *Como chamar as pessoas que têm deficiência*. Disponível em: <[www.pjpp.sp.gov.br/2004/artigo17.pdf](http://www.pjpp.sp.gov.br/2004/artigo17.pdf)>. Acesso em: 21 de outubro de 2005.

Inicialmente, mostraremos os dados do Censo de 2000, perguntando pela visibilidade da pessoa com deficiência e ressaltando os problemas atuais relativos à questão, tais como: o fator idade como um dos determinantes da deficiência, a correlação deficiência, pobreza e baixa escolaridade, bem como, o foco assistencialista e caritativo<sup>3</sup> que, muitas vezes, ainda, permeia as políticas governamentais em relação às pessoas com deficiência.

Na seqüência, apresentaremos uma síntese dos direitos da pessoa com deficiência a partir da legislação brasileira e de documentos internacionais. Evidencia-se uma política educacional que, firmada no paradigma da inclusão<sup>4</sup>, busca valorizar a diversidade humana e respeitar a diferença e singularidade dos aprendizes com deficiência.

Por fim, chamaremos a atenção para a necessidade de se conhecer a singular história da pessoa com deficiência, em suas diferentes faces (física, intelectual, visual, auditiva e, até mesmo, múltipla). Apontaremos, portanto, quem são as pessoas com deficiência, vislumbrando o necessário rompimento de barreiras atitudinais e físicas, bem como, a valorização das habilidades que tais pessoas possam desenvolver no decorrer de sua vida pessoal e acadêmica. Se pretendemos construir uma sociedade para todos, importa darmos visibilidade à pessoa com deficiência rompendo as barreiras do preconceito, da ignorância e da acessibilidade – é o que nos indicarão os relatos de algumas pessoas com deficiência.

## **1. O Censo 2000**

O Censo de 2000 identificou 14,5 % da população brasileira como a parcela de nosso povo que apresenta algum tipo de incapacidade ou deficiência. “Incluem-se nessa categoria as pessoas com ao menos alguma dificuldade de enxergar, de ouvir, locomover-se ou com

---

<sup>3</sup> No segundo capítulo, apresentamos uma visão panorâmica da história da educação das pessoas com deficiência no Brasil, onde se evidenciam os aspectos assistencialista-caritativo e clínico-terapêutico na educação destas pessoas. Nas palavras de MAZZOTA, observa-se “um consenso social pessimista, fundamentado essencialmente na idéia de que a condição de ‘incapacitado’, ‘deficiente’, ‘inválido’ é uma condição imutável” – este consenso abre espaço para práticas institucionais essencialmente assistencialistas, onde a pessoa com deficiência torna-se essencialmente dependente.

<sup>4</sup> No decorrer desta pesquisa, nos referimos ao paradigma da inclusão na concepção de Maria Teresa Eglér MANTOAN, quando inclusão refere-se a espaços sociais abertos incondicionalmente a todas as pessoas, portanto, nos referimos a espaços acessíveis.

alguma deficiência física ou mental.”<sup>5</sup> São 27 milhões e 500 mil pessoas que foram acometidas por algum tipo de deficiência. Contudo, identificamos um problema nesta estatística do IBGE. As perguntas feitas às pessoas entrevistadas<sup>6</sup> são ilustrativas neste sentido, vejamos:

- "tem alguma das seguintes deficiências: paralisia permanente total; paralisia permanente das pernas; paralisia permanente de um dos lados do corpo; falta de perna, braço, mão, pé ou dedo polegar"?
- "como avalia sua capacidade de caminhar/ subir escadas - incapaz, grande ou alguma dificuldade permanente"?
- "como avalia sua capacidade de ouvir (se utiliza aparelho auditivo faça sua avaliação quando o estiver utilizando) - incapaz, grande ou alguma dificuldade permanente"?
- "como avalia a sua capacidade de enxergar (se utiliza óculos ou lentes de contato, faça sua avaliação quando os estiver utilizando) - incapaz, grande ou alguma dificuldade permanente"?
- "tem alguma deficiência mental permanente que limite as atividades habituais (como trabalhar, ir à escola, brincar, etc.)?"

Percebe-se que a pesquisa foi realizada a partir de questões construídas com as categorias ‘capacidade’ (ou incapacidade) e ‘dificuldade’. Entendemos que tais categorias não dão visibilidade à deficiência e, por conseguinte, não mostram os reais desafios que as pessoas com deficiência vivenciam no seu cotidiano.

O percentual construído (14,5%) é composto por pessoas que apresentam desde dificuldades leves até limitações significativas e foi distribuído da seguinte maneira:

“deficiência mental (11, 5%), tetraplegia, paraplegia ou hemiplegia (0, 44%); falta de um membro ou parte dele (5, 32%); alguma dificuldade de enxergar<sup>7</sup> (57, 16%); alguma difi-

---

<sup>5</sup> SICORDE. *Censo 2000*. Disponível em: <[www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/sicorde/censo2000.asp](http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/sicorde/censo2000.asp)>. Acesso em: 08 de março de 2006.

<sup>6</sup> IBGE. *Censo Demográfico do IBGE 2000*. Disponível em: <[www2.prefeitura.sp.gov.br/secretarias/deficiencia\\_mobilidade\\_reduzida/acessibilidade/0004](http://www2.prefeitura.sp.gov.br/secretarias/deficiencia_mobilidade_reduzida/acessibilidade/0004)>. Acesso em: 08 de março de 2006.

<sup>7</sup> Vale, aqui, uma pergunta: este 57% é composto por pessoas com deficiência visual, nos termos do Decreto

culdade de ouvir<sup>8</sup> (19%); alguma dificuldade de caminhar<sup>9</sup> (22, 7%); grande dificuldade de enxergar (10, 50); grande dificuldade de ouvir (4, 27%), grande dificuldade de caminhar (9, 54%); incapaz de ouvir (0, 68%); incapaz de caminhar (2, 3%) e incapaz de enxergar (0, 6%).<sup>10</sup>

É discutível, nestes números, o percentual de pessoas que apresentam “algum tipo de dificuldade” ou “grande dificuldade” para enxergar, ouvir ou caminhar. Portanto, perguntamos: o percentual apresentado pelo IBGE indica as pessoas com deficiência (visual, auditiva ou física) nos termos do Decreto Lei Nº 5.296/2004? Parece-nos que não, pois estão representados, neste percentual, quaisquer tipos de dificuldades, sejam visuais, auditivas ou físicas e, não apenas, as dificuldades que caracterizam “deficiência” nos termos da legislação brasileira. Neste caso, quando, nesta pesquisa, falamos de “pessoas com deficiência”, falamos de uma parcela representada nos 14,5 % da população brasileira indicado pelo Censo 2000 e, não exatamente, do número de pessoas portadoras de deficiência indicado pelo mesmo.

No tocante a quais pessoas o Censo de 2000 refere-se, importa dizer que foram utilizadas duas categorias para designar tais pessoas: “pessoa portadora de deficiência” e “pessoa perceptora de incapacidade”. As “pessoas portadoras de deficiência” (PPDs) são definidas como as que “possuem limitações físicas, sensoriais ou mentais que muitas vezes não as incapacitam, ou provocam desvantagens para determinada atividade, mas geram inferioridades individuais ou coletivas”<sup>11</sup>. Entendem-se aí desvantagens cruciais que podem criar estereótipos ou discriminação impedindo que a pessoa tenha uma vida normal em sociedade.

A categoria “pessoas perceptoras de incapacidade” (PPIs) engloba aquelas pessoas que “possuem limitações mais severas”, como “indivíduos com pelo menos alguma incapa-

Lei Nº 5. 296/2004, ou, neste percentual, também estão presentes as pessoas que apresentam algum tipo de refração visual (miopia, astigmatismo, hipermetropia, etc. )?

<sup>8</sup> Este 19% é composto por pessoas com deficiência auditiva, nos termos do Decreto Lei Nº 5. 296/2004 ou aqui também estão presentes as pessoas que apresentam algum tipo de perda auditiva que não caracterize deficiência?

<sup>9</sup> Este 22% é composto por pessoas com deficiência física ou com mobilidade reduzida nos termos do Decreto Lei Nº 5. 296/2004 ou aqui também estão representadas as pessoas que apresentam qualquer tipo de dificuldade física.

<sup>10</sup> Marcelo NERI (et al.) *Retratos da deficiência no Brasil*, p. 173.

<sup>11</sup> *Ibidem*, p. 173.

cidade de andar, ouvir ou enxergar, deficientes mentais, paraplégicos, falta de membro ou parte dele”<sup>12</sup>. Neste universo, encontram-se 2,5% da população brasileira.

Parece-nos um tanto precipitado localizar o número de “pessoas com deficiência” no Brasil a partir de categorias tão abertas como “alguma dificuldade”, “grande dificuldade” e “incapacidade”. O IBGE não se atentou para a definição do que é *deficiência* nos termos da legislação brasileira. Diante dos números e categorias apresentados, permanecem as dúvidas: Qual é realmente o percentual de pessoas com deficiência no Brasil? É de 2,5% (“pessoas perceptoras de incapacidade”)? Ou é de 12% (“pessoas portadoras de deficiência”)? Estes números dão visibilidade às pessoas com deficiência (visual, auditiva, física) no Brasil, conforme pretende o Decreto Lei Nº 5.296/2004?

Nos termos do Censo 2000, parece-nos que a invisibilidade ainda cobre as pessoas com deficiência no Brasil. Afinal, não podemos dizer que uma pessoa que tenha um grau de dificuldade para enxergar (como a refração) ou uma pessoa que tenha dificuldade física (como dificuldade em subir escadas) sejam pessoas com deficiência. Os termos da Lei de Acessibilidade são outros<sup>13</sup>.

Superando a discussão do percentual 14,5% e colocando em paralelo as duas categorias (“pessoas perceptoras de incapacidade” e “pessoas portadoras de deficiência”) utilizadas pelo IBGE, observa-se que a taxa de deficiência apresenta um crescimento contínuo à medida que os indivíduos envelhecem, identificando-se o “‘fator idade’ como determinante mais fundamental da posse da deficiência encontrado”<sup>14</sup>. Marcelo Neri destaca que:

Este ponto é mais que uma curiosidade analítica: até 2025, mantidas as taxas de deficiência e incapacidades por faixa etária, as taxas agregadas, de PPDs e PPIs devem atingir 18, 6% e 3, 01%, respectivamente, crescendo 30, 6% e 19, 3% em relação a 2000. O que está por trás deste cenário é o crescimento demográfico projetado de 69% da parcela da população acima e com 60 anos até 2025. É preciso preparar adequadamente o acervo de políticas e práticas para os efeitos de transição demográfica e da onda de violência, hoje. A

---

<sup>12</sup> Ibidem, p. 174.

<sup>13</sup> A Lei de Acessibilidade (Decreto 5296/2004) define o que é deficiência, no decorrer deste capítulo a transcreveremos.

<sup>14</sup> Marcelo NERI (et al.) *Retratos da deficiência no Brasil*, p. 174.

idéia é caminhar em direção à igualdade, sendo preciso considerar a diversidade de necessidades especiais de cada um.<sup>15</sup>

À medida que a população envelhece, portanto, na análise deste autor, cresce a incidência de deficiências, adquiridas pelo próprio envelhecimento ou por situações como violência urbana e miséria. Evidencia-se, conseqüentemente, que cresce a diversidade social brasileira e a demanda por ações que acolham as diferenças e promovam a acessibilidade nos mais diversos setores sociais. Trata-se de um aspecto bastante relevante quando se pensa uma sociedade inclusiva.

Todavia, a análise acima é questionável do ponto de vista da visibilidade da pessoa com deficiência. Os movimentos de pessoas com deficiência têm questionado a relação direta entre envelhecimento e deficiência, por entenderem que nesta correlação, a pessoa com deficiência perde a sua visibilidade em meio às demandas próprias da população da terceira idade (como dificuldades de enxergar, mobilidade reduzida, etc.). A preocupação é que se esvazia a causa do grupo social (pessoas com deficiência) diante da causa de um outro grupo social (terceira idade). Mas será que esta relação esvazia a causa dos que desejam uma sociedade para todos? Parece-nos que não!

Considerando a correlação deficiência e pobreza, o Censo mostra que a “posse de deficiência de um lado, escolaridade e renda de outro, se mostraram inversamente correlacionadas”<sup>16</sup>. Ou seja, regiões com forte índice de pessoas com deficiência apresentam baixos índices de educação e renda. Somados os fatores idade e pobreza, evidencia-se, portanto, um grave problema social que atinge a população de pessoas com deficiência no Brasil. Problema este cada vez mais evidente no paralelo com a população comum. Destacam-se diferenciais como:

- a grande dificuldade que o jovem com deficiência encontra para avançar no seu grau de instrução;

---

<sup>15</sup> Ibidem, p. 175.

<sup>16</sup> Ibidem, p. 175.



- a falta de apoio familiar à pessoa com deficiência, quando esta é encaminhada para instituições especializadas que oferecem residência (44% das pessoas que assim residem apresentam deficiência mental)<sup>17</sup>;
- a renda mensal menor que da população em geral (cerca de R\$ 100, 00), mesmo que trabalhadores com deficiência tenham jornadas de trabalho similares aos demais trabalhadores;
- o contingente de pessoas com deficiência que carece das qualificações necessárias ao mercado de trabalho é maior do que o restante da população;
- as menores taxas de acesso à educação e ao computador<sup>18</sup>;
- a assistência governamental que “garante um salário mínimo mensal às pessoas com deficiência com renda familiar per capita inferior a um quarto do salário mínimo”<sup>19</sup>.

Talvez estes percentuais, nos mostrem que estamos colhendo, hoje, os resultados históricos da falta de respeito às diferenças humanas e ao potencial da pessoa com deficiência. No Brasil, a pessoa com deficiência foi, por muito tempo, foco de tratamento clínico e de caridade, sendo percebida como dependente de outros para viver e sobreviver. Socialmente, investiu-se muito pouco em reabilitação e inserção, o que, por consequência, levou ao crescimento de uma população que não consegue espaço na sociedade e no mercado de trabalho, uma população destinada ao assistencialismo<sup>20</sup>.

O Censo 2000 identifica o foco assistencialista e caritativo que marca a história social e educacional das pessoas com deficiência, colocando uma preocupação:

De maneira geral, o que se percebe é que ações específicas para grupos discriminados necessitam mais do que políticas compensatórias paliativas. São urgentes políticas que pro-

---

<sup>17</sup> Muitas vezes, estas pessoas são abandonadas pela família que não assume a responsabilidade pelo cuidado das pessoas com deficiência. O programa do governo “De volta para casa” objetiva trazer as pessoas com deficiência mental de volta para o ambiente familiar.

<sup>18</sup> Marcelo NERI (et al.) *Retratos da deficiência no Brasil*, p. 177.

<sup>19</sup> *Ibidem*, p. 177. Questionável aqui é a categoria “pessoas com deficiência”: De quem se está falando? De pessoas portadoras de deficiência (em grau maior ou menor de dificuldade)? Ou de pessoas receptoras de incapacidades? O governo federal não oferece um salário mínimo a pessoas com graus diferenciados de dificuldades físicas ou sensoriais, somente pessoas que comprovam sua incapacidade, nos termos da legislação brasileira, é que recebem este salário mínimo.

movam a sustentabilidade das ações empreendidas, provendo meios para que o público-alvo consiga se inserir permanentemente na sociedade. As pessoas com deficiência são historicamente o grupo cuja política pública é do tipo mais assistencialista possível, vista por muitos como uma esmola. É preciso que, pelo menos, uma parcela expressiva da população composta por pessoas com deficiência, deixem de ser objetos da mera filantropia institucional para se tornarem sujeitos protagonistas das melhoras alcançadas em suas vidas<sup>21</sup>.

As pessoas com deficiência têm o direito e, em sua maioria, também desejam ser “sujeitos protagonistas das melhoras alcançadas em suas vidas” e, até, de suas próprias derrotas. Como cidadãos brasileiros têm o direito de construir dignamente a sua vida - estudando, trabalhando, formando suas famílias e produzindo o seu sustento diário (alimentação, moradia, educação, lazer, etc.). Sabemos, contudo, que a condição objetiva de vida das pessoas com deficiência é muito mais demarcada pelas barreiras sociais do que pela deficiência em si.

Maria Teresa Mantoan nos alerta para o fato de que a deficiência traz em si aspectos reais<sup>22</sup> (nas lesões orgânicas), mas também aspectos circunstanciais<sup>23</sup> (com as determinações sociais) quando a sociedade faz “recair sobre o deficiente inúmeros desvios e impossibilidades que ela própria possui e, além do mais, cria”<sup>24</sup>. Na classificação em categorias, o indivíduo corre o risco de ser “reduzido a uma falta, de ter esvaziado o que pertence a sua personalidade como um todo e, sobretudo, de ter perpetuadas as suas dificuldades, inscrevendo-o numa espécie de destino predeterminado”<sup>25</sup>. A identidade da pessoa perde-se, então, no esteriótipo e no estigma da incapacidade.

---

<sup>20</sup> Este tema será trabalhado no segundo capítulo desta dissertação.

<sup>21</sup> Marcelo NERI (et al.) *Retratos da deficiência no Brasil*, p. 179.

<sup>22</sup> Déficit real: limitações estruturais de natureza orgânica, traduzidas por impedimentos motores e/ou sensoriais, provocam trocas deficitárias entre o sujeito e o meio, segundo Maria Teresa Eglér MANTOAN. *Ser ou estar: eis a questão*, explicando o déficit intelectual, p. 21.

<sup>23</sup> O teólogo alemão Jürgen MOLTSMANN também entende que as pessoas com deficiência sofrem muito mais, pelos *impedimentos sociais*, que lhes são impostos por uma sociedade que se considera sã, do que pelas próprias limitações físicas que possuem. “As consequências sociais e psicológicas de seu impedimento físico são para os impedidos mais graves que o próprio impedimento”. Jürgen MOLTSMANN. *Diaconia en el horizonte del Reino de Dios: hacia el diaconado de todos los creyentes*, p. 52.

<sup>24</sup> Maria Teresa Eglér MANTOAN. *Ser ou estar: eis a questão*, explicando o déficit intelectual, p. 18.

<sup>25</sup> *Ibidem*, p. 19.

Entendemos que, para superar as determinações sociais, faz-se necessário também superar “políticas compensatórias paliativas” e conhecer a potencialidade humana em meio à vulnerabilidade da deficiência. Este gesto é significativo no sentido da superação do olhar patológico (ser doente) e assistencialista (ser carente) em relação à pessoa com deficiência e de criar as condições de acessibilidade da pessoa com deficiência na sociedade. Portanto, importa dar visibilidade às pessoas com deficiência, o que, infelizmente, o Censo 2000 ainda não conseguiu.

## **2. As políticas nacionais: pela inclusão das pessoas com deficiência**

*“temos o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza e de sermos diferentes quando a igualdade nos padroniza”*

Boaventura Souza Santos<sup>26</sup>

A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência está prescrita no Decreto N. 3298, de 20 de dezembro de 1999, sendo que o art. 6º estabelece as diretrizes nas quais se pauta tal política. Nos termos da lei, citamos as diretrizes:

- I – estabelecer mecanismos que acelerem e favoreçam a inclusão social da pessoa portadora de deficiência;
- II – adotar estratégias de articulação com órgãos e entidades públicos e privados, bem assim com organismos internacionais e estrangeiros para implantação desta Política;
- III – incluir a pessoa portadora de deficiência, respeitadas as suas peculiaridades, em todas as iniciativas governamentais relacionadas à educação, à saúde, ao trabalho, à edificação pública, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à habitação, à cultura, ao esporte e ao lazer;

---

<sup>26</sup> Boaventura Souza SANTOS. *Sociologia das ausências e sociologia das emergências*. Disponível em: <[www.ces.uc.pt/bss/documentos/sociologia\\_das\\_ausencias.pdf](http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/sociologia_das_ausencias.pdf)>. Acesso em 14 de março de 2006.

IV – viabilizar a participação da pessoa portadora de deficiência em todas as fases de implementação dessa Política, por intermédio de suas entidades representativas;

V – ampliar as alternativas de inserção econômica da pessoa portadora de deficiência, proporcionando a ela qualificação profissional e incorporação no mercado de trabalho; e

VI – garantir o efetivo atendimento das necessidades da pessoa portadora de deficiência, sem o cunho assistencialista.<sup>27</sup>

Mesmo que incoerente em alguns aspectos, especialmente no que se refere à confusão de termos utilizados para a denominação da pessoa com deficiência<sup>28</sup>, a legislação brasileira insiste nos direitos humanos e civis tanto para as pessoas com deficiência quanto para qualquer outra pessoa. Propõe a inclusão da pessoa com deficiência nos mais diversos âmbitos da sociedade (educação, trabalho, saúde, lazer, etc.) e abre espaço para a representatividade deste segmento social na construção das políticas públicas de inclusão.

A construção das políticas públicas de inclusão, contudo, exige o rompimento de barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais. Neste sentido, destacamos a lei de acessibilidade, inscrita no Decreto Lei No. 5. 296 de dezembro de 2004, a qual estabelece normas gerais e critérios básicos relativos à promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência em todos os âmbitos da sociedade (atendimento prioritário, rompimento de barreiras urbanísticas, nas edificações, nos transportes e nas comunicações).

Garantir o acesso da pessoa com deficiência ao sistema educacional comum, sem segregá-la na Educação Especial é uma das propostas da política nacional. Pretende-se colocar todas as crianças brasileiras nas escolas comuns<sup>29</sup>, inclusive as crianças com deficiência. O

---

<sup>27</sup> BRASIL. Decreto N. 3298 de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=63&Itemid=192](http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=63&Itemid=192)>. Acesso em: 10 de novembro de 2005.

<sup>28</sup> Diversos termos que aparecem na legislação: pessoa deficiente, pessoa portadora de deficiência, pessoa com necessidades especiais, educação especial, etc.

<sup>29</sup> A crítica dos educadores têm sido de que os professores não foram capacitados para atender adequadamente a todos os alunos, sendo que as crianças com deficiência, muitas vezes, ficam delegadas aos cantos da sala de aula, sem receber atendimento qualificado. Seria uma falsa inclusão, pois abordagens pedagógicas diferenciadas não estão sendo viabilizadas. A segregação continuou dentro das salas de aula, pois permanece o modelo de classificação. No capítulo seguinte, desenvolveremos a proposta da educação inclusiva, considerando os avanços e limites da mesma.

paradigma da inclusão, portanto, deverá ser o norte para o sistema educacional brasileiro, definido nos seguintes termos:

A educação inclusiva é uma questão de direitos humanos e implica a definição de políticas públicas, traduzidas nas ações institucionalmente planejadas, implementadas e avaliadas. A concepção que orienta as principais opiniões acerca da educação inclusiva é de que a escola é um dos espaços de ação e de transformação, que conjuga a idéia de políticas educacionais e políticas sociais amplas que garantam os direitos da população. Assim, a implantação de propostas com vistas à construção de uma educação inclusiva requer mudanças nos processos de gestão, na formação de professores, nas metodologias educacionais, com ações compartilhadas e práticas colaborativas que respondam às necessidades de todos os alunos.<sup>30</sup>

A política de inclusão estabelecida pelo MEC considera a garantia do acesso e permanência das pessoas com deficiência no sistema educacional, desde a educação infantil até o ensino superior. O sistema educacional brasileiro assumiu, então, desde a década de 90, uma política educacional inclusiva, sendo que, atualmente, a Secretaria de Educação Especial desenvolve o Programa Educação Inclusiva, o qual insere as crianças com deficiência no sistema regular de ensino.

O programa, por meio de suas ações, tem proporcionado crescente atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas e classes comuns da rede regular de ensino. O impacto desta política está expresso nos dados do MEC/INEP, que mostram um crescimento de 76,4% da matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns, passando de 110.704 alunos (24,6%) em 2002 para 195.370 alunos (34,4%) em 2004. Os dados do Censo Escolar de 2004 apontam para um total de 566.753 alunos com matrícula na educação especial, sendo que 323.258 estão matriculados na rede pública, representando 57% das matrículas<sup>31</sup>.

Diante destes dados, perguntamos: basta colocarmos, em uma mesma sala de aula, alunos com deficiência e alunos ditos comuns? Esta medida garante o respeito à diferença e a valorização da diversidade em sala de aula? Os professores foram capacitados para acolher estes

---

<sup>30</sup> BRASIL/SEESP. *Inclusão: um desafio para os sistemas de ensino*. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=106>. Acesso em: 10 de julho de 2005.

<sup>31</sup> BRASIL/SEESP. *Trajetória do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=107>. Acesso em: 18 de novembro de 2005.

novos alunos? Como promover uma educação inclusiva num sistema de ensino pensado em modelos cartesianos, como a classificação?

A este respeito, a Portaria N. 1793, de dezembro de 1994, recomenda a complementação do currículo de formação de docentes ou de outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais, nos cursos de Licenciatura, de saúde (educação física, enfermagem, farmácia, fisioterapia, fonoaudiologia, medicina, nutrição, odontologia, terapia ocupacional) e de serviço social. A disciplina sugerida é “Aspectos Ético-político-educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”. Questionável aqui é o termo normalização, pois denota o aspecto clínico-terapêutico e o movimento de uma mão só – a pessoa com deficiência é que deve adaptar-se ao ambiente social e educacional.

Destacamos, ainda, relativa à formação de professores, a Lei N. 10.436, de 24 de abril de 2002<sup>32</sup>, que prevê a inclusão do ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério. Esta lei foi regulamentada pelo Decreto N.5.626, de 22 de dezembro de 2005.

No ensino superior, podemos citar a Portaria N. 3284, de novembro de 2003, que define abordagens pedagógicas diferenciadas e indica critérios de acessibilidade no ambiente universitário. A pessoa com deficiência, inclusive, têm direito, previsto pelas resoluções N.2, de 24 de fevereiro de 1981, e N. 6, de 26 de novembro de 1987, à dilatação do prazo máximo para a integralização do seu curso de graduação – em até 50% do limite máximo fixado pelo curso.

Podemos citar, ainda, alguns documentos internacionais que foram significativos para o início do processo de construção de uma cultura inclusiva em todo o mundo. Tais como:

- Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência, ONU, 2003.
- Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, Canadá, 2001.
- Convenção de Guatemala, 1999.
- Carta para o Terceiro Milênio, Londres, 1999.
- Declaração de Salamanca, 1994.

---

<sup>32</sup> Esta lei foi regulamentada pelo Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005.

- Inclusão Plena e Positiva de Pessoas com Deficiência em Todos os Aspectos da Sociedade, ONU, 1993.
- Conferência Internacional do Trabalho – Convenção sobre Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes, Genebra, 1983.
- Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, ONU, 1975.

Estes documentos são significativos quando propõem a construção de uma sociedade para todos, tendo em vista o aspecto global. Entende-se que a inclusão encontra sua base nos direitos humanos e exige um processo de transformação cultural que rompa com o preconceito e a discriminação. Busca-se, portanto, a sensibilização da sociedade e o fortalecimento dos movimentos relacionados à inclusão da pessoa com deficiência através de programas e ações de proteção, promoção e garantia dos direitos da pessoa com deficiência.

Considerar a diversidade e dignidade humana, as diferenças culturais e econômicas relativas à pessoa com deficiência, construir um conceito de desenvolvimento inclusivo, pensar o mundo em padrões universais a partir da diferença – são reflexões que contribuem para a construção de uma cultura inclusiva em fórum mundial.

### **3. O enfrentamento dos impedimentos sociais**

Os movimentos que propõem a inclusão<sup>33</sup> social e educacional desejam uma sociedade para todos e um sistema educacional que acolha todos os alunos. Portanto, a proposta social das pessoas com deficiência passa pela pergunta: o que é necessário para que uma sociedade seja acessível a todos? O que tem impossibilitado o acesso das pessoas com deficiência aos mais diversos espaços sociais? Para responder as estas perguntas, é necessário considerar os diferentes perfis das pessoas com deficiência (seja nos aspectos intelectuais, sensoriais ou físicos) e a estrutura social que as acolhe ou, infelizmente, não as acolhe.

Somos desafiados a um novo olhar em relação à pessoa com deficiência: o olhar da diversidade humana. E, conseqüentemente, também, um novo olhar em relação à sociedade:

---

<sup>33</sup> O paradigma da inclusão será trabalhado no segundo capítulo desta pesquisa, quando perguntamos pela antropologia subjacente nos paradigmas educacionais que fundamentaram a educação da pessoa com deficiência no Brasil. Contudo, como, neste capítulo, nos propomos a apresentar o mundo das pessoas com defici-

o olhar da diversidade estrutural. Trata-se de perceber a pessoa respeitando a sua diferença, sem hierarquizar ou inferiorizar. Para tanto, torna-se necessário pensar as estruturas sociais no sentido de construção das condições de acesso e permanência da pessoa com deficiência nos espaços sociais. Perceber as potencialidades da pessoa e pensar formas diferenciadas de acessibilidade, portanto, é um dos desafios sociais propostos pelas pessoas com deficiência.

A sociedade brasileira está repleta de exemplos da potencialidade humana das pessoas com deficiência, seja qual for a história de vida em questão. Pessoas com dificuldades sensoriais, motoras, intelectuais, físicas, ou em situações inimagináveis para os ditos ‘normais’, podem ser felizes e construir uma vida autônoma e digna, como qualquer cidadão. Assim, precisamos romper os laços assistencialistas, caritativos, clínicos e terapêuticos que marcam a história das pessoas com deficiência no Brasil e, conseqüentemente, desvelar os mitos em relação às mesmas.

Exatamente no sentido de dar visibilidade às pessoas e de romper as barreiras de acessibilidade, é que, na seqüência, transcrevemos alguns depoimentos<sup>34</sup> de pessoas com deficiência. Entendemos que, além do conhecimento das possíveis formas em que se apresentam as deficiências, é extremamente relevante conhecer a história de vida da pessoa em questão e romper com as barreiras e impedimentos sociais que as mesmas enfrentam em seu dia a dia como cidadãos.

Consideramos, também, que, ao enfrentar estas barreiras sociais, a pessoa com deficiência apresenta-se como sujeito<sup>35</sup>, transcende o sistema social estabelecido a partir de padrões generalizantes (dicotomias hierárquicas<sup>36</sup>) e supera o preconceito e a discriminação expressos em algumas objetivações sociais<sup>37</sup>.

---

ência, torna-se necessário falar de acessibilidade social – um dos pilares da educação inclusiva.

<sup>34</sup> Os depoimentos aqui apresentados não são fruto da pesquisa de campo desta pesquisadora, mas, sim, depoimentos públicos, registrados em livros ou em sites da Internet.

<sup>35</sup> Trata-se de sujeito como “conceito que sintetiza a potencialidade humana”, como “ausência que grita”, como o “princípio de inteligibilidade que permite desmascarar e criticar a condição em que está sendo submetido o ser humano”. Jung Mo SUNG. *Sujeitos e sociedades complexas*: para repensar os horizontes utópicos, p. 85.

<sup>36</sup> Conceito presente na sociologia das ausências de Boaventura Souza SANTOS. Disponível: <[www.ces.uc.pt/bss/documentos/sociologia\\_das\\_ausencias.pdf](http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/sociologia_das_ausencias.pdf)>. Acesso em: 14 de março de 2006.

<sup>37</sup> Tendências “a objetivar o ser humano e a reduzi-lo a uma peça do sistema”, conforme Jung Mo SUNG. *Sujeitos e sociedades complexas*: para repensar os horizontes utópicos, p. 81.



## a) Impedimentos enfrentados pela pessoa com deficiência física

*“Não sou melhor nem pior do que ninguém, apenas diferente”*

Leandra Migotto Certeza<sup>38</sup>

Sou Leandra Migotto Certeza, tenho 28 anos, e possuo Osteogenesis Imperfecta, uma deficiência física<sup>39</sup> rara, que tem como principal característica a grande fragilidade óssea, causada devido a não absorção de cálcio. Quando nasci com os dois braços e as duas pernas fraturadas em várias partes, os médicos disseram para minha mãe que eu não sobreviveria. Secaram o leite dela, e me colocaram na unidade de terapia intensiva. Não sabiam o que fazer comigo. Mas eu sabia: sobrevivi! Hoje sou formada em Comunicação Social e trabalho como jornalista há sete anos. Enfrentei muitas dificuldades, mas venci grande parte delas. Até os 14 anos meu corpo sofria muitas fraturas em todas as partes. Cheguei a fraturar a mesma perna em duas semanas seguidas. Quando eu era bebê, meus familiares diziam que eu chorava convulsivamente de dor todas as noites. Eles também não sabiam o que fazer para acabar com o meu sofrimento. Mas eu soube: lutei! E hoje alerto o mundo para os Direitos Humanos que as pessoas com deficiência tem. Mesmo sendo impedida de estudar em escolas junto de crianças sem deficiência<sup>40</sup>, eu consegui conquistar minha independência. E hoje falo da importância de se respeitar às singularidades das pessoas que não são consideradas pela sociedade como ‘normais’. (...) Ninguém tem o direito

---

<sup>38</sup> Leandra Migotto CERTEZA é brasileira, deficiente física, Produtora Editorial, Jornalista há sete anos (MTb 40546), e Repórter Voluntária da Rede SACI. Dentre os textos que escreveu, destaca-se “Da invisibilidade à transparência: a inclusão da deficiência nas Metas de Desenvolvimento da ONU”. Disponível em: <[www.saci.org.br/?modulo=akemi&parametro=17383](http://www.saci.org.br/?modulo=akemi&parametro=17383)>.

<sup>39</sup> Segundo a Lei de Acessibilidade (Decreto 5. 296/2004, art. 5º, inciso I, alínea a), a deficiência física pode se dar nos seguintes termos: “alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.”

<sup>40</sup> Até a década de 90, as crianças com deficiência eram encaminhadas a escolas de educação especial. Ou seja, eram segregadas, não podiam participar do mesmo ambiente escolar que as crianças comuns, portanto, não eram aceitas pelas escolas do sistema regular de ensino. Contudo, a Constituição Federal de 1988 garantiu a educação para todos, sendo que no capítulo III, no art. 208, prescreve-se o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Ou seja, atualmente, as escolas devem acolher todas as crianças, inclusive as com deficiência.

de negar condições físicas, comunicacionais, e emocionais para que as pessoas desenvolvessem seus potenciais das mais variadas formas.<sup>41</sup>

Leandra Migotto Certeza é uma jornalista brasileira que tem relatado sua experiência como alguém diferente que vive num mundo padronizado, pensado em moldes ditos normais. Vários textos seus<sup>42</sup> falam de acessibilidade na sociedade brasileira. Todavia, as palavras, acima citadas, falam de incógnitas que acompanham a maioria das histórias de vida das pessoas com deficiência. A princípio, o destino pré-determinado: a não sobrevivência – artificialmente “secaram o leite!” da sua mãe. Não é mais necessário o alimento, pois, afinal, a morte é certa. Na seqüência, a lógica do “não sofrimento” que domina a todos, inclusive a família. Diante do inesperado, do inexplicável, do insuportável, cabe apenas dizer que - “não sabiam o que fazer para acabar com meu sofrimento”. E, por fim, as dificuldades encontradas diante dos impedimentos sociais.

Leandra afirma que sabia o que fazer: “sobrevivi”, “lutei”. Talvez, de fato, naquele momento (da predestinada morte ou da inesperada e insuportável dor) ela também não soubesse o que fazer (nos termos racionais), mas o potencial humano ali estava presente e dele nasceu o desejo de viver, dele brotou a vida, a potencialidade do ser sujeito, de transcender o sistema.

Segundo Jung Mo Sung, “(...) o ser humano se revela como sujeito na medida em que enfrenta a inércia do sistema que o esmaga, por isso o sujeito se revela no grito, se revela como ausência”<sup>43</sup>. Ao nascer, Leandra, como qualquer indivíduo, insere-se na sociedade e encontra papéis sociais pré-estabelecidos (filha, deficiente, incapaz, etc.). Contudo, ela vai

---

<sup>41</sup> Leandra Migotto CERTEZA. *Da invisibilidade à transparência: inclusão da deficiência nas Metas de Desenvolvimento do Milênio da ONU*. Disponível em: <[www.saci.org.br/?modulo=akemi&parametro=17383](http://www.saci.org.br/?modulo=akemi&parametro=17383)>. Acesso em: 14 de setembro de 2005.

<sup>42</sup> Leandra Migotto CERTEZA. Revista SENTIDOS. Disponível em: <[sentidos.com.br/canais/materia.asp?codpag=1211&codtipo=2&subcat=65&canal=seuespaco](http://sentidos.com.br/canais/materia.asp?codpag=1211&codtipo=2&subcat=65&canal=seuespaco)>. Acesso em: 14 de setembro de 2005. Veja também Rede SACI. Disponível em: <[www.saci.org.br/?modulo=akemi&parametro=17383](http://www.saci.org.br/?modulo=akemi&parametro=17383)>. Acesso em: 14 de setembro de 2005. Ainda: ABOI. Disponível em: <[www.aboi.org.br/Pessoas.html](http://www.aboi.org.br/Pessoas.html)>. Acesso em: 15 de março de 2006.

<sup>43</sup> Jung Mo SUNG. *Sujeitos e sociedades complexas: para repensar os horizontes utópicos*, p. 73. Interessante também é a proposta da sociologia das ausências no sentido de dar visibilidade às experiências sociais desperdiçadas. Veja Boaventura Souza SANTOS. *O Fórum Social Mundial: manual de uso*, p. 21.

além do sistema social, impulsionada por sua “sujeiticidade”<sup>44</sup>, na luta pela sobrevivência como pessoa com deficiência no mundo dos “eficientes” e supera barreiras.

Ao falarmos em “sujeiticidade”, nos reportamos à “qualidade de ser sujeito”<sup>45</sup> do indivíduo, independente dos papéis sociais assumidos e das objetivações sofridas. Trata-se do “sujeito que se manifesta na resistência às formas concretas de dominação” e, porque não dizer, na resistência às formas concretas de produção da ausência (como a segregação). Nestes termos, identificamos, como fundamentais para o entendimento do processo de produção da invisibilidade das pessoas com deficiência, as categorias “sujeiticidade” e “ausência”.

Abrimos, então, um parêntese para a sociologia das ausências<sup>46</sup>.

A sociologia das ausências objetiva superar a visão dicotômica<sup>47</sup> do mundo (parcial e seletiva) e pensar os termos das dicotomias fora das articulações e relações de poder que os unem (fora da homogênea totalidade). Nestes termos, expande o presente e torna objetos impossíveis em possíveis, ausências em presenças, invisibilidade em visibilidade.

Existem várias maneiras de não-existir e, portanto, vários modos de produção da não-existência. Segundo Santos<sup>48</sup>, cinco são as lógicas de produção da não-existência: monocultura do saber e do rigor do saber, monocultura do tempo linear, monocultura da naturalização das diferenças, monocultura do universal e do global e, por fim, monocultura dos critérios de produtividade e de eficácia capitalista. Respectivamente, são cinco as principais

<sup>44</sup> Conceito criado por Jung Mo SUNG que trata da “qualidade de ser sujeito” do ser humano”. Jung Mo SUNG. *Sujeitos e sociedades complexas*: para repensar os horizontes utópicos, p. 78.

<sup>45</sup> Jung Mo SUNG. *Sujeitos e sociedades complexas*: para repensar os horizontes utópicos, p. 62.

<sup>46</sup> A sociologia das ausências localiza-se no projeto “A reinvenção da emancipação social” desenvolvido por Boaventura Souza SANTOS. Tal projeto buscou alternativas à globalização neoliberal, identificando e estudando outros discursos ou narrativas sobre o mundo presentes nos países semi-periféricos (Moçambique, África do Sul, Brasil, Colômbia, Índia e Portugal). Concluiu-se que: a experiência social em todo mundo é mais ampla e variada do que se considera; trata-se de uma riqueza social desperdiçada; para combater o desperdício da experiência, para tornar visíveis as iniciativas e os movimentos alternativos e para lhes dar credibilidade, de pouco serve recorrer à ciência social tal como a conhecemos: “esta ciência é responsável por esconder ou desacreditar as alternativas”. Faz-se necessário propor um modelo diferente de racionalidade. Disponível em: <[www.ces.uc.pt/bss/documentos/sociologia\\_das\\_ausencias.pdf](http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/sociologia_das_ausencias.pdf)>. Acesso em: 14 de março de 2006.

<sup>47</sup> Uma visão dicotômica do ser humano prejudica a percepção da condição humana em sua complexidade e vulnerabilidade. Nas palavras de Ivanilde OLIVEIRA, na racionalidade moderna, a negação da pessoa com deficiência se dá na “centralização em um referencial dado – o eu capaz, racional, livre e produtor e na exclusão do Outro incapaz, não-racional, não-moral, não-produtor”. Ivanilde Apoluceno de OLIVEIRA. *Saberes, imaginários e representações na educação especial*, p.147.

<sup>48</sup> Boaventura de Souza SANTOS. *O Fórum Social Mundial*: manual de uso, p. 22-23.

“formas sociais de não existência”<sup>49</sup>: o ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo.

Na perspectiva desta pesquisa, entendemos que as pessoas com deficiência assumem, na sociedade, formas desqualificadas de existir quando elas são reduzidas a papéis sociais que não dão visibilidade à pessoa em questão. No decorrer dos depoimentos, aqui citados, faremos a correlação das formas sociais da não-existência (objetivações sociais) com a experiência das pessoas com deficiência (nos esteriótipos que socialmente lhes são impostos).

Leandra enfrenta a inércia (ninguém sabia o que fazer) e a destrutividade (secar o leite, deixar morrer) em sua volta e revela-se, justamente, como ausência. Inexplicavelmente como sujeito, para além do sistema, resiste – na sua diferença, reveladora da ausência, da deficiência! Torna-se alguém que pretende alertar o mundo “para os Direitos Humanos que as pessoas com deficiência têm”.

Quando o indivíduo se manifesta e se experiência como sujeito na resistência às relações opressivas, ele pode se reconhecer como sujeito e, ao mesmo tempo, reconhecer a sujeitidade de outras pessoas para além de todo e qualquer papel social. (...) Se não podemos falar do sujeito como sujeito, nem construir instituições onde as pessoas não sejam objetivadas, podemos viver o nosso ser sujeito na resistência-luta e na relação sujeito-sujeito.<sup>50</sup>

Trata-se da vivência de uma “experiência da gratuidade na relação face a face”. Simplesmente, a convivência em uma sociedade para todos, para além de espaços e papéis sociais pré-estabelecidos no interior do sistema. A “sujeitidade” de Leandra a impulsiona ao reconhecimento da “sujeitidade” de seus pares (e de todos os seres humanos) e à denúncia da hierarquização das diferenças. Aqui, portanto, transparece a consciência das objetivações sociais e da necessária oposição a “toda e qualquer hierarquia” institucionalizada pelas dicotomias normal/anormal, melhor/pior.

Nos termos destas formas desqualificadas de existir, através de objetivações sociais (ignorante, residual, inferior, local, improdutivo), a sociedade prescreve a invisibilidade da pessoa com deficiência nos espaços sociais. Podemos dizer que Leandra foi posta no residu-

---

<sup>49</sup> Ibidem, p. 24.

<sup>50</sup> Jung Mo SUNG. *Sujeitos e sociedades complexas: para repensar os horizontes utópicos*, p. 63.

al quando a segregação tornou-se uma forma de esconderijo para o ser humano que não ca-  
bia no molde socialmente estabelecido como “normal” - ela não pode estudar junto com as  
outras crianças, numa escola regular, como normalmente toda criança faz. Leandra também  
foi posta no inferior, quando a diferença naturalizou dicotomias hierárquicas (nor-  
mal/anormal, capaz/incapaz) - ela foi tida como incapaz de sobreviver pelas condições de  
seu corpo, foi tida como uma forma de vida inferior e foi ignorada pelos padrões físicos da  
sociedade em que vive (o mundo não lhe é acessível).

Quando consegui um emprego temporário na Bienal do Livro em 1998, o que já conside-  
rei uma grande vitória, resolvi sair às ruas... Mas, que loucura! Cadê os ônibus adaptados?  
Onde eu moro, na Rodovia Raposo Tavares, não existem linhas de metrô, o que dificulta  
ainda mais a minha vida. Tenho que esperar no ponto de ônibus, algum com elevador,  
pois mesmo não usando cadeira de rodas, não consigo subir sozinha as escadas, que são  
mais altas do que as minhas pernas curtas. Então, tenho que contar com a "boa vontade",  
ou "favor" de uma "alma caridosa" que me coloque dentro do ônibus, e com a "paciência"  
do motorista, que afinal de contas não tem a obrigação de saber "lidar" com uma pessoa  
deficiente, não é?<sup>51</sup>.

Quanto às objetivações sociais, tratando-se de acessibilidade<sup>52</sup>, algumas perguntas são  
inevitáveis: Como são construídos os espaços sociais no Brasil? Eles respeitam a diferença e  
valorizam a diversidade humana? Nossas casas, os ambientes públicos - de trabalho, estu-  
dos, lazer e convivência, etc. - são acessíveis? No Brasil, o “ir e vir” está garantido a todas  
as pessoas? Este acesso aos espaços acontece de forma digna, sem constrangimentos desne-  
cessários - como ser carregado pra lá e pra cá pelos outros? Estas são perguntas pertinentes  
quando pretendemos dar visibilidade às pessoas com deficiência no Brasil.

Quando se trata dos direitos das pessoas com deficiência e da prescrição de espaços  
sociais acessíveis, a legislação brasileira é uma das mais avançadas no mundo. Segundo a  
Dra. Izabel Maior, coordenadora do CORDE<sup>53</sup>, o Brasil está entre os cinco<sup>54</sup> países mais  
inclusivos das Américas por ter desenvolvido um marco legal específico à questão da pes-  
soa com deficiência e, também, por ter inserido a deficiência como um tema transversal em

---

<sup>51</sup> Leandra Migotto CERTEZA. *Eu posso ir?* Disponível em: <[www.sentidos.com.br/canais/materia.asp?codpag=556&codtipo=2&subcat=65&canal=seuespaco](http://www.sentidos.com.br/canais/materia.asp?codpag=556&codtipo=2&subcat=65&canal=seuespaco)>. Acesso em: 08 de março de 2006.

<sup>52</sup> A Lei de Acessibilidade (Decreto Lei No. 5. 296/2004) indica o necessário rompimento das barreiras que impedem o acesso de todos os cidadãos brasileiros aos mais diversos espaços sociais.

<sup>53</sup> Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

suas políticas públicas gerais. Contudo, a implementação desta política inclusiva esbarra nos escassos recursos destinados à inclusão das pessoas com deficiência nos níveis domiciliar (família e cuidadores), social (acessibilidade e tecnologia assistiva) e profissional (formação, capacitação, oportunidades).

A inacessibilidade nos espaços sociais, portanto, ainda é uma realidade no cotidiano de pessoas com deficiência física em nosso país. Assim, importa perguntarmos e pensarmos os espaços sociais a partir das diferenças, sem hierarquizar. Destacamos, neste sentido, a nova proposta da ABNT, o desenho universal<sup>55</sup>, que prevê espaços públicos e privados acessíveis, como: calçadas que possam ser percorridas por cadeirantes e por pessoas com mobilidade reduzida - de forma segura, balcões de atendimento que permitam a visibilidade de todos (cadeirantes, pessoas com baixa estatura), sistemas de transporte adaptados, etc. Em espaços sociais construídos sob a proposta do desenho universal, não serão mais necessários constrangimentos como os de Leandra.

As novas tecnologias estão aí e são instrumentais importantes que possibilitam a acessibilidade e o apoio pedagógico diferenciado à pessoa com deficiência física, tais como: em âmbito individual, a tecnologia assistiva<sup>56</sup> (muletas, cadeira de rodas, etc.) e as próteses; em âmbito público, o desenho universal que garante cidades, ambientes, edifícios e móveis acessíveis a todos os cidadãos. Estas são algumas formas de superar os impedimentos sociais presentes na história de vida de pessoas diferentes como a Leandra.

## **b) Impedimentos enfrentados pela pessoa com deficiência visual**

*"(...) amo a vida justamente porque, com todos os meus limites, realizei meus maiores sonhos" (Marco Antonio de Queiroz)<sup>57</sup>*

---

<sup>54</sup> Os demais países são Jamaica, Estados Unidos, Canadá e Costa Rica.

<sup>55</sup> Desenho universal é "aquele que visa atender a maior gama de variações possíveis das características antropométricas e sensoriais da população". ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 9050: 2004. Disponível em: <[www.mj.gov.br/sedh/ct/CORDE/dpdh/corde/ABNT/NBR9050-31052004.pdf](http://www.mj.gov.br/sedh/ct/CORDE/dpdh/corde/ABNT/NBR9050-31052004.pdf)>. Acesso em: 13 de julho de 2006.

<sup>56</sup> "Denomina-se Tecnologia Assistiva qualquer item, peça de equipamento ou sistema de produtos, adquirido comercialmente ou desenvolvido artesanalmente, produzido em série, modificado ou feito sob medida, que é usado para aumentar, manter ou melhorar habilidades de pessoas com limitações funcionais, sejam físicas ou sensoriais". ENTREAMIGOS. *Informações Básicas sobre Tecnologia Assistiva*. Disponível em: <[www.entreamigos.com.br/textos/tecassi/informbasic.htm](http://www.entreamigos.com.br/textos/tecassi/informbasic.htm)>. Acesso em: 08 de novembro de 2005.

<sup>57</sup> Marco Antonio de QUEIROZ é autor do livro *Sopro no Corpo: Vive-se de Sonhos*, Editora RiMa. Diabético desde os 03 anos, ficou cego aos 21 anos, em consequência de retinopatia diabética. Fez o curso de Histó-

Marco Antônio de Queiroz é um brasileiro aposentado que ficou cego aos 21 anos. Ele nos chama a atenção para a necessária superação dos preconceitos a respeito das pessoas com deficiência e para o fato de que a pessoa com deficiência também é um ser humano que “para se afirmar como sujeito precisa se objetivar como ator social nas relações sociais institucionalizadas”<sup>58</sup>. Nas suas palavras:

Ser cego, realmente, não é como as pessoas imaginam ser quando fecham os olhos por um minuto e tentam fazer algo. Fiquei cego aos 21 anos e não tinha nenhum tipo de contato com essa realidade. Não dá para acreditar muito que aquilo que aconteceu é definitivo. Você não se sente cego, mas percebe a coisa como se fosse momentânea, até que a consciência da realidade aparece de frente e não há saída possível. Passei, então, por uma fase de entendimento da deficiência em que aprendia a andar, a me vestir, a tomar banho, pegar condução e, aos poucos, já estava retomando minha faculdade e aprendendo cada vez mais como fazer as coisas sem ver. Arrumei trabalho, casei, tornei-me pai e escrevi um livro. Ou seja, retomei a vida<sup>59</sup>.

A deficiência visual <sup>60</sup> pode ser causada por doenças como: albinismo, anixidia, afacia binocular, catarata, coloboma, retinopatia diabética, glaucoma, ceratocone, nistagmo, ou por acidentes. No caso de Marco Antônio, ele é cego em consequência de retinopatia diabética. Na juventude, ele perdeu a visão e teve que encarar a realidade desta perda, mesmo que desejasse que esta fosse momentânea como nas brincadeiras dos videntes. Entretanto, em meio à vulnerabilidade, a “sujeiticidade” não lhe foi tomada pela deficiência. Como uma pessoa cega, ele reconhece tanto seus limites quanto suas habilidades, ele ainda ama mais a vida, justamente, por ter realizado seus maiores sonhos em meio aos limites da deficiência visual.

ria na PUC Rio e trabalhou por 23 anos até aposentar-se.

<sup>58</sup> Jung Mo SUNG. *Sujeitos e sociedades complexas*: para repensar os horizontes utópicos, p. 82.

<sup>59</sup> Marco Antônio de QUEIROZ. *Declaração de amor à vida*. Jornal Estado de Minas. Disponível em: <[www.saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=17645](http://www.saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=17645)>. Acesso em: 17 de janeiro de 2006.

<sup>60</sup> Segundo a Lei de Acessibilidade Decreto 5296/2004, Art. 5º, §1, inciso I, alínea c, a deficiência visual pode se dar através de “cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores”. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=63&Itemid=192](http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=63&Itemid=192)>. Acesso em: 10 de novembro de 2005. Importa, ainda, esclarecer que os erros de refração (hipermetropia, miopia, astigmatismo) não são doenças ou deficiências visuais.

É possível aprender a “fazer as coisas sem ver”! É possível viver, sendo cego - “re-tomei a vida”, é a experiência de Marcos, bem como, de muitas outras pessoas com deficiência. Portanto, a pessoa com deficiência, como todo cidadão, busca construir sua vida em sociedade, assumindo os possíveis papéis sociais (trabalhador, casado, pai, escritor, aposentado, etc.) e, inclusive, sofrendo as conseqüências de possíveis objetivações sociais opressoras e excludentes. Vale lembrar: uma das mais fortes objetivações sociais que atinge a pessoa com deficiência é o estigma de incapacidade, fruto do preconceito – determina-se a incapacidade sem o real conhecimento das limitações e habilidades da pessoa em questão.

Em relação às condições de trabalho da pessoa com deficiência, o governo brasileiro desenvolve uma política afirmativa de inclusão no mercado de trabalho, sendo que o Decreto No. 3.298, de dezembro de 1999, estabelece a política de cotas nas empresas para as pessoas com deficiência. As cotas dependem do número de funcionários que as empresas têm. Empresas com até 200 funcionários devem ter 2% do seu quadro de funcionários composto por pessoas com deficiência, de 200 a 500 funcionários, 3% ; de 501 a 1000, 4% e com mais de 1000 funcionários, 5% de pessoas com deficiência.

Apenas uma política de cotas, entretanto, não basta. As dificuldades encontradas, nesta área, também dizem respeito à falta de pessoal capacitado para as funções e, ainda, ao preconceito e discriminação, pois, geralmente, as empresas selecionam pessoas pelo “tamanho” de sua deficiência e não por suas habilidades. Novamente, percebemos as formas de produção da não-existência da pessoa com deficiência na sociedade. Os cegos são postos no “ignorante”, quando se focam as limitações corporais e intelectuais (como impedimento do viver e aprender) e perpetua-se a ignorância pela desconsideração das formas diferenciadas de viver e aprender.

Importa dizer, contudo, que as pessoas com deficiência perdem habilidades, mas reaprendem a viver (andar, vestir, tomar banho, pegar condução, ir pra faculdade) e, sobretudo amam a vida que têm! Desenvolvem novas habilidades, sonham e realizam sonhos! Lutam e desejam atuar em sociedade normalmente, como lhes é de direito. São seres humanos capazes de viver e de construir sua própria vida nos espaços públicos e privados, como todas as outras pessoas.

Certa vez, na universidade em que trabalho, um rapaz cego candidatou-se ao curso de Rádio e TV. A pergunta da hora era: ele será capaz? Como pode uma pessoa que não



enxerga fazer um curso onde grande parte do aprendizado fundamenta-se na imagem? Grande foi nossa surpresa quando nos aproximamos e ouvimos as histórias deste rapaz - como ele ter sido o vencedor de um concurso de fotografia. Para produzir suas fotos, ele utilizava sua memória visual (ele teve glaucoma e perdeu gradativamente a visão) e a técnica de fotografia que lhe fora ensinada. Ou seja, ele construiu os seus próprios caminhos para o desenvolvimento de sua competência como fotógrafo. Caberia, então, à universidade criar as condições de acesso para que este aluno continuasse a desenvolver sua potencialidade e se tornasse um profissional competente como qualquer outro profissional por ela formado.

Na sua carreira educacional e profissional, as dificuldades da pessoa com deficiência visual vão desde a impossibilidade da leitura e escrita no sistema de tinta até o acesso nos ambientes públicos e privados. O apoio profissional desde a infância<sup>61</sup> e a reabilitação, quando adulto, são fundamentais para que esta pessoa tenha uma vida digna. Neste sentido, vale lembrar que existem alguns instrumentais que possibilitam o acesso e o apoio pedagógico diferenciado à pessoa com deficiência visual. Podemos citar:

- no âmbito individual: o sistema Braile de escrita (máquina braile, reglete); apoios para locomoção (como bengala); programas de computador que possibilitam acesso a informações e autonomia acadêmica (por exemplo, o DOSVOX – programa com interface sonorizada e interativa que possibilita à pessoa com deficiência visual escrever, ler e ser lida); no caso de baixa visão, utilização de instrumentos de ampliação (lupas, telelupas, etc);
- em âmbito público: piso diferenciado para orientação e mobilidade em ambiente edificado; plaquetas indicativas em Braile, sistemas de alerta sonoros, etc.

O depoimento de Marco Antônio, bem como o caso do rapaz candidato ao curso de Rádio e TV, são depoimentos de pessoas que perderam a visão na vida adulta - eles já eram alfabetizados, estavam ingressando no ensino superior. Contudo, existem crianças que nasceram cegas ou que perderam a visão logo na primeira infância. Para elas, é fundamental um acompanhamento precoce, especializado, exatamente porque elas precisarão construir e

---

<sup>61</sup> O atendimento especializado deve ser o mais precoce possível para que se garanta as possibilidades de construção simbólica destas crianças. Geralmente exploram-se os outros sentidos (tato, olfato, audição) para a construção simbólica do mundo. Mesmo no caso de baixa visão, este acompanhamento é importante para o

interiorizar conceitos sem fazer uso de um dos sentidos: a visão. Todas as suas habilidades cognitivas estão presentes, contudo, se não forem utilizados outros sentidos (como tato e audição) no processo de desenvolvimento, esta criança terá grandes dificuldades para se colocar em sociedade. Um trabalho interdisciplinar é fundamental (pedagógico, fisioterápico, psicológico, etc.) para que a criança desenvolva todas as suas habilidades (físicas, motoras, cognitivas, emocionais, relacionais, etc.). Daí a importância de um sistema educacional que considere as diferenças e acolha todas as crianças, trabalhando sua singularidade desde cedo.

### c) Impedimentos enfrentados pela pessoa com deficiência auditiva

*“Ah, você não pode trabalhar porque tem problema de audição” e eu falava: “Mas eu tenho experiência. Com aparelho, eu escuto”.*<sup>62</sup>

Adriana<sup>63</sup>

Adriana é uma jovem brasileira que nasceu com deficiência auditiva, ela é professora e já viveu muitos desafios em sua vida para se colocar em sociedade. A frase acima conta sua experiência em uma das primeiras entrevistas para ingressar numa escola como professora. O fato de ser surda foi encarado como impedimento para o exercício do magistério, mesmo que ela fosse capaz de ouvir com a ajuda do aparelho auditivo. Na verdade, a experiência de Adriana, bem como a de muitos surdos em nosso país é de discriminação, a de ser reduzida à surdez. Vejamos um outro trecho de seu depoimento:

Porque é assim, (...). Eu não conseguia ter amiguinhos na escola, porque era surda. Não falava com namorado, porque era surda. Porque, se eu falasse, ele não ia mais namorar comigo, porque eu era surda. Eu não conseguia emprego, porque as próprias psicólogas, sabe, pessoas que você espera que tenham mais sensibilidade com isso; coordenadoras, falavam que eu não podia trabalhar porque era surda. E hoje, trabalhando com deficientes

---

aproveitamento da visão residual.

<sup>62</sup> Maria Regina LUCHESI C. *Educação de pessoas surdas: experiências vividas, histórias narradas*, p. 42.

<sup>63</sup> Adriana é uma das pessoas entrevistadas pela autora Maria Regina C. LUCHESI em *Educação de pessoas*

auditivos e nos próprios estágios, já presenciei uma professora falar assim: “Olha pra mim, se você não olhar para mim, você não vai ficar inteligente”. Isso me chocou demais (...). Então, o problema não é com a criança. O professor fica reforçando isso nela. “Olha para mim para ficar inteligente.”<sup>64</sup>

As dificuldades impostas à pessoa com deficiência auditiva<sup>65</sup> vão desde o processo de comunicação centrado na audição até o processo de alfabetização fonética no sistema de ensino. O indivíduo que não tem o sentido da audição é extremamente prejudicado no processo de comunicação em sociedade, especialmente quando se estabelece a fala como uma das expressões da humanidade. É enorme a pressão que uma pessoa surda sofre no sentido de desenvolver sua oralidade (mesmo não escutando) para se colocar em sociedade e assumir os papéis sociais pretendidos (no caso de Adriana: estudante, amiga, namorada, professora, etc.).

Pelos preconceitos e pela ignorância, coloca-se em risco a “sujeitividade” desta pessoa, objetivando-a. Chega-se, inclusive, a ponto de impor como condição para o “ser inteligente” (objetivação racional), a fixação do olhar no indivíduo ouvinte – a professora (capaz de ensinar a falar e escrever). Toda a possibilidade de superação do “problema da surdez” está nas mãos da professora ouvinte, basta olhar para ela. Será que para ser inteligente, o aluno surdo tem que olhar o tempo todo para a professora? Que tipo de conhecimento esta criança construirá - sem perceber o espaço, as pessoas, as relações e as ações em sua volta?

As ações da professora, acima citada, fundamentam-se na pedagogia oralista<sup>66</sup>, trata-se de uma pedagogia centrada no desenvolvimento da oralidade do surdo, que condiciona a alfabetização ao desenvolvimento da leitura labial e da fala. Entretanto, a discussão atual se dá em torno das abordagens pedagógicas mais adequadas para a alfabetização e educação dos surdos (o oralismo, a comunicação total ou o bilingüismo). Inserem-se neste contexto

*surdas*: experiências vividas, histórias narradas.

<sup>64</sup> Maria Regina LUCHESI C. *Educação de pessoas surdas*: experiências vividas, histórias narradas, p. 39.

<sup>65</sup> Nos termos da Lei de Acessibilidade Decreto 5296/2004, Art. 5º, §1, inciso I, alínea b, a pessoa com deficiência auditiva apresenta “perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1. 000Hz, 2. 000Hz e 3. 000Hz”. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=63&Itemid=192>. Acesso em: 10 de novembro de 2005.

<sup>66</sup> Um evento marcante na história do oralismo foi o Congresso de Milão, em 1880, que definiu pela obrigatoriedade da língua oral (Oralidade), sendo que as línguas de sinais deveriam ser forçosamente erradicadas. Chegava-se a amarrar as mãos da pessoa surda para que ela não se comunicasse por gestos. Veja Nidia Regina Limeira SÁ. *Cultura, poder e educação de surdos*, p. 57.

muitas questões, tais como: Qual a importância da oralidade no processo de comunicação? Os surdos devem ou não ser inseridos em escolas de Educação Especial? Os surdos têm uma deficiência ou desenvolvem uma cultura diferente dos ouvintes?

O fato é que a surdez pode ser entendida como patologia (deficiência) ou como identidade cultural (diferença) - como patologia, dá espaço para que a fala seja a medida da humanidade e define a incapacidade da pessoa surda e, como identidade cultural, abre espaço para uma nova discussão – a comunidade surda e sua construção cultural diferenciada, a começar pela língua própria: LIBRAS<sup>67</sup>.

Entende-se que “a pedagogia tradicional para surdos não considerou sua diferença, sua língua, sua cultura e suas identidades, por supervalorizar a voz, lhes negou a vez”<sup>68</sup>. Nestes termos,

Os Estudos Surdos se lançam na luta contra a interpretação da surdez como deficiência, contra a visão da pessoa surda enquanto indivíduo deficiente, doente e sofredor, e contra a definição da surdez enquanto experiência de uma falta. Ora, os surdos, enquanto grupo organizado comunitária/culturalmente não se definem como ‘deficientes auditivos’, ou seja, para eles o mais importante não é frisar a atenção sobre a falta/deficiência da audição – os surdos se definem de forma cultural e lingüística (...). Qualquer pessoa que tenha relativo conhecimento da comunidade surda sabe que a definição da surdez pelos surdos passa muito mais por sua identidade grupal que por uma característica física que pretensamente os faz ‘menos’ (ou ‘menores’) que os indivíduos ouvintes.<sup>69</sup>

A idéia central é a de que os surdos são pessoas normais, felizes na sua forma de ser, com sua língua e cultura próprias. Portanto, como sujeitos, têm o direito de optar se querem ou não utilizar a fala. Afinal, será que a fala é a medida das habilidades humanas? Será que, para fazer amizades, estudar, namorar, trabalhar, etc.(expectativas de Adriana) é preciso comunicar-se através da fala? Em sociedade, não valem outras formas de comunicação, co-

---

<sup>67</sup> A língua brasileira de sinais (LIBRAS – no caso do Brasil) é, inegavelmente, um instrumento importante para o processo de construção simbólica e a comunicação de pessoas surdas. Contudo, a questão é bem mais complexa, não basta a LIBRAS ou o intérprete de LIBRAS em sala de aula para que se efetivem a comunicação e a construção do conhecimento. A língua de sinais (LIBRAS) possui uma construção gramatical diferenciada da língua portuguesa o que, por conseguinte, dificulta a aprendizagem da língua portuguesa escrita e a produção de texto nos moldes gramaticais da mesma. Uma outra questão pertinente nesta discussão é sobre como se dá a relação surdos e ouvintes em sociedade: a comunidade surda pode se tornar um gueto?

<sup>68</sup> Nidia Regina Limeira SÁ. *Cultura, poder e educação de surdos*, p. 7.

mo a LIBRAS? O que se dá na educação dos surdos, na maioria das vezes, é a objetivação do “surdo ideal” como aquele que desenvolve sua oralidade e comunica-se com os ouvintes “normalmente”. Será que o “surdo ideal” não esconde o surdo real, tornando-o socialmente ausente?

Uma pessoa que não fala, mas gesticula para se comunicar, assusta, amedronta os ouvintes. Assume, aos olhos da sociedade, através das formas de produção da não-existência, formas desqualificadas de existir. Adriana foi segregada no “local”, no mundo dos surdos, quando a acessibilidade lhe foi negada por um mundo pensado nos padrões da audição e da fala. Em sua existência, ela viveu situações onde não poderia namorar, ter amigos, estudar ou trabalhar porque era surda. Adriana foi considerada improdutiva e desqualificada como professora porque suas habilidades ficaram escondidas na peça de um aparelho auditivo. Afinal, era o aparelho que todos enxergavam, e, não, a pessoa que lutava, em sua “sujeitidade”, para exercer suas habilidades como professora.

Hoje, Adriana é uma professora, trabalha com alunos surdos e entende que o mais importante é o professor “se preocupar em trabalhar, em desenvolver as capacidades” que o aluno tem como “indivíduo”, como “pessoa”<sup>70</sup>. Ela entende que a educação tem poder constituidor de “sujeitidades”, sendo relevante o uso de estratégias pedagógicas diferenciadas que possibilitem o acesso às informações e a construção do conhecimento - mesmo num mundo pensado a partir da audição e da fala. São ações importantes para que a pessoa não seja reduzida à condição da surdez e para que seja respeitada a “sujeitidade” da pessoa surda.

A legislação brasileira contempla a maior parte das reivindicações das pessoas surdas ou com deficiência auditiva. Em 22 de dezembro de 2005, foi promulgado o Decreto Lei 5.626 que, inclusive, supera a visão patológica da surdez, nos seguintes termos: “considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”<sup>71</sup>. A presença de intérprete de LIBRAS em sala de

---

<sup>69</sup> Ibidem, p. 48.

<sup>70</sup> Maria Regina LUCHESI C. *Educação de pessoas surdas: experiências vividas, histórias narradas*, p. 38.

<sup>71</sup> BRASIL Decreto Lei N. 5. 626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de de-

aula, a diferenciação metodológica no processo de avaliação, a formação de professores e de intérpretes de LIBRAS em cursos de graduação bilíngües, as janelas com intérprete de LIBRAS e a legenda oculta nos meios de comunicação áudio-visuais, etc. são algumas disposições do Decreto Lei 5.626 à sociedade.

#### **d) Impedimentos enfrentados pela pessoa com deficiência mental**

*“O direito canônico é claro e determina que os sacramentos sejam ministrados a pessoas que fazem uso da razão”*

Pe. José Luis Nogueira de Castro<sup>72</sup>

Esta é uma fala envolta no seguinte contexto. Uma família deseja que seu filho Alessandro, um menino de 14 anos com paralisia cerebral, seja crismado na Igreja Católica. Tal qual sua irmã, de 15 anos seria. Contudo, este sacramento, num primeiro momento<sup>73</sup>, foi negado a Alessandro, pois os religiosos entenderam que o menino não fazia uso da razão e não poderia ser crismado.

D. Zilda, a mãe, ao ver seu sonho frustrado, procurou um jornal para denunciar tal fato. “Apesar do seu aparente desligamento do mundo, sua mãe dizia que ele era capaz de reconhecer os familiares, demonstrar tristeza, alegria e dor”<sup>74</sup>. Ou seja, era uma pessoa que tinha sua forma própria de viver e entender a vida.

Transcrevemos, abaixo, o texto, bastante inspirador, do repórter Rogério Verzignasse que atendeu D. Zilda e colocou o tema em discussão num jornal de grande circulação na cidade de Campinas/SP.

zembro de 2000. Disponível em: <[www.semesp.org](http://www.semesp.org)>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2006. Veja também <[br/md/legislação/dec\\_5626\\_22\\_12\\_05.htm](http://md/legislação/dec_5626_22_12_05.htm)>. Acesso em: 13 de março de 2006.

<sup>72</sup> O padre que, inicialmente, negou o sacramento a Alessandro.

<sup>73</sup> Após uma mobilização do jornal e da população da cidade de Campinas, os padres recuaram e Alessandro foi crismado no dia 03 de dezembro de 1994.

<sup>74</sup> Cláudia WERNECK. *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*, p. 260.

O Alessandro só tem uma flauta. Plástica, verde. O menino não fala, não lê. Nem poderia testemunhar aos quatro ventos as maravilhas do ministério cristão. Faltam-lhe recursos físicos e a razão, que fazem parte dos seres humanos, como fazem crer nossos clérigos, imagem e semelhança do Deus perfeito. Ah, mas como a Igreja se engana. O padre José Luis e o arcebispo D. Gilberto, de certo por falta de tempo, não passaram pela residência da família Pimentel. Eles perderam a chance de ver, nos olhinhos azuis de Alessandro, o brilho de quem testemunha o amor. Eles não viram que o menino tem capacidade de sorrir a cada afago da mamãe Zilda, de se alegrar quando ouve a voz da irmã Letícia, de se sentir confortado nos braços da avó Evanilza. Não, decerto o padre José Luiz e o D. Gilberto não viveram a emoção de ouvir o som de uma flauta tocada por aquele pequeno músico de mãos limpas e boca pura. Nossos religiosos não perceberam que o Alessandro não precisa dos serviços da Igreja. Ele vive, e isso já é razão suficiente para atestar a Criação. A vida supera qualquer das leis que nossos clérigos literatos, por uma razão ou por outra, incluíram nas páginas dos manuais religiosos. Ainda assim, seria impossível confortar a família? Esse direito canônico é assim tão rígido, a ponto de proibir padres e bispos de, caridosamente, crismarem um deficiente para a alegria da comunidade? A situação, tão complicada, talvez requeira uma olhada na sábia e sagrada colocação de São Paulo: “Ainda que eu falasse a língua dos anjos e dos homens, sem caridade eu nada seria”.<sup>75</sup>

Provavelmente, as pessoas com deficiência mental<sup>76</sup> sejam as que mais sofrem pelos estereótipos criados pela sociedade (objetivações do sujeito). O texto acima relata como a razão pode ser entendida como a medida da humanidade e da potencialidade da pessoa, inviabilizando qualquer outra forma de entender a vida. Inclusive, inviabilizando a vivência da espiritualidade cristã - fundamentada na leitura do texto sagrado e na confissão de fé falada – para as pessoas com deficiência mental (“que os sacramentos sejam ministrados a pessoas que fazem uso da razão”).

Alessandro desafia-nos a olhar para a existência humana para além do sistema cartesiano, no qual a sociedade moderna foi formada. Desafia, através de sua “sujeiticidade”, a

---

<sup>75</sup> Ibidem, p. 261.

<sup>76</sup> Segundo a Lei de Acessibilidade, Decreto 5296/2004, Art. 5º, §1, inciso I, alínea d, a pessoa com deficiência mental é aquela que apresenta: “funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: 1. comunicação; 2. cuidado pessoal; 3. habilidades sociais; 4. utilização dos recursos da comunidade; 5. saúde e segurança; 6. habilidades acadêmicas; 7. lazer; e 8. trabalho”. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=63&Itemid=192>. Acesso em: 10 de novembro de 2005.

nossa “sujeitividade” – desafia-nos a irmos além da racionalidade cristã que exige, de todo cristão, o conhecimento e a confissão da existência de Deus. Uma racionalidade que ignora qualquer outra forma de manifestação do mistério da Criação Divina, que menospreza a gratuidade do ato de viver, simplesmente viver... sem complicações racionais (leitura, compreensão e fala), mas construindo relações em amor (encontros com a mãe, irmã e avó).

Tal qual o autor do artigo de jornal (acima citado), Mazzota entende que a falta de conhecimento a respeito das reais condições de vida das pessoas com deficiência, especialmente de suas potencialidades, contribuiu para a construção de um misticismo em torno destas pessoas (ser angelical ou diabólico).

Considerando que, de modo geral, as coisas e situações desconhecidas causam temor, a falta de conhecimento sobre as deficiências em muito contribuiu para que as pessoas portadoras de deficiência, por serem diferentes, fossem marginalizadas, ignoradas. A própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como ‘imagem e semelhança de Deus’, ser perfeito, inculcava a idéia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo ‘parecidos com Deus’, os portadores de deficiências (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana.<sup>77</sup>

Estas palavras de Mazzota me fazem lembrar algumas outras palavras, como as de Jung Mo Sung, quando o mesmo faz uma crítica à Teologia da Libertação pela ênfase excessiva na noção de Deus. Jung Mo Sung entende que “talvez seja a hora de discutirmos mais atentamente sobre a noção da ‘vida’ para uma compreensão mais realista e útil para as nossas práticas políticas, sociais e eclesiais em favor da vida dos/as pobres”<sup>78</sup> e, acrescentaríamos: em favor da vida das pessoas com deficiência.

As limitações de Alessandro parecem não permitir uma existência autônoma, ele não aprendeu a ler e escrever, não fala, depende da família para alimentar-se e locomover-se, para, enfim, sobreviver. Contudo, mesmo assim, ele, em sua “sujeitividade”, também tem o que compartilhar nesta relação: o encanto dos encontros, a alegria de viver, a música na flauta verde, “as mãos limpas e boca pura” e tudo mais do seu cotidiano. Talvez estes sinais não comuniquem nada aos que conhecem um “Deus perfeito” (objetivação social) nos mol-

---

<sup>77</sup> Marcos J. S MAZZOTA. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*, p. 16.

<sup>78</sup> Jung Mo SUNG. *Sujeito e sociedades complexas*, p. 36. Vale acrescentar que Jung tem trabalhado, juntamente com Hugo ASSMANN, temas como complexidade e condição humana.



des racionais da humanidade. Mas, para os que buscam conhecer Deus e a Vida, eles dizem tudo o que é preciso dizer: o amor supera os limites da racionalidade e denuncia sua rigidez!

As pessoas com deficiência mental não precisam ficar segregadas em instituições, como que ausentes da sociedade. Elas podem conviver em família e, até, desenvolver atividades sociais de forma autônoma e construtiva. Atualmente, algumas instituições têm desenvolvido programas de inclusão da pessoa com deficiência mental, respeitando sua singularidade e, quando possível e desejado, investindo na construção de uma vida autônoma - inclusive com a inserção destas pessoas no mercado de trabalho.

A mudança da concepção de deficiência mental tem colaborado para a transformação das abordagens educacionais em relação à pessoa com deficiência no sentido da inclusão destas pessoas na sociedade. Segundo Mantoan,

A última revisão da definição de deficiência mental da AAMR (...) propõe que se abandonem os graus de comprometimento intelectual, pela graduação de medidas de apoio necessárias às pessoas com déficits cognitivos e destaca o processo interativo entre as limitações funcionais próprias dos indivíduos e as possibilidades adaptativas que lhes são disponíveis sem seus ambientes de vida. Essa nova concepção de deficiência mental implica em transformações importantes no plano de serviços e chama a atenção para as habilidades adaptativas, considerando-as como um ajustamento entre as capacidades dos indivíduos e as estruturas e expectativas do meio em que vivem, aprendem, trabalham e se aparam<sup>79</sup>.

Os trabalhos de capacitação para o mercado de trabalho, a informação e o respaldo à família (ou cuidadores) são instrumentais significativos em termos de apoio pedagógico com vistas à inclusão destas pessoas na sociedade. Especialmente no que se refere à Síndrome de Down,<sup>80</sup> as pesquisas avançaram bastante, garantindo a superação do preconceito e o acolhimento dessas pessoas na família e na sociedade.

---

<sup>79</sup> Maria Teresa Eglér MANTOAN. *Ser ou estar: eis a questão*, p. 138.

<sup>80</sup> Informações disponíveis a respeito da Síndrome de Down. Disponível em: <[www.fsdwn.org.br/down/index.php](http://www.fsdwn.org.br/down/index.php)>. Acesso em: 10 de novembro de 2005. Também os livros de Cláudia WERNECK, tais como: *Meu amigo Down na escola*; *Meu amigo Down em casa*; *Meu amigo Down na rua*. Ambos publicados em 1994 pela WVA Editora.

Construir uma cultura inclusiva requer conhecimento e disposição para a implementação de ações que possibilitem o acesso de todas as pessoas ao ambiente social<sup>81</sup>. Evidentemente, quando falamos da inclusão das pessoas com deficiência, torna-se necessário atender aos requisitos de acessibilidade, pensando as diferenças tanto a nível individual - garantindo o apoio de tecnologia assistiva e formas de comunicação diferenciadas (LIBRAS, Braile, softwares apropriados), como a nível público - garantindo a projeção de ambientes a partir do desenho universal e com os recursos que permitam a comunicação a todos.

Aspecto bastante relevante, portanto, é a percepção de que as pessoas com deficiência não compõem um grupo homogêneo. Elas são pessoas, como todos os outros seres humanos, que têm história própria e que devem ser respeitados em sua singularidade. E, mais do que isto, estas pessoas têm muito que nos ensinar sobre o sentido da existência humana, são experiências sociais que não podem ser desperdiçadas.

Diante disto, reintera-se a importância de romper com a rigidez da racionalidade moderna e de, segundo Boaventura Souza Santos, se “expandir o presente e contrair o futuro, criando espaço – tempo necessário para conhecer e valorizar a inesgotável experiência social que está em curso no mundo de hoje”<sup>82</sup>. Evitando, assim, o desperdício das experiências das pessoas com deficiência.

Importa, portanto, transcender o sistema social estabelecido em padrões dicotômicos e romper com as formas de produção da não-existência das pessoas com deficiência, dando visibilidade às mesmas. Entendemos que a pessoa com deficiência pode deixar de ser ignorante (nos termos do rigor do saber), para ser diferentemente sábia. Pode deixar de ser um resíduo no tempo contemporâneo (segregada em instituições) para manifestar uma forma diferenciada de viver a contemporaneidade. Também pode superar o estigma de inferior (quando a diferença naturaliza hierarquias) e ser reconhecida em sua dignidade humana. A pessoa com deficiência, ainda, pode superar o estigma de improdutivo (nos termos da efici-

---

<sup>81</sup> Nos termos da Lei de Acessibilidade Decreto 5296/2004, Art. 5º, §1, inciso II, podemos, ainda, encontrar a pessoa com múltipla deficiência, quando se associam, na mesma pessoa, duas ou mais deficiências; e a pessoa com mobilidade reduzida que, “não se enquadrando no conceito de pessoa portadora de deficiência, tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentar-se, permanente ou temporariamente, gerando redução efetiva da mobilidade, flexibilidade, coordenação motora e percepção”. Neste grupo, estão os velhos, as gestantes, as pessoas com deficiência temporária, etc. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=63&Itemid=192](http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=63&Itemid=192)>. Acesso em: 10 de novembro de 2005.

<sup>82</sup> Boaventura Souza SANTOS. *Para uma sociologia das ausências e sociologia das emergências*. Disponível

ência), mostrando que são possíveis novas experiências de produção, pela cooperação e solidariedade.

Boaventura Souza Santos, no entanto, nos adverte que este processo exige imaginação sociológica nas dimensões epistemológica (diversidade de saberes) e democrática (diferentes práticas e atores sociais) num constante processo de desconstrução e reconstrução. Entendemos que, nestes termos, ele se aproxima da educação, seja em sua dimensão epistemológica ou democrática. A proposta de uma sociedade e educação inclusivas também exige a desconstrução de dicotomias hierárquicas no sentido de uma convivência social marcada pelos reconhecimentos recíprocos

Torna-se relevante, portanto, abordarmos os paradigmas educacionais predominantes na história da educação das pessoas com deficiência. O faremos no próximo capítulo, perguntando pelas antropologias subjacentes nos paradigmas educacionais: elas valorizam a diversidade de saberes, as temporalidades e as produtividades dos aprendizes com deficiência? Elas evidenciam a “sujeitidade” das pessoas com deficiência?

## II – AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: DOS PARADIGMAS EDUCACIONAIS ÀS ANTROPOLOGIAS SUBJACENTES

*“Ocorre que, saibamos ou não, estamos sempre agindo, pensando, propondo, refazendo, aprimorando, retificando, excluindo, ampliando segundo paradigmas”.*

Maria Teresa Eglér Mantoan<sup>83</sup>

### **1. O panorama histórico e educacional<sup>84</sup>**

A história social da pessoa com deficiência é marcada, desde os primeiros tempos, pela segregação e exclusão. Na Roma Antiga, era costume abandonar as crianças que nasciam com deficiência em cestos nas margens do rio. Na Antiga Grécia, consideravam-se a

---

<sup>83</sup> Maria Teresa Eglér MANTOAN. *Inclusão escolar*, p. 14.

<sup>84</sup> Considerando a história como “um complexo de ordem, de desordem e de organização” (MORIN), torna-se imprescindível colocar que a história da educação das pessoas com deficiência também não é um processo linear – muitas vezes, no decorrer da história, acontece uma interlocução entre os paradigmas (acima citados) nas práticas pedagógicas. Entretanto, o que é bastante evidente é o fato de repetir-se a segregação ou a exclusão das pessoas com deficiência em diferentes épocas da história humana.

beleza e a perfeição física como condições para a participação em sociedade, conseqüentemente, quando nascia uma criança que apresentava alguma deficiência, esta devia passar por um conselho que definiria se deveria viver ou morrer. Podemos citar, como exemplo deste pensamento, as palavras de Platão - “(a Medicina e Jurisprudência) cuidarão apenas dos cidadãos bem formados de corpo e alma, deixando morrer os que sejam corporalmente defeituosos. (...) é o melhor tanto para esses desgraçados como para a cidade em que vivem”<sup>85</sup>, bem como as palavras de Aristóteles - “(...) com respeito a conhecer quais os filhos que devem ser abandonados ou educados, precisa existir uma lei que proíba nutrir toda criança deforme.”<sup>86</sup>

Podemos citar ainda, no pensamento platônico, a idéia do pertencimento ou não-pertencimento do ser ao “gênero do ouro”<sup>87</sup>. Em Platão, “a natureza humana tem uma vinculação com o divino, com os deuses, cuja natureza é de perfeição e de bondade”<sup>88</sup>, portanto, os fortes, bons e perfeitos pertencem ao “gênero do ouro” e são incluídos, já aos que não cabem na natureza perfeita (os corporalmente defeituosos, os fracos, etc.) resta a condenação à morte – a exclusão.

Todavia, tanto em Roma quanto na Grécia, existiram personalidades com deficiência, entre elas Caio Júlio César, Nero, Galba<sup>89</sup>, Othon<sup>90</sup>, Homero<sup>91</sup>, Alexandre<sup>92</sup> e Demóstenes<sup>93</sup> que sobreviveram - o que evidencia que nem todas as pessoas com deficiência eram excluídas. O elemento sócio-político-econômico, portanto, já naquela época, era um dos elementos que determinava a exclusão ou o ocultamento da pessoa com deficiência.

Acreditava-se que a deficiência tinha fundo sobrenatural, especialmente a deficiência mental<sup>94</sup>. A pessoa com deficiência traria em si a manifestação da divindade e dos mistérios divinos. Contudo, nestas sociedades, a produção da deficiência também era significativa pe-

---

<sup>85</sup> PLATÃO. *La República, o de la Justicia*, p. 716.

<sup>86</sup> ARISTÓTELES. *Política*, p. 150.

<sup>87</sup> Ivanilde A. OLIVEIRA. *Saberes, imaginários e representações na educação especial*, p. 133-141.

<sup>88</sup> *Ibidem*, p. 134.

<sup>89</sup> Apresentava deficiência nas mãos e nos pés.

<sup>90</sup> Possuía deformação física nas pernas.

<sup>91</sup> Ele era cego.

<sup>92</sup> Ele tinha epilepsia.

<sup>93</sup> Ele apresentava gagueira.

<sup>94</sup> Algo comum ainda hoje nos ambientes religiosos.

las constantes guerras, quando soldados voltavam mutilados, tornando-se pessoas com deficiência. Ou seja, as deficiências também eram produto de conflitos humanos.

Lucius Sêneca (4-65 d.C), testemunha que, ainda na era cristã, aconteciam afogamentos de crianças com deficiência - “... nós sufocamos os pequenos monstros; nós afogamos até mesmo as crianças quando nascem defeituosas e anormais: não é a cólera e sim a razão que nos convida a separar os elementos sãos dos indivíduos nocivos”<sup>95</sup>.

Já no universo judaico-cristão, a deficiência poderia ser sinônimo de castigo divino pela desobediência ou sinal de transgressão moral e social. Muitas pessoas sofriam mutilação visual, amputação de mãos e de línguas como punição, “sublinhando a deformidade corporal como correlacionada a questões morais: roubo, adultério, calúnia...”<sup>96</sup>

Na Idade Média, permanece a visão sobrenatural quando “os psicóticos e epiléticos eram considerados possuídos pelo demônio; alguns estados de transe eram aceitos como possessão divina, sendo que os cegos eram reverenciados como videntes profetas e adivinhos”<sup>97</sup>. A ética cristã reprimiu o assassinio ou a exposição destas pessoas, mas evidenciou os dilemas caridade-castigo ou proteção-segregação, sendo que eram constantes os rituais de flagelação. Nas palavras de Ceccim,

despontam duas saídas para a solução do dilema: de um lado, o castigo como caridade é o meio de salvar a alma das garras do demônio e salvar a humanidade das condutas indecorosas das pessoas com deficiência. De outro lado, atenua-se o castigo com o confinamento, isto é, a segregação (a segregação é o castigo caridoso, dá teto e alimentação).<sup>98</sup>

As ações cristãs insinuavam a superioridade das pessoas sem deficiência (caridosas e preocupadas com a ordem social) e a inferioridade das pessoas com deficiência (incapazes de cuidar de si mesmas, descontroladas). Nestes termos, legitimava-se a segregação das pessoas com deficiência. Segregava-se para evitar danos sociais maiores, sendo que caridade e castigo eram ações que se complementavam – estes indivíduos recebiam o cuidado (teto e alimentação) e, ao mesmo tempo, não causavam problemas na convivência social.

---

<sup>95</sup> Apud: Lígia Assumpção AMARAL. *Conhecendo a Deficiência* (em companhia de Hércules), p. 46.

<sup>96</sup> Lígia Assumpção AMARAL. *Conhecendo a Deficiência* (em companhia de Hércules), p. 48.

<sup>97</sup> Vaneza PERANZONI, & Soraia FREITAS. *A evolução do (pré) conceito de deficiência*. Disponível em: <[www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2000/02/a2.htm](http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2000/02/a2.htm)>. Acesso em: 19 de abril de 2006.

<sup>98</sup> Carlos SKLIAR. (org.) *Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*, p. 29.

Com o advento das ciências, na Idade Moderna, o olhar místico e sobrenatural foi substituído pelo olhar clínico-terapêutico, permanecendo, contudo, a visão segregacionista<sup>99</sup> e excludente. A justificativa passava, agora, pela necessidade de “oferecer tratamento médico e aliviar a sobrecarga da família e da sociedade, as PNEE<sup>100</sup> eram mandadas para asilos e hospitais, na companhia de prostitutas, loucos e delinqüentes.”<sup>101</sup> Permaneceram o temor e o desconforto social diante da deficiência. O próprio “Iluminismo, com a visão legitimadora da ciência, defendeu a higienização social e isolou a ‘anormalidade’ com a finalidade de reabilitar ou curar”.<sup>102</sup> As categorias, portanto, agora seriam normal e anormal.

Considerando a idéia de higienização social como uma das formas de não aceitação da pessoa com deficiência e, sobretudo, de discriminação e até de violência social, entendo ser relevante, neste momento, abrir um parêntese e explicitar o que seria a eugenia. Trata-se de uma teoria que buscava “aplicar as leis biológicas ao aperfeiçoamento da espécie humana”<sup>103</sup>, pois considerava a “degenerescência na hereditariedade familiar e social”<sup>104</sup>. Visando o melhoramento genético dos seres humanos, desenvolveram-se, durante a Idade Moderna, ações de higienização social com o objetivo de impedir a proliferação das deficiências. Insinuava-se, inclusive, que as pessoas com deficiência teriam a tendência criminosa o que justificaria a necessidade de esterilização das mesmas e a proibição do seu casamento. Nas palavras de Oliveira:

Todos aqueles que são portadores de doenças ou deformidades raras, como certas formas de cegueira e de surdez, aflições que causam grandes sofrimentos e que podem aparecer na mesma família durante muitas gerações: todos não devem ser progenitores. (...) quanto aos verdadeiros idiotas, após ter visitado um instituto onde muitas destas criaturas treinam

---

<sup>99</sup> No caso das pessoas com deficiência mental, CECCIM constata que “ao final do século XVIII, as pessoas com DM são denominadas de cretinos, idiotas ou imbecis, trazendo a marca do irreversível, incurável e inapelável. Troca-se de danação divina à condenação médica”. Carlos SKLIAR. (org.) *Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*, p. 32.

<sup>100</sup> Pessoas com necessidades educativas especiais – termo utilizado pelas autoras (Vaneza PERANZONI & Soraia FREITAS) ao referirem-se às pessoas com deficiência.

<sup>101</sup> Vaneza PERANZONI, & Soraia FREITAS. *A evolução do (pré) conceito de deficiência*. Disponível em: <[www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2000/02/a2.htm](http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2000/02/a2.htm)>. Acesso em: 19 de abril de 2006.

<sup>102</sup> Nidia Regina Limeira SÁ. *Cultura, poder e educação de surdos*, p. 52.

<sup>103</sup> Ivanilde Apoluceno de OLIVEIRA. *Saberes, Imaginários e representações na educação especial*, p. 149.

<sup>104</sup> Carlos SKLIAR. (org.) *Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*, p. 32.

uma existência vã e sem fim, todo mundo deverá desejar que medidas suplementares possam ser feitas para impedir que tais seres venham ao mundo.<sup>105</sup>

No pensamento eugênico não cabe a imperfeição humana, pois a condição de ser incapaz, limitado e vulnerável não condiz com o ideal do aperfeiçoamento da espécie e com a eliminação dos empecilhos sociais e biológicos para o mesmo. Na verdade, identificamos aqui o propósito de eliminar o erro genético para aperfeiçoar a espécie. Entretanto, sabemos que outros caracteres, além dos biológicos e racionais, estão presentes no ser humano, tais como: o delírio, o jogo, a imaginação, o mito, etc.- estes também são partes constitutivas do ser humano. Ou seja, o ser humano é “homo complexus”<sup>106</sup>, não é possível construir um ser humano perfeito.

Voltando ao panorama educacional, entendemos que perceber a deficiência como um mal e uma condição imutável, fez com que a sociedade se omitisse quanto ao atendimento que respeitasse a singularidade da pessoa com deficiência. Tanto a visão sobrenatural ou mística (quando a pessoa era entendida como um ser sub-humano - anjo ou demônio) quanto a visão naturalista da medicina (quando a pessoa era entendida como um objeto de pesquisa - paciente) não abriram espaço para o atendimento educacional das pessoas com deficiência.

Foi na Europa e, posteriormente nos Estados Unidos e Canadá, que, segundo Mazzota, surgiram os primeiros movimentos com vistas à educação da pessoa com deficiência<sup>107</sup>. Mas, na sua visão, até o século XIX, permaneceu a visão patológica da pessoa com deficiência, como indicam “as expressões que eram utilizadas para referir-se ao atendimento educacional aos portadores de deficiência: Pedagogia de Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa”<sup>108</sup>.

---

<sup>105</sup> Ivanilde Apoluceno de OLIVEIRA. *Saberes, Imaginários e representações na educação especial*, p. 151-152.

<sup>106</sup> Edgar MORIN. *O método 5: a humanidade da humanidade – a identidade humana*, p. 140.

<sup>107</sup> No século XX, destaca-se o nome da médica italiana Maria MONTESSORI como uma das pioneiras de uma nova proposta educacional para a pessoa com deficiência. Montessori, em 1898, propõe a educação moral como um método que “não se limitaria à eficácia didática, mas ao alcance da pessoa do educando, seus valores, sua auto-afirmação, seus níveis de aspiração, sua auto-estima e sua autoconsciência”. Carlos SKLIAR. (org.) *Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*, p. 39.

<sup>108</sup> Marcos J. S MAZZOTA. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*, p. 17.



A Educação Especial ainda buscava a cura e a reabilitação e escondia a visão pessimista de que a condição de “deficiente” ou “incapaz” é/era imutável. “Efetivaram-se procedimentos de avaliação e classificação do indivíduo, de seu corpo e de suas potencialidades, por meio de comparações, e, se difundiram práticas capacitacionistas”.<sup>109</sup> Este modelo de educação, portanto, representava uma tentativa de desenvolver o que faltava no indivíduo, no sentido de torná-lo o mais parecido possível com a dita normalidade humana. Portanto, a deficiência era “vista como um ‘problema’ do indivíduo e, por isso, o próprio deficiente terá que mudar para se adaptar à sociedade ou terá que ser mudado por profissionais através da reabilitação ou cura”<sup>110</sup> Trata-se do “modelo médico de deficiência”<sup>111</sup>.

No caso do Brasil, Marcos Mazzota reconstrói a trajetória da educação a partir de 1854 e constata as influências da “Europa, basicamente, o modelo de internatos ou de escolas especiais e dos Estados Unidos, as alternativas de classes especiais na escola comum e as conquistas dos movimentos organizados de pais e portadores de deficiência.”<sup>112</sup> Sendo que no primeiro período, de 1854 a 1956 destacam-se as iniciativas oficiais particulares isoladas e, no segundo período, de 1957 a 1993, aparecem as iniciativas oficiais de âmbito nacional.

Mazzota constata uma incoerência entre os princípios definidos nos textos legais e as propostas consubstanciadas nos planos oficiais, tal “incoerência evidencia a ausência de uma Política Nacional de Educação Especial”<sup>113</sup>. Apenas no final da década de 1950 e início de 1960, é que insere-se a Educação Especial na política educacional brasileira, sendo a mesma caracterizada como “educação dos excepcionais” ou “educação de deficientes”. São evidentes o enfoque clínico-terapêutico e a “ênfase ao atendimento segregado em instituições especializadas particulares, em detrimento do atendimento educacional integrado nas escolas públicas”.<sup>114</sup>

---

<sup>109</sup> Nidia Regina Limeira SÁ. *Cultura, poder e educação de surdos*, p. 57.

<sup>110</sup> Vaneza PERANZONI & Soraia. FREITAS. *A evolução do (pré) conceito de deficiência*. Disponível em: <[www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2000/02/a2.htm](http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2000/02/a2.htm)>. Acesso em: 19 de abril de 2006.

<sup>111</sup> Romeu Kazumi SASSAKI. Inclusão: o paradigma do século 21, *Inclusão: Revista da Educação Especial*, v. 1, n. 1, out. 2005, p. 20.

<sup>112</sup> Marcos J. S MAZZOTA. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*, p. 189.

<sup>113</sup> *Ibidem*, p. 190.

<sup>114</sup> *Ibidem*, p. 190.

Ao analisarmos a história da educação da pessoa com deficiência no Brasil, apresentada por Mazzota, percebemos um conflito entre o Conselho Federal de Educação, que entendia a Educação Especial como escolarização, e o Ministério da Educação e Cultura, que entendia a Educação Especial como atendimento assistencial e terapêutico. Portanto, não estava clara a função da Educação Especial na política governamental: ela era parte de um sistema educacional ou ela é extensão da assistência social?

Nas últimas décadas<sup>115</sup>, contudo, as formas de inserção da pessoa com deficiência no sistema de ensino passam pelos paradigmas da integração e da inclusão, no sentido de uma superação do modelo de Educação Especial<sup>116</sup> até então efetivado no Brasil. Objetiva-se o rompimento com os paradigmas educacionais segregacionista e assistencialista - paradigmas bastante marcantes na história da educação da pessoa com deficiência.

Nos movimentos internacionais, a integração é um movimento mais antigo<sup>117</sup> e propõe que pessoas com qualquer tipo de comprometimento (mobilidade reduzida) ou deficiência tenham o direito ao mesmo espaço das outras pessoas. Este foi um movimento importante que obteve conquistas significativas quanto à inserção da pessoa com deficiência nos vários espaços da sociedade. Contudo, o conceito integração é limitado quando prevê uma ação unilateral e descomprometida com a transformação social, sem nenhuma preocupação em mudar ambientes, estruturas e relacionamentos.

A integração propõe uma inserção parcial e condicionada às possibilidades de cada pessoa, propondo uma ação da parte da pessoa com deficiência para adaptar-se ao ambiente

---

<sup>115</sup> A Constituição Federal de 1988 garantiu a educação para todos, sendo que no seu capítulo III, art. 208, prescreve o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Ou seja, atualmente, as escolas devem acolher todas as crianças, inclusive as com deficiência. Integração ou inclusão são as opções desta inserção de crianças e adultos com deficiência na rede de ensino regular.

<sup>116</sup> No final da década de 80, nos EUA, surgiu o REI (Regular Education Initiative) objetivando a inclusão das crianças com deficiência na escola comum e indicando a “necessidade de unificar a educação especial e a regular num único sistema educativo, criticando a ineficácia da educação especial”. Este movimento é considerado um dos passos prévios à inclusão. Pilar Arnaiz SANCHEZ. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. Secretaria de Educação Especial. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, v. 1, n. 1, out. 2005, p. 8.

<sup>117</sup> “Os movimentos em favor da integração de crianças com deficiência surgiram nos Países Nórdicos, em 1969, quando se questionaram as práticas sociais e escolares de segregação”, Maria Teresa Eglér MANTOAN. *Inclusão escolar*, p. 22. Na América Latina, “a busca de uma escola que atendesse a todos foi documentada pela primeira vez em 1979, no México” com o Projeto Principal de Educação. Entretanto, foi a Declaração de Salamanca, assinada em 1994, que oficializou o termo inclusão no campo da educação. Cláudia WERNECK, *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*, p. 49.

como ele é. Esta “é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, a sua integração”.<sup>118</sup>

O paradigma educacional da integração, portanto, exige da pessoa com deficiência que ela domine o conteúdo estabelecido, desconsiderando as formas diferenciadas de construção do conhecimento e a singularidade do aprendiz. Segundo Oliveira,

A exclusão das pessoas com necessidades especiais do acesso a um ensino de qualidade, como direito de todos os indivíduos como cidadãos, e a colocação da responsabilidade do fracasso escolar na criança, por fatores biológicos e sociais, têm sido o suporte das críticas ao modelo de integração<sup>119</sup>.

Neste sentido, o Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência<sup>120</sup> insere na discussão um novo conceito de incapacidade, trata-se do “conceito de incapacidade como uma resultante da relação entre as pessoas (com e sem deficiência) e o meio ambiente. Incapacidade passava a ser, então, um problema de todos”<sup>121</sup>.

Os movimentos internacionais pela inclusão da pessoa com deficiência surgiram na década de 80<sup>122</sup>, sendo que, segundo Sassaki,

Podemos afirmar que a semente do paradigma da inclusão foi plantada pela Disabled Peoples’ International, uma organização não-governamental criada por líderes com deficiência, quando em seu livreto Declaração de Princípios, de 1981, definiu o conceito de equiparação de oportunidades (...).<sup>123</sup>

---

<sup>118</sup> Maria Teresa Eglér MANTOAN. *Integração x Inclusão*. Disponível em: <[www.futurasgeracoes.com.br/htm/inclusao.htm](http://www.futurasgeracoes.com.br/htm/inclusao.htm)>. Acesso em: 13 de julho de 2005.

<sup>119</sup> Ivanilde Apoluceno de OLIVEIRA. *Saberes, Imaginários e representações na educação especial*, p. 70.

<sup>120</sup> Documento adotado pela Assembléia Geral da ONU em 3 de dezembro de 1982 e publicado em 1983.

<sup>121</sup> Cláudia WERNECK. *Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva*, p. 43.

<sup>122</sup> A ONU instituiu o ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, a este ano seguiu-se a Década das Nações Unidas para Pessoas Portadoras de Deficiência. “Assim, de 1983 a 1992, foram consolidados os princípios éticos, filosóficos e políticos que detonaram e vêm sustentando um irreversível – embora lento – processo de construção da cidadania de indivíduos deficientes, incluindo mudanças na legislação”. Cláudia WERNECK, *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*, p. 42.

<sup>123</sup> Romeu Kazumi SASSAKI. Inclusão: o paradigma do século 21, *Inclusão: Revista da Educação Especial*, v. 1, n. 1, out. 2005, p. 20.

Em 1990, a ONU definiu que “a equiparação de oportunidades para pessoas deficientes deverá ser a prioridade na formulação de ações de longo prazo, visando uma sociedade para todos”<sup>124</sup>. Nestes termos, incapacidade passa a ser vista um problema de toda a sociedade e, por conseguinte, a equiparação de oportunidades é uma exigência ética universal. Trata-se do “modelo social de deficiência”<sup>125</sup>.

Nos movimentos internacionais, desde a década de 80, uma série de autores<sup>126</sup> manifestaram sua insatisfação com o modelo da integração, questionando o tratamento dado às pessoas com deficiência nos sistemas de ensino, quando os mesmos, inspirados em modelos médicos, consideravam as dificuldades de aprendizagem como responsabilidade do déficit dos alunos sem perguntar: “por que fracassam as escolas na hora de educar a determinados alunos?”<sup>127</sup>.

No Brasil<sup>128</sup>, somente a partir da década de 90, despontou-se um forte movimento por uma sociedade inclusiva<sup>129</sup>. São referências, neste debate, autores como a educadora Maria Teresa Égler Mantoan<sup>130</sup>, a jornalista Cláudia Werneck<sup>131</sup> e o consultor Romeu Kasumi Sasaki<sup>132</sup>. Tais autores defendem o paradigma educacional da inclusão que propõe o rompi-

<sup>124</sup> Cláudia WERNECK. *Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva*, p. 43.

<sup>125</sup> Romeu Kazumi SASSAKI. Inclusão: o paradigma do século 21, *Inclusão: Revista da Educação Especial*, v. 1, n. 1, out. 2005, p. 20.

<sup>126</sup> “Entre as principais vozes encontram-se: Fulcher (1989) e Slee (1991) na Austrália; Barton (1988), Booth (1988) e Tomlinson (1982) no Reino Unido; Ballard (1990) na Nova Zelândia; Carrier (1983) em Nova Guiné; e Biklen (1989), Heshusius (1989) e Sktiric (1991) na América do Norte. Na Espanha, ainda que um pouco mais tarde, cabe destacar os trabalhos de Arnaiz (1996, 1997), Garcia Pastor (1993) & Ortiz (1996)”. Pilar Arnaiz SANCHEZ. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. *Inclusão (Revista da Educação Especial)* v. 1, n. 1 (out. 2005), p. 8.

<sup>127</sup> Pilar Arnaiz SANCHEZ. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. *Inclusão (Revista da Educação Especial)* v. 1, n. 1 (out. 2005), p. 8.

<sup>128</sup> A política pública relacionada à educação das pessoas com deficiência é recente no Brasil. Até o final da década de 50, não havia nenhuma sistematização a respeito. Apenas em 1960, uma política de educação especial é sistematizada como “educação dos excepcionais” ou “educação de deficiente”, política esta de caráter eminentemente assistencialista e terapêutico. Veja Marcos MAZZOTA. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*, p.27.

<sup>129</sup> Inclusão é uma questão de direitos humanos – o direito de todas as pessoas, em sua singularidade, a conviverem, de forma digna, em sociedade. A educação inclusiva é um dos fundamentais instrumentos para a inclusão social – no sentido da construção de uma cultura inclusiva.

<sup>130</sup> Maria Teresa Eglér MANTOAN. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Ed. Moderna, 2003.

<sup>131</sup> Cláudia WERNECK. *Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA editora, 1997.

<sup>132</sup> Romeu Kazumi SASSAKI. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA editora, 1997.

mento de barreiras arquitetônicas, atitudinais e de comunicação, em respeito à diversidade e à singularidade de cada ser humano (inclusive das pessoas com deficiência).

A educação inclusiva pressupõe a potencialidade de todos, independente da singularidade de cada educando e trabalha com os pressupostos epistemológicos da diversidade e da complexidade:

A educação inclusiva pressupõe que as crianças se desenvolvem melhor num ambiente diverso e complexo, com múltiplas experiências de vida e de relações. A metáfora da inclusão é a do caleidoscópio, porque: “o caleidoscópio<sup>133</sup> precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retira os pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado”.<sup>134</sup>

Assim o paradigma educacional da inclusão considera, em respeito à diversidade e à complexidade<sup>135</sup> humana, os imprevistos e as incertezas, bem como aposta na forma diferenciada de ensinar. Caberá ao docente a coragem de discutir consensos e a humildade e disposição de “aprender a ensinar” e “aprender a aprender” com o diferente. Metodologias estabelecidas precisarão ser revistas e a certeza do saber precisará dar espaço para a dúvida epistemológica.

Importa, contudo, destacar o fato de que a inclusão é, seja no âmbito social ou no âmbito educacional, um processo de construção histórica que no percurso de sua implementação, depara-se com uma sociedade construída nos modelos cartesianos advindos da Idade Moderna. Podemos citar, como exemplo, as incoerências da política educacional brasileira. De um lado, temos “a Constituição Federal e a lei de Diretrizes e Bases da Educação abrin-

---

<sup>133</sup> Tal qual o paradigma da inclusão, que utiliza o caleidoscópio, o paradigma da integração também se utiliza de uma metáfora: a da cascata. Hugo ASSMANN, por sua vez, propõe outra metáfora para a educação: a do holograma.

<sup>134</sup> Ivaniilde Apoluceno de OLIVEIRA. *Saberes, Imaginários e representações na educação especial*, p. 78-79

<sup>135</sup> “Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. Os desenvolvimentos próprios a nossa era planetária nos confrontam cada vez mais e de maneira cada vez mais inelutável com os desafios da complexidade”. O holograma é utilizado como a metáfora do pensamento complexo. Hugo ASSMANN & Sung Mo SUNG. *Competência e Sensibilidade Solidária: educar para esperança*, p. 162.

do uma ‘brecha’ para a recusa da criança com necessidades educativas especiais”<sup>136</sup> quando ambas indicam a inserção da criança com deficiência “preferencialmente na rede regular de ensino” (parece que não é objetivo do governo acabar com as escolas especializadas no Brasil). De outro lado, temos a Lei 7.853 dizendo que a recusa de vaga no ensino regular para a criança com deficiência é crime passível de prisão<sup>137</sup>.

A educação inclusiva, portanto, rompe com o paradigma assistencialista e clínico-terapêutico da educação especial e propõe uma nova epistemologia que considera a complexidade humana em sua diversidade e dignidade. Nestes termos, entendemos que uma visão sistêmica<sup>138</sup>, não meramente cartesiana, possibilita a superação de preconceitos tanto em relação à potencialidade da pessoa com deficiência (como catalisadora de práticas e valores novos) quanto em relação à convivência construtiva que os educandos estabelecem entre si, com ou sem diferenças, na instituição comum de ensino (como a constituição de redes de solidariedade dentro da escola). A diversidade, então, passa a ser vista como parte integrante da natureza e da espécie humana.

Podemos exemplificar a relação que se dá entre a integração e a inclusão através das suas metáforas. O paradigma da integração utiliza-se da cascata (corrente principal) como “análogo a um canal educativo geral, que em seu fluxo vai carregando todo tipo de aluno com ou sem capacidade ou necessidade específica”<sup>139</sup>, sendo que cabe aos alunos adaptarem-se a este fluxo. Já o paradigma da inclusão utiliza-se do caleidoscópio (instrumento que só funciona com todos os pedaços, formando figuras complexas que não se repetem) como análogo a um sistema educacional que se constrói a partir da diversidade de seus alunos, ou seja, a escola é que vai se adaptar e construir novas abordagens pedagógicas a partir das

---

<sup>136</sup> Cláudia WERNECK. *Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva*, p. 83.

<sup>137</sup> *Ibidem*, p. 83.

<sup>138</sup> Na abordagem sistêmica, as propriedades das partes podem ser entendidas apenas a partir da organização do todo. Em consequência disso, o pensamento sistêmico concentra-se não em blocos de construção básicos, mas em princípios de organização básicos. O pensamento sistêmico é “contextual”, o que é o oposto do pensamento analítico. A análise significa isolar alguma coisa a fim de entendê-la, o pensamento sistêmico significa colocá-la no contexto de um todo mais amplo. Fritjof CAPRA. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. p 41.

<sup>139</sup> Maria Teresa Eglér MANTOAN. *Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento*. Cad. CEDES. [online]. Set. 1998, vol. 19, nº46 [citado 02 Junho 2006], p. 00-00. Disponível em: <[www.scielo.br/scielophp?script=sci\\_arttext&pid=S010132621998000300009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielophp?script=sci_arttext&pid=S010132621998000300009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 31 de maio de 2006.

diferenças. Importa colocar também que o holograma é a metáfora do pensamento complexo.

A inclusão da pessoa com deficiência no sistema educacional, portanto, exige uma mudança de foco – desloca-se o foco da limitação para a potencialidade humana, do desrespeito às diferenças para a valorização destas diferenças. Este movimento dá visibilidade à pessoa em questão e, por conseguinte, aos empecilhos sociais que a mesma enfrenta, em sua vida cotidiana, para se colocar em sociedade. Nestes termos, o paradigma da inclusão vai além do paradigma da integração, justamente quando considera a diversidade humana e não se prende à responsabilidade de adaptar a pessoa com deficiência ao ambiente social nos moldes em que este se apresenta. A inclusão propõe um movimento de transformação social no sentido de romper as barreiras que se colocam no caminho das pessoas com deficiência, pois geralmente, a deficiência incapacita a pessoa quando esta esbarra nos empecilhos sociais.

Torna-se necessário, portanto, refletirmos sobre as concepções antropológicas que fundamentam as abordagens pedagógicas na educação das pessoas com deficiência. Estas concepções antropológicas rompem com as formas de produção da ausência da pessoa com deficiência na sociedade? Trataremos a seguir deste tema.

## ***2. Dos paradigmas educacionais às antropologias subjacentes***

Ao tratarmos da Educação Especial e sua caracterização, percebemos uma confusão de idéias: seria uma educação para sujeitos especiais? Se assim for, quem são estes sujeitos - superdotados, deficientes, doentes, etc.? Seria uma educação com foco clínico terapêutico? Se assim for, como serão tratados os sujeitos: como doentes / pacientes ou como aprendizes?

A Educação Especial, desde o início, foi marcada pelo paternalismo e pelo colonialismo, silenciando-se frente ao conflito estabelecido - terapia ou educação. Nas palavras de Skliar, “a concepção do sujeito, a imagem de Homem, a construção social da pessoa, etc. desenvolvem-se em linhas opostas ao contrastar a versão incompleta de sujeito que oferece o modelo clínico-terapêutico e a versão de diversidade que oferece - ou melhor, deveria ofe-

recer – o modelo sócio-antropológico da educação”.<sup>140</sup> Daí resultam a necessidade do complemento do sujeito (cura da deficiência) ou o aprofundamento dos aspectos comuns, próprios da diversidade cultural (aceitação da diferença).<sup>141</sup>

A concepção antropológica, portanto, é significativa quando se trata da educação da pessoa com deficiência e de sua inclusão na sociedade. Dela advêm tanto benefícios quanto prejuízos para a formação da humanidade. Vale lembrar o ideal do homem eugênico que atingiu diretamente às pessoas com deficiência. Nas palavras de Ivanilde Oliveira:

As características constitutivas do “homem eugênico” estabelecidas por Otávio Domingues, definidoras do “tipo humano normal”, são: “ ‘forte’ (de compleição robusta, sem deformidades e moléstias hereditárias), ‘sadio de espírito’ (mental e moralmente bem constituído) e ‘inteligente’ (com nível de inteligência normal ou superior)”.<sup>142</sup>

Nestes termos, as pessoas com deficiência não poderiam ser consideradas humanas, já que a humanidade seria medida pelo grau de perfeição da pessoa em questão (força, saúde e inteligência). A elas caberia a classificação em subcategorias ou formas desqualificadas de existir (conforme sociologia das ausências), tais como: fracas, deficientes, ignorantes, anormais, incapacitadas, etc. Este tipo de classificação viola a dignidade humana de pessoas que tenham características diferentes (consideradas inferiores) das características estabelecidas como o padrão de humanidade para os indivíduos.

Passamos a refletir, então, a respeito dos fundamentos antropológicos dos paradigmas que nortearam a educação da pessoa com deficiência no Brasil. Será que já superamos o ideal do “homem eugênico”? Qual a força simbólica do “tipo humano normal” sobre nossas atuais representações e ações? E ainda: Que conseqüências a idéia de “sujeito incompleto” traz para a educação da pessoa como deficiência? Que tipo de paradigma educacional aprofundaria os aspectos comuns entre sujeitos diferentes (sem ocultar as diferenças) – isto é possível?

---

<sup>140</sup> Carlos SKLIAR. (org.) *Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*, p. 12.

<sup>141</sup> Talvez o grupo social dos surdos seja o que mais tenha sofrido as conseqüências deste conflito (terapêutico/educacional). Basta lembrar o Congresso de Milão e a proibição do uso dos sinais.

<sup>142</sup> Ivanilde Apoluceno de OLIVEIRA. *Saberes, Imaginários e representações na educação especial*, p. 150.



## a) A corporeidade humana: uma primeira aproximação

A partir dos termos postos acima, nos propomos a construir um paralelo entre os paradigmas educacionais aqui apresentados, tendo como foco as antropologias que os fundamentam. Nos amparamos na proposta de Hugo Assmann<sup>143</sup> quando o mesmo indica como as teorias pedagógicas limitam-se (ou correm o risco de limitar-se) a um ou outro aspecto do ser humano e de sua existência, não considerando a corporeidade humana.

Através do tema corporeidade, Assmann indica a importância de uma reformulação conceitual do que se entende por educar na complexa sociedade moderna. A pista mais significativa, neste sentido, seria “a existência de uma relação estreita (praticamente uma coincidência) entre processos vitais e processos cognitivos<sup>144</sup>” na morfogênese do conhecimento<sup>145</sup>.

Se realmente aceitamos despedirmo-nos do empirismo e do positivismo raso que afirmam os fatos como verdade, e se concordamos que toda realidade é construção perceptiva do real, então, talvez seja possível fazer as pazes com o único real plenamente afirmável: o de que somos corporeidades imersas em relações sociais de construção de significações/sentidos para o viável (e até para o inviável!). O rumo da navegação (as decisões conscientes) só pode ser definido dentro desse complexo processo criativo e construtivista de modelos de leitura do real. Mas as energias que tornam possível avançar brotam, em larga medida, do bojo de processos auto-organizativos nunca plenamente apreendidos em nosso limitado aprender. A construção da realidade tem que se apoiar na auto-organização do vivo.<sup>146</sup>

---

<sup>143</sup> ASSMANN discorre sobre os paradigmas educacionais a partir do cerne antropológico de cada um deles, fazendo as seguintes críticas. A abordagem histórico-crítica caminha pelo viés ético-político, nela a corporeidade está relacionada ao “corpo-no-social” com suas condições materiais de existência e suas relações de produção. Predominam categorias mentalistas: sujeito/consciência e a pedagogia dialética. A abordagem da pedagogia da qualidade caminha pelo viés neoliberal, onde a corporeidade está relacionada ao cliente e ao trabalhador eficiente. Categorias como qualidade, vida e eficiência são seqüestradas do seu espaço semântico. Predomina a pedagogia de resultados. A abordagem construtivista caminha pelo viés cognitivista, nela a corporeidade está relacionada à gênese dos aspectos lógicos e às relações sócio-ambientais. Predominam as categorias estruturalistas (gênese, processo) e a pedagogia da construção do conhecimento. A abordagem antipedagógica caminha pelo viés não-diretivo, onde a corporeidade refere-se à pessoa. Tema desenvolvido em Hugo ASSMANN, *Paradigmas educacionais e corporeidade*, 1994.

<sup>144</sup> Hugo ASSMANN. *Paradigmas educacionais e corporeidade*, p. 116.

<sup>145</sup> Maturama e Varela trabalham a dinâmica auto-organizativa da morfogênese do conhecimento. Veja também Hugo ASSMANN, *Metáforas novas para reencantar a educação*, p. 123-158.

<sup>146</sup> Hugo ASSMANN. *Paradigmas educacionais e corporeidade*, p. 138.

As colocações de Assmann são bastante intrigantes, especialmente se, nestes termos, perguntamos pela “corporeidade das pessoas com deficiência” e pelas “relações sociais de construção de significações/sentidos para o viável (e até para o inviável)” nas quais elas estão imersas. Quais são as falácias postas pelas “significações sociais” construídas em relação à pessoa com deficiência? De quais verdades precisamos nos despir para considerar e respeitar a corporeidade da pessoa com deficiência como “a instância fundamental e básica para articular conceitos centrais para uma teoria pedagógica”<sup>147</sup>?

Como já vimos no primeiro capítulo desta pesquisa, as objetivações sociais sofridas pelas pessoas com deficiência legitimam grandes falácias, tais como: a pessoa com deficiência é fraca e infeliz, a pessoa com deficiência não é inteligente e eficaz, a pessoa com deficiência não tem capacidade para viver em sociedade e exercer sua cidadania, a pessoa com deficiência é uma pessoa eternamente dependente e infantilizada, a pessoa com deficiência não pode exercer sua sexualidade, etc. Como podemos romper e desvelar estas falácias? Provavelmente, daremos o primeiro passo neste sentido quando nos despirmos dos preconceitos (alimentados pelas falácias cartesianas) e enxergarmos a diversidade humana - aprofundando os aspectos comuns entre corporeidades diferentes (sem ocultar as diferenças) que compõem a sociedade humana.

A corporeidade, para Assmann, é entendida como a “globalidade do sistema auto-organizativo do nosso corpo como um todo, em tudo o que somos e fazemos”<sup>148</sup>. Sendo que também se faz referência à complexa criatividade dos corpos vivos<sup>149</sup>, à filosofia do corpo<sup>150</sup> e à necessária superação da visão mecanicista em educação. Ou seja, o processo de construção do conhecimento é um processo dinâmico e complexo onde estão envolvidos, não somente, aspectos racionais ou cognitivos, mas também, e fundamentalmente, toda a corporeidade da pessoa em questão – em tudo o que ela é e faz, inclusive no seu potencial auto-organizativo. Imaginem quanto poderíamos nos surpreender se perguntássemos pelo potencial auto-organizativo das corporeidades diferentes!

---

<sup>147</sup> Ibidem, p. 113.

<sup>148</sup> Ibidem, p. 112.

<sup>149</sup> MATURAMA e VARELA são os autores aos quais ASSMANN se reporta nos estudos sobre este tema.

<sup>150</sup> Edgar MORIN e Rubem ALVES seriam referências nesse tema, sendo que Assmann trabalha mais com Morin.

Retomamos, então, a proposta educacional de Hugo Assmann que nos instiga a uma aproximação dos paradigmas educacionais que marcaram (e talvez ainda marquem) a educação da pessoa com deficiência, perguntando pela antropologia <sup>151</sup>subjacente nos mesmos.

Paradigma	Corporeidade da Pessoa com deficiência
<p><b>Visão mística e sobrenatural</b> (Deficiência entendida como castigo divino ou manifestação da divindade)</p>	<p>O deficiente é um ser sub-humano: monstro, demônio, anjo; O deficiente é um ser humano castigado pelo pecado, desgraçado, nocivo. O deficiente é uma ameaça. O deficiente é um ser deforme.</p>
<p><b>Segregação terapêutica</b> (Deficiência entendida como patologia e anormalidade, sendo uma condição imutável)</p>	<p>O deficiente é um ser defeituoso, anormal, nocivo; O deficiente é uma ameaça. O deficiente é um paciente a ser curado ou melhorado. O deficiente é um ser incompleto.</p>
<p><b>Integração</b> (Deficiência entendida como limitação e incapacidade)</p>	<p>A pessoa com deficiência é um ser especial; A pessoa com deficiência precisa se adaptar à sociedade; A pessoa com deficiência tem direito ao convívio social segundo a sua capacidade. A incapacidade é um problema da pessoa com deficiência. A pessoa com deficiência é um ser completo.</p>
<p><b>Inclusão</b> (Deficiência entendida como diferença)</p>	<p>A pessoa com deficiência é um ser humano diferente, que faz parte do todo social. A pessoa com deficiência tem direito a locomover-se, comunicar-se e ser respeitada em sua diferença. A incapacidade é um problema de todos, manifesto nas desvantagens sociais (barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais). A pessoa com deficiência é um ser completo.</p>

No tempo em que a pessoa com deficiência era entendida como um ser incapaz e nocivo e onde a deficiência era entendida como algo posto por um ser divino (Antiguidade e Idade Média) ou pela própria natureza (Idade Moderna), torna-se impossível a construção de um paradigma educacional, visto que a educação pressupõe o desenvolvimento humano.

---

<sup>151</sup> No caso de ASSMANN, ele parte do pessimismo antropológico ou otimismo antropológico que fundamentam concepções político-econômicas e educacionais.

Se a deficiência encobre a pessoa em questão (no ser sub-humano ou anormal), não há espaço para o desenvolvimento humano, ou seja, não se faz necessário pensar um modelo educativo - pois este ser já está pronto (como sub-humano ou anormal), não vai se desenvolver e, por conseguinte, não pode ser educado. Uma visão antropológica pessimista está subjacente nesta lógica, parece que este “ser com deficiência” é ruim (limitado em sua forma) e não pode ser melhorado.

Todavia, no século XIX, a pessoa com deficiência passa a ser vista como um “ser humano incompleto” que pode ser melhorado, ou seja, como um ser que pode e precisa ser educado. Surgiram, então, algumas abordagens pedagógicas visando o melhoramento deste ser humano para conviver em sociedade. Está subjacente, nesta lógica, uma visão antropológica otimista, parece que a pessoa em questão começa a se mostrar, da sua “incompletude” (pessoa com deficiência) vislumbram-se potencialidades – este “ser humano” pode ser melhorado. Todavia, parece que pessimismo e otimismo ainda se misturam, pois a incapacidade permanece como condição da pessoa com deficiência e esta vive segregada em instituições, longe do convívio social.

Somente no final do século XX, a pessoa com deficiência começou a ser percebida como um “ser humano completo”, onde a pessoa não mais se misturava à deficiência. Trata-se de um ser humano completo, porém inacabado. Portanto, falamos da pessoa humana (completa em sua dignidade), mas, como todos nós, um “ser inacabado”<sup>152</sup>, em constante processo de desenvolvimento. Esta antropologia fundamenta os movimentos pela integração ou pela inclusão da pessoa com deficiência no sistema educacional regular e na sociedade. Trata-se de uma visão antropológica otimista, no sentido em que se busca dar visibilidade à pessoa humana que tem uma deficiência e superar esteriótipos ou estigmas advindos do modelo clínico-terapêutico, tais como deficiente e anormal. Falamos, contudo, de um processo histórico (social e educacional) dinâmico e complexo, portanto, não tão linear quanto parece.

---

<sup>152</sup> Segundo Paulo FREIRE, o ser humano é um ser inconcluso. Nas suas palavras: “Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão”. Paulo FREIRE. *Pedagogia do oprimido*. p. 30.

## b) Relato de uma pessoa com deficiência

Seguimos nossa reflexão, com mais um relato de uma pessoa com deficiência. Permanece, contudo, a pergunta pela corporeidade da pessoa em questão e pelos fundamentos antropológicos dos paradigmas educacionais que nortearam sua formação educacional. Eis o relato de Anailda de Souza Neves - uma pessoa com hidrocefalia<sup>153</sup>.

Falar das dificuldades que eu encontrei para chegar onde estou atualmente não será difícil. No princípio, achei que as limitações físicas fossem o grande problema, depois percebi que nada era tão cruel quanto as limitações sociais. Tenho hidrocefalia e faço enfermagem na Universidade Gama Filho. (...) Quando resolvi lutar por minha realização profissional, meu maior objetivo, já imaginava esbarrar com algumas dificuldades. A primeira delas seria conseguir bons resultados nos estudos. Eu já tinha passado por todo o segundo grau e sabia sobre minhas limitações de aprendizagem, devido a ter uma anomalia. Desde pequena estudava muito. Na escola percebia que meus amigos pegavam a matéria de uma hora para outra. Em casa notava que meus irmãos tinham facilidade para aprender. (...) Eles sempre foram muito inteligentes. Aos trancos e barrancos, repetindo um ano aqui e outro ali, concluí o básico. Quando terminei, já não tinha mais 18 anos (idade habitual para encerrar esta fase dos estudos). Então resolvi trabalhar. (...) Trabalhava e fazia cursos ao mesmo tempo. Quando terminei os cursos, resolvi prestar um concurso público para o município. Passei. Depois, tentei o estado. Estudei demais, empenhei-me e, mais uma vez, me surpreendi, passei. Começaria a trabalhar na área de meu interesse e com um emprego garantido. Os primeiros seis meses foram um horror. Eu já desconfiava que as pessoas estranhariam alguma coisa, mas não pensei que fossem tão elitizadas, egoístas e preconceituosas em relação às pessoas que portam algum tipo de deficiência física. É incrível como existem ‘humanos’ que não aceitam que as pessoas aparentemente desiguais, com defeitos físicos, ocupem o mesmo espaço que eles. Este período inicial foi uma pro-

---

<sup>153</sup> “A hidrocefalia pode resultar de excesso de produção de CSF - líquido cefalorraquidiano (muito raro), ou quando é impedida a sua circulação ou absorção. Nesta situação, em que o CSF é constantemente produzido mas não consegue circular, ele acumula-se e causa um aumento da pressão no interior do cérebro. (...) O tratamento habitual é a introdução de um shunt (...). É importante perceber que o shunt não cura a hidrocefalia e os danos que tenham sido provocados no tecido cerebral mantêm-se. O shunt controla a pressão dos ventrículos, drenando o CSF em excesso e evitando assim que a situação piore. Os sintomas causados pela pressão elevada habitualmente melhoram, mas outros problemas relativos à destruição de tecido cerebral podem manter-se. (...) Algumas crianças com hidrocefalia terão uma inteligência inferior à normal, deficiências físicas e a possibilidade de outros problemas de saúde. Mau funcionamento dos shunts e infecções, atrasos no desenvolvimento, problemas de aprendizagem e problemas na visão são frequentes.” Veja O que é Hidrocefalia. *Mafalda's Homepage*. Disponível em: <[www.geocities.com/HotSprings/4000/ptindex.html](http://www.geocities.com/HotSprings/4000/ptindex.html)>. Acesso em: 16 de maio de 2006.

vação. Eles iriam decidir se eu deveria ficar ou não depois de um período de adaptação. (...) Eu vivia no anonimato. Ninguém sabia o que eu tinha. Fiz esta escolha porque achava que as pessoas logo pensariam: - ‘Ah! Coitada, que problema!’ (...) Não sou a favor da inclusão do aluno com deficiência na sala de aula dos demais. Eu sempre estudei em escola comum, escola regular. Essa experiência não foi boa pra mim. Eu cresci vendo meus amigos aprenderem com facilidade e eu tendo que estudar muito para alcançá-los. A todo momento, provava minhas limitações. Eu queria aprender do jeito dos outros. Queria aprender como meus irmãos. As pessoas não entendiam isso. As crianças portadoras de alguma deficiência, auditiva, visual, física ou outra qualquer, deveriam estudar na mesma escola que os demais, mas não na mesma turma. É importante que essas crianças aprendam a ver os deficientes com naturalidade, a fim de reconhecê-los como semelhantes. O maior problema do preconceito é que ele está enraizado nos pais. Para se erradicar o problema é preciso mostrar às crianças que elas podem e devem conviver com pessoas diferentes.<sup>154</sup>

A primeira constatação de Anailda é das limitações sociais, aliás, limitações estas muito maiores do que suas limitações físicas – no caso, hidrocefalia. Ou seja, as objetivações sociais que sofreu, devido sua corporeidade diferenciada, criaram as maiores dificuldades de sua existência. Estas limitações sociais estavam presentes na escola e no trabalho, tanto que Anailda fez “opção” pelo anonimato<sup>155</sup>. Aliás, localizamos, mais uma vez, o elemento da produção da ausência<sup>156</sup>, ou seja, o anonimato imposto à pessoa com deficiência (no caso, Anailda).

Na escola havia a pressão de conviver, simultaneamente, com a “facilidade” dos outros (amigos e irmãos) e com as dificuldades próprias de aprender. Estudar muito para alcançá-los era o desafio – pressão esta evidenciada na referência à idade habitual para concluir aquele ciclo de estudos (18 anos). Caberia a ela mesma (Anailda) “provar suas limitações” e surpreender-se com o resultado dos concursos feitos e o rumo de sua vida.

No trabalho, as limitações sociais assumiram a característica de “horror”: eram as armadilhas que lhe foram impostas pelos colegas de trabalho, era a pressão de ter que pro-

---

<sup>154</sup> Cláudia WERNECK. *Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva*, p. 93-95.

<sup>155</sup> Cabe a pergunta: será que foi opção mesmo?

<sup>156</sup> No mundo dos “normais”, estar presente com sua deficiência é um grande desafio.

var sua capacidade<sup>157</sup>, era o preconceito e a rejeição dos “humanos” que não aceitam os desiguais (as pessoas com deficiência) no mesmo espaço que eles (segregação). Tudo (discurso e postura) na escola e no trabalho era tão bem articulado e legítimo que a própria Anailda se surpreendia com sua capacidade: “passei”!

Ao analisar sua vida escolar, Anailda relata: “Não sou a favor da inclusão do aluno com deficiência na sala de aula dos demais. Eu sempre estudei em escola comum, escola regular. Essa experiência não foi boa pra mim”. Por que não foi boa? Eu arriscaria uma resposta: porque Anailda não viveu em um ambiente escolar inclusivo, ela viveu a falsa inclusão - foi apenas colocada numa sala de aula junto com os demais alunos, onde a abordagem pedagógica era fundamentada nos moldes da classificação, predominando a segregação da estudante que era diferente. Classificação esta que também se evidencia em sua ansiedade por ser como os demais alunos: na facilidade de aprender e nos resultados mais rápidos.

Anailda, em sua corporeidade, vive um processo de construção do conhecimento diferenciado dos demais alunos. Isto é simplesmente normal, se considerarmos a realidade da diversidade humana. No caso de Anailda, um ser humano com hidrocefalia (uma anomalia que afeta a habilidade cognitiva), ela apenas necessitaria de um tempo diferenciado para interiorização do conhecimento. Todavia, sua sujeitidade<sup>158</sup> grita: ela foi feita ausente! Ela não foi respeitada em sua diferença, não recebeu apoio pedagógico diferenciado. Ela foi apenas classificada entre os anormais ou deficientes.

Anailda não viveu numa ambiente escolar pautado pela relação entre os diferentes, pelo respeito à diversidade e por abordagens pedagógicas diferenciadas. Daí tudo ser tão mais difícil para ela, daí ter que lutar tanto para alcançar seus objetivos e provar sua competência. No ambiente escolar que lhe foi proporcionado, faltou o respeito à sua singularidade e a valorização da diversidade de aprendizes.

Todavia, algo ficou de positivo nesta “semi-convivência” - a percepção de que todos somos semelhantes em nossa humanidade, a certeza de que, mesmo em salas diferentes, todas as crianças devem estar na mesma escola – “É importante que essas crianças apren-

---

<sup>157</sup> Será que os demais funcionários (sem deficiência) concursados e aprovados também tinham que provar sua capacidade e competência?

<sup>158</sup> Nos reportamos, como no primeiro capítulo, à “qualidade de ser sujeito” do indivíduo, independente dos papéis sociais assumidos e das objetivações sofridas.

dam a ver os deficientes com naturalidade, a fim de reconhecê-los como semelhantes.” Anailda percebeu os aspectos comuns e a relevância do aprofundamento dos mesmos se pretendemos construir um sistema educacional inclusivo.

### **3. Por uma antropologia inclusiva**

#### **a) Da classificação à relação**

Nos termos postos acima, ainda cabem algumas perguntas: O que leva um sistema educacional a permitir que uma estudante tenha uma vida escolar marcada por provações (conforme relata Anailda)? Que tipo de abordagem pedagógica pode promover o aprofundamento de aspectos comuns, sem desqualificar a pessoa que é diferente? Como é possível romper a ideologia do ‘ser incompleto’ que marca a educação da pessoa com deficiência?

Entendo que as respostas a estas perguntas podem vir do entendimento que se tem da condição humana, ou, neste caso, da antropologia que fundamenta o paradigma educacional promotor de uma vida escolar de provações. Um olhar foi determinante para a construção desta forma desqualificada de ser e aprender: o olhar das semelhanças. Deste olhar decorre a classificação que produz a exclusão e segregação de alunos com deficiência no sistema de ensino.

Lino de Macedo pode nos ajudar a entender este processo quando trabalha a cultura das diferenças. A “lógica das semelhanças é a lógica das classes; a lógica das diferenças é a lógica das relações”<sup>159</sup>. Na cultura das semelhanças, os estudantes devem “apresentar competências e habilidades escolares comparáveis; devem aprender em um contexto em que um mesmo professor ensina do mesmo modo, em um mesmo espaço e tempo didáticos.”<sup>160</sup> Na cultura das diferenças, as escolas percebem seus diversos estudantes e respeitam a singularidade de cada um. Contudo, ao lidar com as diferenças há duas possibilidades, algumas

---

<sup>159</sup> Lino de MACEDO. *Ensaio Pedagógico: como construir uma escola para todos?*, p. 12.

<sup>160</sup> *Ibidem*, p. 11.



vezes “utiliza-se como estratégia excluir, ignorar, converter; outras vezes, aprende-se pouco a pouco a respeitar e, por isso, a conviver com as diferenças”<sup>161</sup>.

Segundo Macedo, o “poder da lógica da classe é abstrair diferenças.”<sup>162</sup>. Numa interface com a sociologia das ausências<sup>163</sup>, entendemos que abstrair diferenças é produzir ausências. É ocultar a experiência de alguns em função da manutenção do padrão do grupo dito normal. É fortalecer objetivações sociais preconceituosas, discriminatórias e seletivas.

Diante do isolamento das pessoas com deficiência, os demais seres “humanos” imaginam-se uma classe especial - composta de seres iguais, ilimitados, perfeitos, melhores. Trata-se de um estado social confortável, onde não é preciso conviver com a ameaça da imperfeição ou com a lembrança da vulnerabilidade humana. Nas palavras de Lino de Macedo:

No que diz respeito aos excepcionais e aos portadores de deficiência auditiva, física e visual, foi esse o raciocínio reinante na nossa educação até há bem pouco tempo. Eles estavam, de certa forma, excluídos da escolaridade normal porque não entravam na categoria privilegiada e formavam uma outra classe de pessoas, outra classe de alunos. Em alguns casos, uma classe que dispunha de alguns recursos, de bom atendimento; mas, infelizmente, em muitos casos, um depósito de pessoas que, a partir de um certo momento, não se conseguia saber o que tinham de pior, se era a sua cegueira ou tudo aquilo que, podendo ser normal, tinha sido destruído, prejudicado – em nome de uma dificuldade nossa em ver o cego além de sua cegueira – ver aquilo que um cego compartilha com os videntes e que, muitas vezes, são todas as outras funções.<sup>164</sup>

A classificação, neste caso, se dá a partir da percepção da deficiência em termos valorativos (melhor, pior) e não descritivos (tipo, grau). Ou seja, a deficiência acaba determinando o valor de uma pessoa e legitimando preconceitos e discriminação, quando poderia ser descrita como uma nuance da singularidade de um ser humano: cego, surdo, pessoa com deficiência física, etc.

Lígia Amaral propõe o rompimento com os discursos valorativos quando se fala de pessoas com deficiência,

---

<sup>161</sup> Ibidem, p. 15.

<sup>162</sup> Ibidem, p. 18.

<sup>163</sup> Tema trabalhado no primeiro capítulo desta pesquisa.

<sup>164</sup> Lino de MACEDO. *Ensaio Pedagógico: como construir uma escola para todos?*, p. 19.

A ausência intrínseca de adjetivação valorativa da diferença (nem boa ou ruim, nem benéfica ou maléfica...) pode levar, em consequência, a relações despidas de hierarquia entre aqueles que são diferentes/deficientes e os que não o são (nem menos ou piores, nem mais ou melhores, nem falha ou plenitude...).<sup>165</sup>

A naturalização das diferenças, em termos valorativos, produz hierarquias dicotômicas, tais como: igual/desigual, capaz/incapaz, normal/anormal, são/deficiente, melhor/pior, etc. O rompimento do discurso fundamentado em dicotomias hierárquicas<sup>166</sup> torna-se possível através do discurso descritivo. A autora entende que é “preciso diferenciar para compreender melhor. Há que separar para possibilitar a compreensão. Mas para diferenciar e separar há que conhecer o ‘divisor de águas’ entre o normal e o anormal, entre o desvio e o não-desvio, entre o ‘legítimo’ e o ‘ilegítimo’”<sup>167</sup>.

Interessante é sua percepção do necessário conhecimento da realidade da pessoa com deficiência em termos descritivos. Os termos: normal/anormal, desvio/não-desvio, legítimo/ilegítimo aproximam-se da questionável valoração das pessoas com deficiência e do desrespeito da singularidade das mesmas. As terminologias propostas, por Lígia Amaral, para o conhecimento, a referência e a descrição da realidade das pessoas com deficiência, são outras: deficiência (exteriorizada), incapacidade (objetivada) e desvantagem (socializada). Em suas palavras:

(...) algo ocorre com o indivíduo (de forma congênita ou adquirida) em função de uma cadeia de circunstâncias (etiologia) provocando alterações na estrutura ou funcionamento do corpo (patologia). Essas alterações (manifestações), se evidentes, são exteriorizadas por anomalias na estrutura ou aparência, ou ainda no funcionamento de um órgão ou sistema (deficiência) alterando a capacidade de realização (incapacidade), o que pode colocar o indivíduo em situação de prejuízo (desvantagem), resultante de deficiência ou incapacidade, em relação a outros indivíduos de seu grupo<sup>168</sup>.

A progressão acima parece linear, contudo, é bem mais complexa, pois esta seqüência pode ser quebrada ou invertida. Mas a autora vai além, ela ainda acrescenta as categorias: deficiência primária (deficiência e incapacidade) que engloba as limitações em si e deficiência

---

<sup>165</sup> Lígia Assumpção AMARAL. *Conhecendo a Deficiência* (em companhia de Hércules), p. 150.

<sup>166</sup> Como já vimos, segundo Boaventura Souza SANTOS, uma das formas de produção da ausência ou ocultamento das pessoas com deficiência é o estabelecimento de dicotomias hierárquicas.

<sup>167</sup> Lígia Assumpção AMARAL. *Conhecendo a Deficiência* (em companhia de Hércules), p. 26.

secundária (desvantagem e invalidez) que “está ligada à leitura social que dela é feita. Incluem-se aqui as significações afetivas, emocionais, intelectuais e sociais que o grupo atribui a dada diferença”.<sup>169</sup>

A deficiência secundária pode impedir o desenvolvimento ou a vida plena, “ao aprisionar a pessoa numa rede que poucas vezes tem a ver, intrinsecamente com a deficiência – a rede constituída e constitutiva das barreiras atitudinais: preconceitos, esteriótipos e estigma”<sup>170</sup>. Possibilita, ainda, a construção de objetivações sociais que negam a sujeitividade da pessoa com deficiência, como nós pudemos perceber no primeiro capítulo desta pesquisa.

Podemos, portanto, retomar a proposta de Hugo Assmann quando o mesmo insere a corporeidade como “a instância fundamental e básica para articular conceitos centrais para uma teoria pedagógica”<sup>171</sup>. Como a corporeidade da pessoa com deficiência é determinante no processo de construção do conhecimento? Até que ponto o olhar valorativo, por parte dos seres humanos ditos normais, tem produzido o ocultamento da corporeidade das pessoas com deficiência? O ocultamento dos aspectos descritivos da deficiência (por conseguinte, da corporeidade da pessoa com deficiência) produz o desconhecimento que leva ao preconceito, à estigmatização e esteriotação das pessoas com deficiência. Conseqüentemente, cega a sociedade em relação às barreiras (arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais) que são impostas às pessoas com deficiência. Nas palavras de Lígia Amaral, o desconhecimento “pode ser entendido como matéria prima (entre outras) para a perpetuação de atitudes preconceituosas e de leituras esteriotaçadas da deficiência – seja esse desconhecimento relativo ao fato em si, às emoções geradas ou às reações subseqüentes.”<sup>172</sup>.

São diversos os fatores que podem levar ao preconceito e discriminação da pessoa com deficiência. Todavia, nesta pesquisa, nos propomos a trabalhar a centralidade da corporeidade como a referência fundamental numa abordagem pedagógica que pretenda possibilitar a verdadeira inclusão da pessoa com deficiência no sistema educacional. Nestes termos, entendemos que Lino de Macedo localiza uma tensão inerente ao processo de inclusão da pessoa com deficiência no sistema educacional: a tensão entre a cultura das semelhanças

---

<sup>168</sup> Ibidem, p. 65.

<sup>169</sup> Ibidem, p. 68.

<sup>170</sup> Ibidem, p. 69.

<sup>171</sup> Hugo ASSMANN. *Paradigmas educacionais e corporeidade*, p. 113.

(até então preponderante nos sistemas educacionais cartesianos) e a cultura das diferenças (marca fundamental na inclusão - novo paradigma educacional proposto para a educação das pessoas com deficiência). Trata-se, portanto, de um processo complexo e tenso - inserir um novo paradigma dentro de um sistema educacional já cristalizado na sociedade ocidental (o sistema predominantemente cartesiano - classificatório e linear).

Lino de Macedo, entretanto, reconhece que é impossível romper totalmente com a classificação (cultura das semelhanças), pois ela é relevante no processo de construção do conhecimento. O que importa é não reduzirmos o processo de construção do conhecimento ao modelo classificatório, abrindo espaço para a manifestação das diferenças humanas.

Na inclusão, semelhanças e diferenças relacionam-se de modo interdependente, indissociável. Se há respeito pela diferenças, somos desafiados a desenvolver ações mais responsáveis ou comprometidas com a inclusão. (...) A cultura da diferença supõe a cultura da fraternidade, em que diversidade, singularidade, diferenças e semelhanças podem conviver em uma inclusão, formando um todo, quaisquer que sejam as diferentes escalas que o compõem.<sup>173</sup>

As escalas podem existir, aliás, elas existem - independente de nossa vontade ou não. Trata-se de algo inerente à sociedade, somos diferentes e nos identificamos como sujeitos singulares ao classificar os outros seres (não somente os humanos). Neste sentido, Lígia Amaral nos ajuda a perceber como é possível classificar sem hierarquizar, sem criar estigmas e sem segregar ou excluir. Trata-se de nos aproximarmos da deficiência com o olhar de quem deseja conhecer e respeitar a pessoa humana. Portanto, focar a deficiência em termos descritivos é fundamental para esta aproximação. Entendemos que, nestes termos, o aspecto relacional será preservado.

Assim, se nos aproximarmos da pessoa com deficiência, ou a descrevermos em termos valorativos, tendemos a hierarquizar esta relação, criando barreiras e impedindo a inclusão da pessoa que é diferente. Evidentemente, tal antropologia não permite uma abordagem pedagógica inclusiva, pois todos os “normais” são tidos como “iguais” e os que não podem ser iguais - os “anormais” - são excluídos.

---

<sup>172</sup> Lígia Assumpção AMARAL. *Conhecendo a Deficiência* (em companhia de Hércules), p. 122.

<sup>173</sup> Lino de MACEDO. *Ensaio Pedagógico: como construir uma escola para todos?*, p. 15.

O processo de classificação é importante para a vivência em sociedade quando classifica em termos operacionais concretos ou abstratos. Contudo, não podemos admitir a classificação da dignidade humana, quando uns são colocados como mais dignos que os outros (como, por muito tempo, aconteceu com as pessoas com deficiência). A dignidade de toda pessoa humana é inquestionável, é inegociável e deveria ser inviolável.

## **b) Da relação à inclusão**

O rompimento com uma antropologia que sobrepunha a deficiência à pessoa foi um grande salto e possibilitou o desenvolvimento de abordagens pedagógicas direcionadas à pessoa com deficiência. A partir do momento em que se deslocou o olhar da deficiência para a pessoa - do ser deficiente para o ser humano, foi possível construir uma proposta educacional para as pessoas com deficiência. Neste sentido, os paradigmas educacionais da integração e inclusão têm um ponto em comum: ambos entendem que a pessoa com deficiência é um ser completo. A pessoa com deficiência, em sua condição humana, é um ser completo e inacabado. Completo - porque é ser humano. Inacabado - porque é um ser aberto que se faz a cada dia. Portanto, abre-se o caminho para a inserção da pessoa com deficiência no sistema educacional e se reconhece o seu direito à educação, como ser em constante desenvolvimento.

Integração e inclusão não são dois paradigmas concorrentes, eles podem ser complementares, se entendermos que foi o movimento de integração que abriu as portas para a superação da segregação e exclusão das pessoas com deficiência. Parece-nos que a diferença entre estes dois paradigmas (integração e inclusão) está na compreensão do que seria incapacidade.

Para o paradigma da integração, a incapacidade está relacionada à adaptação ou não da pessoa com deficiência, no sentido de reabilitar-se para inserir-se na sociedade. Já para o paradigma da inclusão, a incapacidade está diretamente relacionada às limitações sociais, como foi indicado pelo relato de Anailda, no sentido da necessária superação das barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais impostas às pessoas com deficiência. Portanto,

enquanto a integração é uma via de uma mão só – onde cabe à pessoa com deficiência superar suas incapacidades para inserir-se na sociedade; a inclusão é uma via de mão dupla<sup>174</sup> – onde também a sociedade é responsável pela superação das incapacidades da pessoa com deficiência (incapacidades estas resultantes de barreiras sociais).

Retomamos o conceito de incapacidade proposto pela ONU: a incapacidade “como resultante da relação entre as pessoas (com e sem deficiência) e o meio ambiente”. Incapacidade é um problema de todos. Incapacidade tem haver com impedimentos ou barreiras que podem ser socialmente construídas - quando o mundo e seus espaços são pensados em padrões generalizantes (os normais). Neste sentido, o teólogo alemão Jürgen Moltman considera que as pessoas com deficiência sofrem pelas próprias limitações físicas (impedimentos inatos), mas também, e muito mais, pelos impedimentos sociais – “que lhe são impostos por uma sociedade que se considera sã”. Torna-se necessário, portanto, “libertar-se dos impedimentos desnecessários”<sup>175</sup>.

O conceito de integração é limitado quando pressupõe somente uma falta – a incapacidade da pessoa com deficiência. Contudo, nas palavras de Lígia Amaral, integrar pode significar “‘tornar inteiro’, completar, integralizar e, também, ‘estar junto de’, não separar, não segregar”<sup>176</sup>. A seu ver, o primeiro sentido pode conter uma armadilha, pois é passível de encaminhamentos políticos para completar a falta e tornar inteiro. Trata-se de desconsiderar ou desvalorizar a diferença, pretendendo tornar o deficiente (ser incompleto) igual a todo mundo. Manifesta a dificuldade em lidar com a diversidade, transformando-a em mera falta.

No segundo sentido, integrar é o oposto de segregar, tem o sentido de estar junto, sendo que, neste processo de integração, barreiras podem ser interpostas entre as pessoas com deficiência e os diferentes mundos: escola, trabalho, cultura, lazer, relações afetivas, etc. A autora cita as barreiras econômicas, sociais ou barreiras atitudinais como promotoras da discriminação, segregação e do preconceito em relação à pessoa com deficiência.

---

<sup>174</sup> Lígia AMARAL, entretanto, considera que a integração também pode ser uma via de mão dupla, isto está explícito na integração lato sensu que exige vontade social e política. Mais adiante, desenvolveremos esta idéia de integração.

<sup>175</sup> Jürgen MOLTSMANN (Trad. Constantino Ruiz Garrido). *Diaconia en el horizonte del reino de dios: hacia el diaconado de todos los creyentes*. p. 67.

<sup>176</sup> Lígia Assumpção AMARAL. *Conhecendo a Deficiência: em companhia de Hércules*, p. 101.

Quatro níveis de integração são possíveis (física, funcional, social stricto sensu e social lato sensu)<sup>177</sup> segundo Lígia Amaral, entretanto, a autora entende que a real inserção da pessoa com deficiência somente é possível através da integração social lato sensu. Isto porque a integração comunitária/societal envolve “vontade coletiva, política de desenvolvimento de sistemas de apoio à comunidade – sistemas planejados e construídos de forma sistemática a partir das diferentes esferas, públicas e privadas”<sup>178</sup>. Nestes termos, parece-nos que a autora entende integração como inclusão social, pois o modelo societal de integração, tal qual o paradigma da inclusão, é uma via de mão dupla - exige um movimento tanto da pessoa com deficiência quanto da sociedade para superar as suas incapacidades.

O interessante, nestes movimentos de integração e inclusão, é o fato de ambos pensarem uma sociedade onde seja possível todos participarem, numa relação de interdependência entre semelhanças e diferenças. Especialmente, no caso da inclusão da pessoa com deficiência, esta visão possibilita uma relação entre iguais (seres humanos) no espaço social. Relação esta construída a partir de uma estrutura social que respeita e pensa as diferenças – no sentido de garantir a acessibilidade a todos.

#### **4. Por uma sociedade onde caiba a complexa condição humana**<sup>179</sup>

Se entendemos a relevância do respeito à humanidade da pessoa com deficiência no processo de construção do conhecimento, precisamos, então, perguntar pela condição humana. Quem é o ser humano? Donde veio? É humano ou animal? Ou as duas coisas? Edgar Morin procura respostas a essas perguntas e inicia sua jornada criticando o paradigma an-

---

<sup>177</sup> Apenas a integração física (visibilidade) não é suficiente – pode fortalecer estigmas, já na integração funcional não está garantida a comunicação entre as pessoas com e sem deficiência – o que pode criar dois mundos paralelos. É, ainda possível, uma integração social chamada de stricto sensu – reduz o isolamento através da comunicação entre as partes envolvidas – portanto viabiliza a real interação. Contudo, isto somente é possível através de vontade coletiva, não bastam vontades individuais. Por isso, é fundamental a integração social lato sensu que prevê uma efetiva vontade política no sentido do “desenvolvimento de sistemas de apoio da comunidade – sistemas planejados e construídos de forma sistemática” no sentido de garantir a acessibilidade aos espaços sociais. Lígia Assumpção AMARAL. *Conhecendo a Deficiência* (em companhia de Hércules), p. 103-108.

<sup>178</sup> Lígia Assumpção AMARAL. *Conhecendo a Deficiência* (em companhia de Hércules), 107-108.

<sup>179</sup> Parafraseando Hugo ASSMANN.

tropológico que separa e opõe as noções de homem e de animal<sup>180</sup>, de cultura e de natureza, enfim, “de reino humano, síntese de ordem e de liberdade” oposto aos “distúrbios naturais (‘lei da selva’, impulsos descontrolados)”<sup>181</sup>.

Morin não somente pergunta por quem é o ser humano, ele pergunta por “quem é o homem no mundo?”, procurando formular uma “antropocosmologia”<sup>182</sup>. Daí advém as aptidões humanas, da pergunta pelo ser humano que se humaniza no mundo, porém, não “num mundo fragmentado em três estratos sobrepostos e não-comunicantes: homem-cultura/vida-natureza/física-química”<sup>183</sup>, mas no cosmos, na Terra que é “a totalidade complexa físico-biológica-antropológica, onde a vida é uma emergência da história da Terra, e o homem, uma emergência da história da vida terrestre.”<sup>184</sup> Coloca-se a complexidade do que é ser humano: “a animalidade e a humanidade constituem, juntas, nossa condição humana”<sup>185</sup>.

O ser humano nos é revelado em sua complexidade: ser, ao mesmo tempo, totalmente biológico e totalmente cultural. O cérebro, por meio do qual pensamos, a boca, pela qual falamos, a mão, com a qual escrevemos, são órgãos totalmente biológicos e, ao mesmo tempo, totalmente culturais. O que há de mais biológico – o sexo, o nascimento, a morte – é, também, o que há de mais impregnado de cultura.<sup>186</sup>

O ser humano, segundo Morin, não nasceu humano, mas tornou-se humano num constante processo de aprendizado, marcado por evoluções, adaptações e construção cultural. A educação, portanto, contribuirá com a “aprendizagem da compreensão e da lucidez” e na “mobilização de todas as aptidões humanas”<sup>187</sup>. Condições estas que devem ser continuamente regeneradas no processo educativo de todo ser humano.

No sistema educacional, entretanto, as tradicionais estruturas curriculares e suas divisões em departamentos (ou áreas) e disciplinas têm promovido a fragmentação do conheci-

<sup>180</sup> Seria bastante interessante relacionar a discussão estabelecida por MORIN aos estigmas recebidos pelas pessoas com deficiência na antiguidade, tais como: monstro, deforme, demônio, etc. Contudo, este não é o cerne desta pesquisa.

<sup>181</sup> Edgar MORIN, *O enigma do homem: para uma nova antropologia*, p. 22.

<sup>182</sup> Ibidem, p. 12.

<sup>183</sup> Ibidem, p. 23.

<sup>184</sup> Edgar MORIN, *A cabeça bem-feita*, p. 40.

<sup>185</sup> Edgar MORIN, *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, p. 51.

<sup>186</sup> Edgar MORIN, *A cabeça bem-feita*, p. 40.

<sup>187</sup> Ibidem, p. 54.



mento, desintegrando o processo educativo e a própria visão do ser humano e de suas aptidões. No caso da educação da pessoa com deficiência, o modelo clínico-terapêutico evidencia esta fragmentação do ser humano e o desrespeito pela singularidade da pessoa em questão.

### **a) Educar para a condição humana**

Segundo Morin torna-se necessário resgatar “a condição humana como o objeto essencial de todo o ensino”<sup>188</sup>, considerando seriamente a complexidade humana, bem como a complexidade do próprio processo educativo no século XXI. Um dos caminhos para isto seria a “relição dos saberes”, onde “o ensino pode tentar, eficientemente, promover a convergência das ciências naturais, das ciências humanas, da cultura das humanidades e da Filosofia para a condição humana”<sup>189</sup>.

Entendemos que esta “relição dos saberes” é de extrema relevância quando pensamos a educação da pessoa com deficiência, no sentido da proposição de uma abordagem pedagógica que rompa com a exclusividade cartesiana e respeite as diferentes formas de aprender e ser. Trata-se de colocar, nas palavras de Assmann, a corporeidade humana como cerne do processo de construção de conhecimento.

Essa tarefa, entretanto, necessita de educadores/as lúcidos/as, pois se faz necessária a emergência da consciência da unidade / diversidade humana, ou seja, da complexidade humana. A consciência lúcida carece de “múltiplos conhecimentos e de um esforço de pensamento para articular esses conhecimentos”<sup>190</sup> dispersos em várias disciplinas. A unidade da consciência humana somente é possível como “circuito / anel reflexivo”<sup>191</sup>, dado o fato de que a própria consciência não é uma instância fixa e estável, mas está sujeita aos possíveis erros humanos, pois é humana.

---

<sup>188</sup> Edgar MORIN. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, p. 15.

<sup>189</sup> Ibidem, p. 46. O autor desenvolve também essa proposta em jornadas temáticas idealizadas e dirigidas por ele na França e expressas no livro *A relição dos saberes: o desafio do século XXI*.

<sup>190</sup> Edgar MORIN. *O Método 5: a humanidade da humanidade – a identidade humana*, p. 113.

<sup>191</sup> Ibidem, p. 113.

Se considerarmos a complexa condição humana e perguntarmos pelo potencial auto-organizativo das corporeidades diferentes, poderemos nos surpreender com as diferentes propostas pedagógicas que surgirão. As pessoas com deficiência, citadas no primeiro capítulo desta pesquisa, podem nos dar algumas pistas. Afinal o processo de construção do conhecimento é muito mais que um processo mental, é também um processo existencial onde corporeidades distintas percorrem caminhos distintos na construção do conhecimento.

Leandra Certeza<sup>192</sup>, uma pessoa com Osteogenesis Imperfecta<sup>193</sup>, condenada à morte logo ao nascer, nos indica que as fraturas constantes e a dor não impediram o seu desenvolvimento tanto físico como intelectual. Muito pelo contrário, estas experiências tornaram-se o fundamento de sua existência e de seu desenvolvimento como uma jornalista que compreende a vida a partir da diversidade humana. As barreiras físicas devem ter dificultado e até minimizado suas oportunidades, contudo não a impediram, mas a impulsionaram a ser uma jornalista que dá visibilidade às barreiras sociais que incapacitam as pessoas com deficiência.

Marco Antônio Queiroz e o rapaz cego que se candidatou ao curso de Rádio e TV<sup>194</sup> testemunham que é possível aprender sem ver através do potencial auto-organizativo de suas corporeidades: o recurso à memória (ou resíduo) visual para a reconstrução do seu cotidiano (andar, vestir, trabalhar, estudar, etc.) e a utilização dos demais sentidos do corpo (olfato, tato, audição) para aprender e interiorizar novos conhecimentos.

As pessoas surdas (como Adriana<sup>195</sup>) também nos dão pistas das formas diferenciadas de ser e aprender, num constante processo de coincidência entre processos cognitivos e existenciais. É possível construir o conhecimento sem ouvir ou falar, sendo que a comunicação, imprescindível no processo educativo, pode acontecer por imagens – e não necessariamente por sons. A barreira comunicacional pode ser rompida e o que antes era incapacida-

---

<sup>192</sup> Citada no primeiro capítulo.

<sup>193</sup> “A Osteogenesis Imperfecta (OI), ou Osteogênese Imperfeita, é uma doença genética relativamente rara (atinge em média 1 a cada 21.000 nascidos) que provoca principalmente a fragilidade dos ossos. Uma deficiência do colágeno (proteína que dá consistência e resistência, principalmente ao osso, mas também à pele, veias e outros tecidos do corpo) do organismo é a responsável pelas características da doença. (...) Como consequência de fraturas e microfraturas pode haver o encurvamento dos ossos das pernas, braços e às vezes da coluna.” ABOI. *O que é Osteogenesis Imperfecta?* Disponível em: <[www.aboi.org.br/oqueeh.html](http://www.aboi.org.br/oqueeh.html)>. Acesso em: 17 de maio de 2006.

<sup>194</sup> Citados no primeiro capítulo.

de agora é diferença. A surdez não precisa ser somente falta, ela também pode ser oportunidade – oportunidade de uma produção simbólica que passa por outros caminhos comunicacionais, antes não considerados pedagógica e socialmente: como a LIBRAS.

E talvez, o mais intrigante de tudo (quando nos amparamos em paradigmas cartesianos), a corporeidade da pessoa com deficiência mental também indica outros caminhos pelos quais podemos viver e aprender. Alessandro<sup>196</sup> (e sua flauta) nos indica que: sem falar e ler, também é possível construir uma existência, é possível relacionar-se e ser humano. O olhar e o gesto podem comunicar, o amor pode ensinar. Para perceber isto, é preciso romper barreiras atitudinais (fundamentadas no racionalismo).

Educar para a condição humana é, antes de qualquer coisa, buscar compreender a condição humana vislumbrando a possibilidade de uma vida melhor para todas as pessoas, com ou sem deficiência. É reconhecer a cultura<sup>197</sup> humana em sua complexidade e respeitá-la. Nestes termos, é possível olhar para a pessoa com deficiência como uma pessoa que compõe o universo social e que tem um modo diferente de viver e aprender.

No momento em que podemos respeitar e considerar a condição humana das pessoas com deficiência, em sua complexidade, podemos incluir, no “ser” humano, novas categorias, tais como: ser cego, ser surdo, ser surdo-cego, ser parapléxico, ser tetrapléxico, ser autista, etc. E mais que isto, podemos dar visibilidade à vulnerabilidade humana com todos os seus desafios postos, onde fraqueza, dor, medo, erro, instabilidade, incapacidade...etc poderão também ser categorias que nos ensinam a viver e aprender.

As diferenças, portanto, deixariam de ser legitimadoras de hierarquias. Como já vimos, quando a condição humana é entendida em padrões dicotômicos, como normal e anormal, perfeito e imperfeito, constrói-se uma abordagem pedagógica limitada aos modelos classificatórios e lineares que não respeitam a corporeidade humana em toda a sua comple-

---

<sup>195</sup> Citada no primeiro capítulo.

<sup>196</sup> Citada no primeiro capítulo.

<sup>197</sup> Especialmente quando nos referimos às pessoas com deficiência auditiva, o aspecto cultural é bastante relevante. Os estudos surdos nos dão indicações disto quando perguntam pela cultura da pessoa surda, mais especificamente, pela língua de sinais – como expressão maior do modo de ser e viver das comunidades surdas. Nidia Regina Limeira SÁ. *Cultura, poder e educação de surdos* p. 48. Contudo, vale colocar o problema do “mito da consistência cultural” que “supõe que cada cultura é harmoniosa, equilibrada, auto-satisfatória”, onde “cada sujeito adquire identidades plenas a partir de únicas marcas de identificação, como se por acaso as culturas se estruturassem independentemente de relações de poder e hierarquia”. Carlos S-

xidade e potencialidade. E ainda mais, quando se ignora a realidade social na qual o ser humano se encontra, torna-se impossível a percepção e a superação de barreiras eminentemente sociais (arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais).

## **b) A condição de ser simbólico**

Propor-se a consertar alguns seres humanos, ditos anormais (nos padrões generalizantes), desrespeita a condição humana de ser inacabado, limitado e vulnerável, mas completo em sua complexidade. Desrespeita a diversidade e ignora as diferenças como instrumentos importantes no processo de construção do conhecimento - onde deveriam ser mobilizadas todas as aptidões humanas, inclusive as relacionais. Afinal, segundo Morin, “viver exige, de cada um, lucidez e compreensão ao mesmo tempo, e, mais amplamente, a mobilização de todas as aptidões humanas”<sup>198</sup>. No ser humano, “o desenvolvimento do conhecimento racional-empírico, técnico jamais anulou o conhecimento simbólico, mítico, mágico ou poético”<sup>199</sup>.

Ao considerar o aspecto mítico do ser humano, Morin introduz o tema da noosfera que diz respeito ao “mundo vivo, virtual e imaterial, constituído de informações, representações, conceitos, idéias, mitos que gozam de uma relativa autonomia e, ao mesmo tempo, são dependentes de nossas mentes e de nossa cultura”<sup>200</sup>. Mitos e idéias originam-se em nossas mentes e ganham consistência e poder, “não somos apenas possuidores de idéias, somos também possuídos por elas, capazes de morrer ou matar por uma idéia.”<sup>201</sup> Na verdade, Morin entende que “somos os criadores e criaturas do reino do mito, da razão, da técnica, da magia.”<sup>202</sup>

À educação cabe ajudar as mentes a se movimentarem na noosfera, entendendo que mitos e idéias são meios de comunicação, mas também podem tornar-se meios de ocultação. Se considerarmos a história social e educacional das pessoas com deficiência, percebemos

KLIAK & Jorge LARROSA. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*, p. 127.

<sup>198</sup> Edgar MORIN, *A cabeça bem-feita*, p. 54.

<sup>199</sup> Edgar MORIN, *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, p. 59.

<sup>200</sup> Edgar MORIN, *A cabeça bem-feita*, p. 53-54. MORIN também trata do tema noosfera em *O método 5: a humanidade da humanidade – a identidade humana*, p. 44.

<sup>201</sup> Edgar MORIN, *A cabeça bem-feita*, p. 53.

<sup>202</sup> Edgar MORIN, *O método 5: a humanidade da humanidade – a identidade humana*, p. 50.

que é possível localizar neste percurso a relevância da categoria noosfera. Queremos fazer esta aproximação em duas vertentes, iniciemos pelas representações simbólicas ou objetivações sofridas pelas pessoas com deficiência.

Monstro, demônio, anjo, desgraçado, nocivo, defeituoso, anormal, ameaça, incompleto, especial, pessoa com deficiência, diferente, etc. Todos estes termos, em algum momento, foram utilizados para designar as pessoas com deficiência. Quando o paradigma dominante era o sobrenatural, a pessoa era encoberta por esteriótipos (monstro, demônio, anjo, desgraçado) que advinham de uma visão religiosa do mundo, onde o mito da criação e da perfeição divina legitimavam ações de castigo ou caridade em relação às pessoas com deficiência que desembocavam na segregação. Já quando o paradigma dominante era o cartesianismo moderno, a pessoa era encoberta por esteriótipos (defeituoso, ameaça, anormal, incompleto) que advinham de uma visão racional do mundo, onde o mito do progresso e do aperfeiçoamento humano legitimavam ações de esterilização e internação terapêutica que desembocavam também na segregação. Portanto, ambas as perspectivas (religiosa e clínica) fundamentavam-se em informações, representações, conceitos, idéias e mitos que ocasionaram a ocultação das pessoas com deficiência na sociedade e no sistema educacional. As objetivações acima citadas produziram a ausência das pessoas com deficiência, sendo que estas acabaram assumindo formas desqualificadas de existir e aprender.

À educação, entretanto, cabe também ajudar as mentes a se movimentarem na noosfera, entendendo que mitos e idéias também são meios de comunicação e, portanto, meios de aprendizagem. Morin nos desafia às perguntas: Qual a força simbólica do “tipo humano normal” ou do “tipo humano perfeito” sobre nossas atuais representações e ações? Qual a relevância da espiritualidade no processo de construção do conhecimento? Localizamos, aqui, o espaço da religião como formadora de idéias e como uma das forças construtoras de sentido para a vida humana.

### **c) A conversão das metáforas: um desafio teológico**

Já sabemos da relevância de um paradigma educacional que considere a corporeidade humana, em sua complexidade, como o cerne do processo educativo - onde processos cognitivos e existenciais, em estreita relação, são promotores do conhecimento. Sabemos também

que o ser humano é um ser apto para a representação simbólica. Consideramos, portanto, que uma das expressões da religião é a produção teológica e que esta pode levar tanto à ocultação quanto à emancipação do ser humano. Sendo assim, um dos desafios postos ao discurso religioso e à teologia é o de superar a redução da pessoa com deficiência à condição sub-humana. Nas palavras de Mazzota,

A própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como ‘imagem e semelhança de Deus’, ser perfeito, inculcava a idéia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo ‘parecidos com Deus’, os portadores de deficiências (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana.<sup>203</sup>

Tal qual algumas teorias pedagógicas, algumas teologias limitam-se (ou correm o risco de limitar-se) a um ou outro aspecto do ser humano e de sua existência, não considerando a complexa corporeidade humana. Perguntamos, portanto: Que tipo de paradigma teológico aprofundaria os aspectos comuns entre as corporeidades diferentes (sem ocultar as diferenças ou produzir ausências<sup>204</sup>)?

Os primeiros passos para uma teologia inclusiva indicam uma necessária conversão – a conversão das metáforas ou analogias. Quem de nós não se lembra de metáforas pejorativas em relação à pessoa com deficiência, tais como estas:

- cegueira é sinal de perdição: “oh! Tão cego eu andei e perdido vaguei, longe, longe de meu salvador”<sup>205</sup>;
- deficiência física é sinal de mau caráter e falta de fé: “havia um homenzinho torto, que andava no caminho torto. Homenzinho era todo torto e morava numa casinha torta, mas um dia o homenzinho torto a Bíblia encontrou e tudo que era torto Jesus endireitou”<sup>206</sup>;
- surdez é sinal de relutância e desobediência: “quem tem ouvidos para ouvir, ouça”;

---

<sup>203</sup> Marcos J. S MAZZOTA. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*, p. 16.

<sup>204</sup> No modo da sociologia das ausências de Boaventura Souza SANTOS.

<sup>205</sup> H. M. W. *A conversão*. (Hinário Evangélico). São Paulo: Editora Cedro, 2001, p. 216.

<sup>206</sup> Música infantil, autoria anônima.

- deficiência mental como sinal de perturbação demoníaca: praticas exorcistas nas igrejas.

O desafio que nos colocamos para o terceiro capítulo desta pesquisa é o de perguntamos por uma teologia inclusiva – onde caiba a complexa condição humana e as mais diferentes experiências existenciais. Nesse sentido, a proposta do “Evangelho antievangelho” de Edgar MORIN pode instigar esta discussão. Em suas palavras:

Não crer mais:

nas verdades absolutas e transcendentais;

em Deus;

na ciência-verdade;

na razão endeusada;

na salvação fora da terra e na salvação na terra.

Mas crer:

no além e no mistério;

nas certezas inseridas no tempo e no espaço;

na ciência que busca a verdade e luta contra o erro;

na razão aberta para o irracional e que luta contra o seu pior inimigo: a racionalização;

nas verdades mortais, perecíveis, frágeis: vivas;

na conquista de verdades complexas contendo incertezas;

no amor e no carinho;

nos momentos de alegria fulgurantes, individuais e coletivos (sempre relacionados com o amor e a fraternidade);

e (...) crer sem crer na humanidade.<sup>207</sup>

Se deixarmos de crer, morreremos – a religião cristã convive extremamente bem com esta preposição. Porém, a religião cristã não convive bem com a seguinte proposição: se deixarmos de duvidar morreremos em nossa condição humana. Segundo Morin, “de ago-

---

<sup>207</sup> Edgar MORIN, *Para sair do século XX*, p. 282-283.

ra em diante, só devemos crer em crenças que comportem a dúvida no seu próprio princípio”<sup>208</sup>. Esse é o novo grande desafio para a educação cristã e para a teologia. Ao assumirem este desafio, ambas (educação cristã e teologia) estarão assumindo a condição humana e contribuindo para o resgate do humano em sua complexidade, por conseguinte, para a inclusão das pessoas com deficiência nos espaços sociais. É o que nos propomos a discutir no próximo capítulo desta pesquisa.

---

<sup>208</sup> Ibidem, p. 277.



### III – PELAS FRESTAS DA PORTA TEOLÓGICA: A IN- CLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

*“Mas o certo é que Deus ama toda vida humana. Por isso, não há na realidade nenhuma vida ‘reduzida’ ou ‘menos-válida’. Cada vida é, a sua maneira, vida divina, e como tal devemos reconhecê-la e respeitá-la”*

Jürgen Moltmann<sup>209</sup>

Nos capítulos anteriores, nós descrevemos o cenário da pessoa com deficiência no Brasil, desde sua história social até os desafios para uma educação e sociedade inclusivas. Percorremos estes caminhos perguntando pela antropologia subjacente aos paradigmas educacionais que marcaram, e ainda marcam, a história social das pessoas com deficiência. Localizamos modelos educacionais marcados ora pelo assistencialismo caritativo, ora pela atuação clínico-terapêutica, o que ocasionou, sobre a vida das pessoas com deficiência, as marcas da segregação e exclusão educacional e social e, por conseguinte, a invisibilidade social destas pessoas. O rompimento com este histórico de segregação e exclusão parece ser

---

<sup>209</sup> Jürgen MOLTSMANN. *Diaconia en el horizonte del Reino de Dios*. p. 80. Texto original em alemão: *Diakonie im Horizont des Reiches Gottes*, 1984. Todavía, nossa referência será o texto em espanhol (Tradução de Constantino Ruiz Garrido, 1987). Nas citações, porém, optamos pelos textos em português (tradução desta autora).

vislumbrado com a chegada de um novo paradigma – o da inclusão, onde a pessoa com deficiência ganha visibilidade e as incapacidades são compartilhadas com a sociedade no sentido de superação das barreiras (arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais, etc.) impostas às pessoas com deficiência. Localizamos, ainda, a dimensão simbólica deste fenômeno que, por sua vez, indica os desafios que são postos à teologia – como instrumento de construção simbólica e de formação humana.

Na perspectiva do panorama histórico-social, os estigmas<sup>210</sup> ou as objetivações impostas às pessoas com deficiência têm, muitas das vezes, origens em antropologias religiosas. Quando, por exemplo, na Antiguidade se colocava a pessoa com deficiência na categoria de sub-humana – a deficiência tinha origem divina (anjos) ou demoníaca (demônios). Ou ainda, quando, na Idade Média – no universo judaico-cristão, a deficiência era sinônimo de castigo divino. Enfim, os estigmas trazem em si uma conotação de des-humanidade que leva à discriminação, segregação ou exclusão e, muitas das vezes, eles se constroem fundamentados em antropologias religiosas.

Na verdade, coloca-se em discussão a condição humana, discussão esta carregada de forma simbólica - seja na religião (mito da criação) ou na ciência (mito do progresso) - expressa no anseio pela perfeição humana. Como pode Deus criar pessoas imperfeitas (deficientes)? Como pode ser humana (perfeita) a pessoa com deficiência? Como pode ser possível uma imperfeição original? Como podemos melhorar o ser imperfeito? São perguntas, carregadas do aspecto simbólico, que pressupõem uma certa noção de Deus presente na religião ou subjacente na ciência - o que nos leva ao campo teológico.

Entendemos que a inclusão é um tema pertinente à teologia, desde as pronunciadas confissões de fé até as práticas pastorais por elas suscitadas (ou vive-versa). Podemos, como exemplo, citar algumas idéias sobre perfeição. Se “todos, inclusive os cristãos, dizemos que o homem normal é um homem são, forte e apto para o trabalho. Todos, incluindo os cristãos, dizemos que, quando uma pessoa não é normal, deve ser normalizada”<sup>211</sup>. Como, então, poderemos dizer a uma pessoa com deficiência que ela é criada por Deus - se acredita-

---

<sup>210</sup> Lígia Amaral insere os estigmas no contexto dos mecanismos psicológicos de defesa frente à deficiência. Entende-se por estigma a “inabilitação para a aceitação social plena”. Lígia Assumpção AMARAL. *Conhecendo a Deficiência*: em companhia de Hércules, p. 111-123.

<sup>211</sup> Jürgen MOLTMANN. (Trad. Constantino Ruiz Garrido). *Diaconia en el horizonte del Reino de Dios*, p. 113.

mos que Deus cria apenas seres perfeitos? Ou seremos coniventes com afirmações do tipo: “Deus quis criar-me são também, mas algo saiu errado. De maneira que sou uma espécie de produto divino defeituoso”<sup>212</sup>? Entendemos, portanto, que a teologia tem uma tarefa crítico-profética, nos termos de uma antropologia teológica, que construa e não diminua o ser humano em função de suas deficiências. Assim, nas palavras de Brakemeier,

É tarefa da antropologia, particularmente da teológica, construir o ser humano, não o esmagar sob o peso de seus fracassos e de suas deficiências. Coloca-se, por isto, *o serviço do resgate da dignidade humana e da proteção à mesma*, correspondendo assim ao propósito do próprio Deus. Conseqüentemente, vai opor-se à degradação das pessoas a máquinas, autômatos, mercadorias, cobaias, robôs, objetos de uso ou outra categoria de “coisas”. Para o bem da humanidade, não pode ser sepultado o sonho por um mundo mais humano, justo, fraterno, habitável, sustentável. (...) Na raiz da tão falada crise de valores da atualidade, está uma crise antropológica sem precedentes, ameaçando substituir a dignidade humana por mera funcionalidade.<sup>213</sup>

A aproximação que propomos (entre o paradigma da inclusão e a teologia) se dá, exatamente, no sentido do resgate da dignidade humana de todas as pessoas - buscando pelas frestas da porta teológica, a contribuição da teologia para a construção de uma sociedade mais humana, onde as pessoas valham por sua inerente dignidade e não, somente, pela sua funcionalidade nos espaços sociais. Para tal, entendemos que é preciso dar visibilidade ao tema da inclusão (das pessoas com deficiência) na teologia e apontar a relevância de uma antropologia inclusiva no sentido da construção de uma sociedade para todos.

Se as igrejas e os discursos teológicos contribuíram historicamente para a criação de estigmas em relação às pessoas com deficiência (e a conseqüente segregação ou exclusão destas pessoas<sup>214</sup>), entendemos que, em um novo momento histórico, tanto as igrejas quanto a teologia devem rever seus conceitos e ações no sentido da inclusão das pessoas com deficiência – tanto como lugar teológico (a experiência de Deus na perspectiva das pessoas com deficiência) quanto em nossas práticas pastorais (com a implementação da acessibilidade

---

<sup>212</sup> Jürgen MOLTSMANN. (Trad. Constantino Ruiz Garrido). *Diaconia en el horizonte del Reino de Dios*, p. 114.

<sup>213</sup> Gottfried BRAKEMEIER. *O ser humano em busca de identidade: contribuições para uma antropologia teológica*, p. 48.

<sup>214</sup> Vale lembrar, como exemplo, a história de Alessandro (apresentada no primeiro capítulo) - o menino de 14 anos com paralisia cerebral, ao qual foi negada a crisma pela impossibilidade do uso da razão.

nos espaços eclesiais). Nestes termos, trata-se de um desafio interno (eclesial) e externo (atuação profética na sociedade).

### **1. Inclusão em dois documentos confessionais**

O tema da deficiência não é uma questão nova para as igrejas cristãs ou para a teologia, mas a fala sobre as formas de inserção social (integração ou inclusão) das pessoas com deficiência traz em si uma novidade: o necessário rompimento com a segregação e a exclusão. O que se propõe no paradigma da inclusão é a percepção da deficiência não mais como limitação (posto que todos somos limitados), mas sim como diferença – o que enfatizaria a linguagem da diversidade. Em termos teológicos, poderíamos falar da diversidade, não só das espécies, mas da singularidade de cada indivíduo.

A linguagem da diversidade, nos termos do paradigma da inclusão das pessoas com deficiência, já encontra ressonância no ambiente cristão. Alguns documentos confessionais têm apontado para uma antropologia inclusiva – no sentido da diversidade da criação. Podemos citar, como exemplo, os textos: *Uma igreja de todos e para todos: uma declaração teológica provisória* – documento produzido pelo Conselho Mundial das Igrejas<sup>215</sup> em 2005 e *Levanta-te, vem para o meio!* – texto-base da Campanha da Fraternidade de 2006 da Igreja Católica Apostólica Romana no Brasil. São iniciativas modestas, mas significativas no sentido da construção de uma teologia inclusiva.

#### **a) A pessoa com deficiência na declaração teológica provisória do CMI em 2005**

A declaração do CMI coloca-se como uma fala teológica provisória, considerando a perspectiva histórica das construções teológicas e a possibilidade de, no futuro, termos uma compreensão diferente da atual. Contudo, entende-se que a “deficiência tem sido historica-

mente interpretada como perda, como um exemplo da tragédia que um ser humano pode experimentar<sup>216</sup> sendo que, na contemporaneidade, é imprescindível a superação desta interpretação fatalista da deficiência.

Tal qual o paradigma da educação inclusiva, o CMI propõe a categoria diversidade para superar a linguagem da deficiência ou da fraqueza:

A deficiência é realmente algo que, de fato, mostra a fraqueza na vida humana? É esta uma interpretação limitadora e opressiva? Não seria melhor se adotar uma interpretação diferente e mais radical? A deficiência é realmente algo limitador? Enfatizar a deficiência como sendo uma perda é adequado, apesar de ser um estágio de uma jornada assumida pelas próprias pessoas com deficiência? A linguagem da diversidade não seria mais adequada? Não seria a deficiência algo que Deus mesmo criou a fim de construir um mundo mais diversificado, plural e rico? Não seria a deficiência um presente de Deus ao invés de uma condição limitadora que algumas pessoas precisam suportar?<sup>217</sup>

O documento transparece que, nas igrejas, repete-se, justifica-se e, desta forma, se fortalece a discriminação pela limitação<sup>218</sup>. Coloca-se que as “pessoas com deficiência não conseguem relacionar-se com outras pessoas das Igrejas no mesmo nível, pois são, de alguma forma, encaradas como inferiores e não como plenamente humanas”<sup>219</sup>. A solução encontrada para superar a discriminação está na introdução da categoria diversidade na fala teológica, pois, em algumas igrejas, as “ações relacionadas a pessoas com deficiência transformaram-se de atos de ‘caridade’ em reconhecimento dos seus direitos como seres humanos”.<sup>220</sup> Neste sentido, aponta-se a cristologia como a porta de entrada para construções teológicas inclusivas - Jesus Cristo respeita e acolhe a todos, sem fazer acepção de pessoas. Cristo acolhe toda a condição humana, inclusive sua vulnerabilidade.

Se Cristo é a verdadeira imagem de Deus, deve-se fazer perguntas radicais sobre a natureza do Deus que está sendo projetado. No centro da teologia cristã existe uma crítica

<sup>215</sup> Em seguida: CMI.

<sup>216</sup> CMI. *Uma igreja de todos e para todos: uma declaração teológica provisória*, p. 12.

<sup>217</sup> *Ibidem*, p. 13.

<sup>218</sup> Como se a limitação não fosse uma condição humana compartilhada.

<sup>219</sup> CMI. *Uma igreja de todos e para todos: uma declaração teológica provisória*, p. 12.

<sup>220</sup> *Ibidem*, p. 13.

ao sucesso, ao poder e à perfeição, e uma dignificação da fraqueza, imperfeição e vulnerabilidade.<sup>221</sup>

Assim, as tradicionais interpretações<sup>222</sup> da deficiência pela Igreja, tais como: punição de pecados cometidos pela pessoa ou pela família em gerações anteriores; um sinal de falta de fé que impede que Deus opere a cura; uma manifestação demoníaca, sendo necessário o exorcismo para superar a deficiência, etc. devem ser superadas. Tais práticas não dignificam a pessoa humana, mas oprimem e desqualificam a pessoa com deficiência para a convivência social em iguais condições de direito. A declaração, então, defende que:

1) A teologia cristã deve interpretar a imago Dei de um ponto de vista cristológico e soteriológico (a salvação do mundo por Cristo), que indique para além das costumeiras perspectivas criacionistas e antropológicas; 2) a teologia cristã deve assumir uma perspectiva inclusiva e não elitista do corpo de Cristo como paradigma para entender a imago Dei; 3) sem a total incorporação de pessoas que possam contribuir com sua experiência de deficiência, a igreja carecerá da glória de Deus e não pode pretender estar na imagem de Deus. Sem o insight daquelas pessoas que têm a experiência com deficiência, alguns dos mais profundos e singulares elementos da teologia cristã facilmente se deturpariam ou perderiam.<sup>223</sup>

A partir destas premissas, segundo o CMI, a igreja cristã deve criar condições de acesso e permanência da pessoa com deficiência em seu corpo, tais como:

- não utilizar metáforas que sugerem vínculo entre deficiência e pecado - “Metáforas também podem afastar nossos irmãos e irmãs. Usar alegorias, como “cegueira” para referir-se à falta de compaixão, “surdez” para referir-se à falta de vontade de ouvir e “doente mental” ou “paralítico” para referir-se à falta de determinação, é aviltante e desabonador”<sup>224</sup> ;
- distinguir teologicamente o processo de cura (*healing*) e o sarar, a cura em si (*cure*). “O processo de cura refere-se à eliminação de sistemas opressivos, enquanto que o sarar está relacionado com a reconstrução fisiológica do corpo.

---

<sup>221</sup> Ibidem, p. 15.

<sup>222</sup> Ibidem, p. 12.

<sup>223</sup> Ibidem, p. 16.

<sup>224</sup> Ibidem, p. 27.

Para alguns teólogos, o ministério de Jesus era um ministério da cura (*healing*) e não da simples eliminação de doenças (*cure*)<sup>225</sup>;

- considerar a importância da experiência sensorial na transmissão da mensagem, sendo que o planejamento do culto e a organização dos espaços da igreja devem considerar a acessibilidade para todas as pessoas. Ou seja,

(...) no culto é crucial considerar as necessidades de acordo com as diferentes categorias de deficiência: boa iluminação, acústica, organização dos assentos, linguagem de sinais e acesso não somente ao prédio da igreja, mas também ao altar. Isso é o que uma Igreja para todos deve ser: um lugar que acomoda todas as pessoas, aceita os dons e talentos que cada uma traz e recebe a todas independentemente das diferenças que poderiam ameaçar separar-nos.<sup>226</sup>

Propõe-se a superação do paradigma assistencialista e caritativo, chamando a atenção para “a necessidade de considerar o fato de que pessoas com deficiência são indivíduos com características específicas e não um grupo homogêneo que precisa de assistência e cuidado”.<sup>227</sup>

Evidencia-se, nas proposições deste documento, a introdução da categoria diversidade quando se pretende falar do ser humano e, conseqüentemente, a necessária construção das condições de acesso e permanência das pessoas com deficiência em nossas igrejas, ou seja, a acessibilidade passou a ser tema importante para as igrejas e para a teologia. E ainda mais, evidencia-se a urgência de ouvirmos o que as pessoas com deficiência têm a dizer sobre Deus e sobre a existência. Ou seja, nos termos da sociologia das ausências, busca-se superar o desperdício das experiências vividas pelas pessoas com deficiência. Evidentemente, são avanços significativos no sentido da inclusão das pessoas com deficiência nos espaços eclesiais e sociais.

Todavia, parece que, mesmo quando se fala de inclusão, os estigmas impostos às pessoas com deficiência ainda não foram superados, parece que ainda carregamos sua força simbólica - mesmo que de forma subjacente. A declaração do CMI, apesar do seu propósito inclusivo, ainda traz em si as seguintes palavras: “as deficiências não precisam ser vistas

---

<sup>225</sup> Ibidem, p. 18.

<sup>226</sup> Ibidem, p. 6.

**somente**<sup>228</sup> como perda ou como resultado de punição por pecados cometidos. Elas devem ser vistas como parte da diversidade humana e pluralidade da criação de Deus”<sup>229</sup>. Qual é o problema desta colocação? É o “somente”. O “somente” ainda considera que a deficiência pode ser interpretada como perda ou como punição.

Primeiro, quanto à deficiência ser interpretada como perda ou limitação, não há inconveniente desde que esta condição seja compartilhada com todos os humanos e não contribua para a construção de estigmas a partir da deficiência do outro. Afinal a vulnerabilidade é inerente à condição humana<sup>230</sup> e o reconhecimento da mesma pode nos ajudar a superar tabus e estigmas socialmente construídos. As deficiências (físicas, sensoriais, intelectuais, etc.) não podem ser interpretadas como limitações da dignidade das pessoas em questão - pois deficiências e limitações (tal qual as habilidades e potencialidades) fazem parte da condição humana.

Segundo, a deficiência ser interpretada como punição é inaceitável, pois isto coloca em cheque a dignidade das pessoas com deficiência e contribui para a construção de estigmas e objetivações. Somente é punido quem fez, ou faz, algo errado - a punição pressupõe o merecimento da mesma. Trata-se de legitimar a hierarquização das diferenças a partir das deficiências, fortalecendo estigmas sociais impostos às pessoas com deficiência, tais como: fraqueza, fragilidade, incapacidade, inferioridade, etc.

Parece-nos, portanto, que este documento ampliou a perspectiva - incluindo a possibilidade de interpretação da deficiência como parte da diversidade humana. Mas não superou a hierarquização, pois ignorou uma das exigências fundamentais do paradigma da inclusão - a “mudança de atitude face ao Outro (...) O Outro é alguém que é essencial para a nossa constituição como pessoa e dessa Alteridade é que subsistimos, e é dela que emana a Justiça, a garantia da vida compartilhada”<sup>231</sup> É no encontro com o Outro, com suas diferenças e deficiências que nos reconhecemos mutuamente como pessoas.

---

<sup>227</sup> Ibidem, p. 5.

<sup>228</sup> Grifo nosso.

<sup>229</sup> CMI. *Uma igreja de todos e para todos: uma declaração teológica provisória*, p.5.

<sup>230</sup> Trabalharemos este tema na seqüência desta dissertação.

<sup>231</sup> Roberta GAIO & Rosa MENEGHETTI (org.). *Caminhos pedagógicos da educação especial*, p. 81.



Neste sentido, acrescentaríamos que tanto as deficiências quanto as diferenças podem ser hierarquizadas. Todavia, a categoria diversidade aponta para a consideração das diferenças no sentido da construção das condições de acessibilidade nos espaços sociais e, não, para objetivar ou criar estigmas em relação aos diferentes modos de ser e viver.

## **b) A pessoa com deficiência na Campanha da Fraternidade 2006**

O documento apresenta uma preocupação da Igreja Católica em conhecer melhor a realidade da pessoa com deficiência, com vistas a superar preconceitos e representações sociais (como fascínio ou rejeição) que desconsiderem a dignidade humana destas pessoas. Contudo, apresenta incoerência em sua argumentação quando, inicialmente, entende a pessoa deficiente como fraca: “O grau de civilização de um povo pode ser medido pela atenção que dedica aos mais fracos, aos mais frágeis, às pessoas com deficiência”.<sup>232</sup> Há um forte tom hierárquico nesta colocação, trata-se do serviço e da caridade prestados pelas pessoas que “não” tem deficiência às pessoas com deficiência. Ainda se impõe o estigma da inferioridade e da incapacidade às pessoas com deficiência. Parece que as pessoas com deficiência não podem ser protagonistas de suas vidas – são as mais fracas, carentes do cuidado advindo dos mais fortes - os ditos normais.

Mais adiante, entretanto, o texto trabalha com as categorias diferença e diversidade, indicando que a “deficiência não é sinônimo de incapacidade”<sup>233</sup>, mas, sim, e em muitas das vezes, a incapacidade é produto das barreiras sociais.

O meio ambiente e o contexto cultural e socioeconômico incapacitam. (...) A incapacidade é a perda ou a limitação das oportunidades de participar da vida em igualdade de condições com os demais. Pessoas com enfermidades ou deficiências intelectuais, mentais, visuais, auditivas ou da fala e as que têm mobilidade restrita enfrentam barreiras diferentes, cuja superação ou redução exige soluções diferenciadas.<sup>234</sup>

---

<sup>232</sup> Campanha da Fraternidade 2006, p. 12.

<sup>233</sup> Ibidem, p. 15.

<sup>234</sup> Ibidem, p. 17.

Esta fala está em consonância com os pensadores que trabalham o paradigma da inclusão, especialmente remete-nos ao conceito de incapacidade proposto pela ONU<sup>235</sup> e ao conceito de “impedidos”<sup>236</sup> - proposto por Moltmann ao referir-se às pessoas com deficiência. Nestes termos, há um reconhecimento, por parte da igreja, de que a sociedade e ela mesma têm responsabilidade no processo de construção de incapacidades relacionadas às pessoas com deficiência.

O documento da Campanha da Fraternidade 2006 propõe a inclusão das pessoas com deficiência nos mais diversos espaços sociais, a começar pelas próprias igrejas. Portanto, vislumbra-se a superação do assistencialismo e da segregação como formas de tratamento da pessoa com deficiência pela igreja cristã. O documento faz algumas denúncias, dentre elas a visão eugênica que, muitas vezes, dominou o pensamento social e produziu crimes contra a humanidade.

Cabe denunciar o sentimentalismo e a piedade estéril, o paternalismo manipulador, a cultura do corpo perfeito, os estigmas sociais e rótulos e, principalmente, a tendência ao saneamento da espécie humana e o eugenismo mascarado na rejeição das pessoas com deficiência. A exclusão daqueles que não são “tecnicamente” perfeitos, daqueles que são considerados “inviáveis” numa sociedade de fortes, saudáveis e competitivos, a pretensão da espécie humana pura, sem defeitos, fragilidades ou fraquezas, já deu origem a horrendos crimes contra a humanidade.<sup>237</sup>

Rejeita-se a máxima do ser humano perfeito como um dos caminhos para a superação dos estigmas. Todavia, pontua-se que as pessoas com deficiência ainda não têm pleno acesso aos sacramentos e à vida litúrgica, por conta dos obstáculos impostos para a sua inclusão e participação na caminhada da igreja (barreiras físicas, atitudinais, de comunicação, etc.).

Mais uma vez, percebe-se que a acessibilidade é um tema pertinente ao campo religioso e teológico. Contudo, ainda permanecem subjacentes os estigmas historicamente construídos e impostos às pessoas com deficiência – há imprecisão ou tensão nas palavras ditas ou escritas – mesmo com o propósito de um discurso inclusivo, este documento tam-

---

<sup>235</sup> Como já vimos, incapacidade como fator diretamente ligado às barreiras que as pessoas com deficiência enfrentam para colocar-se em sociedade.

<sup>236</sup> Moltmann, ao falar das pessoas com deficiência, propõe, em alemão, a categoria “Behinderte” que pode ser traduzida como pessoa impedida ou impedido. Jürgen MOLTSMANN. *Diakonie im Horizont des Reiches Gottes*, p. 9.

bém cambaleia entre a percepção da deficiência como diferença (proposta de superação de barreiras com soluções diferenciadas) e a percepção da deficiência de forma pejorativa e estigmatizadora (obrigação da igreja com a atenção aos mais fracos). Diante disto, perguntaríamos: será que falar da deficiência como diferença resolve o problema da estigmatização das pessoas com deficiência? Talvez não, pois as diferenças, tal qual as deficiências, também podem ser hierarquizadas – como já vimos antes.

## **2. Da visibilidade à invisibilidade (ou vice-versa)**

O tema deficiência ou a personagem “pessoa com deficiência” está mais visível na sociedade contemporânea e, por conseguinte, nas igrejas. Entretanto, ainda constroem-se discursos incoerentes e repletos de estigmas em relação às pessoas com deficiência. Tome-mos como exemplos: o Censo 2000 (que fez uma confusão enorme entre as categorias “incapacidade” e “dificuldade” e, na realidade, não deu visibilidade às pessoas com deficiência – nos termos da legislação brasileira); a declaração do CMI (que apontou o paradigma da inclusão como um norte também para a teologia, mas que ainda carrega subjacente em suas palavras o estigma da inferioridade e pecaminosidade das pessoas com deficiência) e o texto base da Campanha da Fraternidade 2006 (que também apontou o paradigma da inclusão como desafio para as igrejas e a teologia, mas que ainda carrega um tom assistencialista e caritativo em relação às pessoas com deficiência).

Assim, as pessoas com deficiência estão ganhando visibilidade. Mas será que a sua dignidade também tem se feito visível? Será que, ao falarmos das pessoas com deficiência, já superamos os estigmas historicamente construídos (sub-humano, deficiente, anormal, incapaz, doente, carente, inferior, etc)? Evidentemente, tratando-se de um processo de construção simbólica que historicamente se coloca, não é muito simples romper paradigmas como os da segregação e exclusão de um dia para o outro – ou de um discurso para o outro. Nestes termos, entendemos que a teologia pode e deve contribuir para este diálogo, especialmente com as categorias que venham contribuir para a humanização da sociedade contemporânea.

---

<sup>237</sup> Campanha da Fraternidade 2006, p. 93.

Infelizmente, as agendas cristãs, de forma geral, ainda não têm contemplado esta discussão: sobre a condição humana de todas as pessoas, inclusive das pessoas com deficiência. Tomamos como exemplo, o fato de que, no final do século XX, alguns teólogos foram desafiados a apontar a agenda cristã para o novo século emergente e estes não apontaram o tema da inclusão das pessoas com deficiência como um dos desafios para as igrejas cristãs no século XXI. Assim, citamos, agora, dois destes textos - tendo em vista a pergunta pela visibilidade das pessoas com deficiência nos mesmos.

João Batista Libânio, ao escrever sobre “*A religião no início do milênio*”, indica alguns “preceitos inamovíveis”<sup>238</sup> para a igreja cristã no século XXI. São eles:

- Compromisso com uma cultura da não-violência diante de toda vida
- Compromisso com uma cultura da solidariedade e uma ordem econômica justa
- Compromisso com uma cultura de tolerância e uma vida de veracidade
- Compromisso com uma cultura da igualdade de direitos e de companheirismo entre homem e mulher.

Destaca-se nestes preceitos o aspecto generalista - evidentemente preceitos pressupõem a generalização. Contudo, diante da pergunta pela dignidade dos diferentes (na perspectiva do paradigma da inclusão), estes “preceitos inamovíveis”, apontados por Libânio, não dão espaço para a experiência da diversidade humana. Foram mencionados compromissos com a construção de culturas relacionadas à não-violência, à solidariedade e justiça econômica, à tolerância e veracidade e à igualdade de direitos entre homem e mulher. Mas não foi mencionado o compromisso com o necessário respeito à diversidade e à singularidade das pessoas em sua forma de ser e viver (o que incluiria todas as pessoas, inclusive as pessoas com deficiência).

Por que a problemática da inclusão das pessoas com deficiência não foi considerada como um dos desafios para a caminhada da igreja no novo milênio? Será que o hábito de pensar em padrões generalizantes impediu a percepção da diferença como uma categoria importante na reflexão de uma sociedade que pretenda ser mais humana? Não-violência, solidariedade, justiça, tolerância, veracidade, igualdade e companheirismo são conceitos relevantes para a sociedade, isto é inquestionável. Mas por que será que o autor, mesmo

falando em preceitos, indicou o rosto de homens e mulheres, sem considerar as diferentes experiências sociais vividas por homens e mulheres na sociedade contemporânea, tais como: a pobreza, o racismo, a discriminação por causa de deficiências, etc.? Por que seus preceitos não incluem o problema da dignidade dos “diferentes”, do corpo com deficiência?

José Oscar Beozzo, por sua vez, também fez uma prospectiva dos fatos que desafiam o cristianismo na América Latina e Caribe<sup>239</sup>. Em síntese, o autor colocou os seguintes desafios:

- o mundo globalizado;
- o abismo criado pelas desigualdades sociais;
- a eliminação de todas as discriminações raciais e de gênero;
- o fluxo migratório interno (migrações internacionais);
- a revolução feminista e a igualdade entre homens e mulheres em todos os campos da vida;
- a urbanização moderna (metrópoles);
- a transformação cultural propiciada pela urbanização e pelos meios de comunicação de massa;
- o pluralismo religioso e o crescimento da parcela da sociedade que se declara sem religião;
- os fundamentalismos e exclusivismos religiosos e a dificuldade no diálogo ecumênico no sentido de unir forças para superar a pobreza, as desigualdades e situações de injustiça institucionalizadas<sup>240</sup>;
- a apartação econômica e social;
- o crime organizado com a difusão das drogas e da violência;

---

<sup>238</sup> João Batista LIBANIO. *A religião no início do milênio*, p. 185.

<sup>239</sup> Wagner Lopes SANCHES (cord.) *Cristianismo na América Latina e no Caribe*, p. 27-65.

<sup>240</sup> Interessante destacar que, neste ponto, BEOZZO coloca o “medo do diferente” como um empecilho para a colaboração e diálogo ecumênico. Wagner Lopes SANCHES (cord.) *Cristianismo na América Latina e no Caribe*, p. 64.

- a globalização neoliberal e a incapacidade dos Estados de fornecer serviços públicos básicos (educação, moradia, emprego, segurança);
- a fragilidade de organismos internacionais em remover as desigualdades e em promover e assegurar a paz e a justiça;
- a devastação ecológica;
- as novas concepções de família e da sexualidade (homossexualidade, divórcio, re-casamento);
- o vazio de valores e a falta de solidariedade que atinge especialmente os jovens que tentam ingressar no mercado de trabalho;
- o aumento da expectativa de vida com o crescimento do número de idosos que não recebem aposentadoria digna.

Este autor não foi tão generalista, e destacou, em sua lista, o aspecto econômico, especialmente as desigualdades sociais advindas da má distribuição de renda. O autor propõe como alternativa para a superação destas desigualdades “uma outra globalização, em que as necessidades e sonhos dos pobres encontrem-se no centro do projeto que torne possível este outro mundo mais justo e solidário”<sup>241</sup>.

Considerando-se que a relação deficiência e pobreza é um dos fatores que marcam a realidade das pessoas com deficiência no Brasil e que a desigualdade social atinge também este segmento da sociedade, estranhamos a ausência deste tema nesta lista de desafios construída por Beozzo de forma tão explícita. Qual seria a razão deste silenciamento? Por que as pessoas com deficiência não estão visíveis num texto que pretende ser claro e dar visibilidade aos problemas enfrentados pela sociedade e que desafiam as igrejas da América Latina? Porque as pessoas com deficiência não estão visíveis tal qual as mulheres, os pobres, as raças?

Uma hipótese seria o fato do olhar do autor estar centrado mais na denúncia da exclusão do que no anúncio da possibilidade de construção de uma sociedade inclusiva. Categorias como diversidade e interdependência não estão presentes no texto – talvez falte o

---

<sup>241</sup> Wagner Lopes SANCHES (cord.) *Cristianismo na América Latina e no Caribe*, p. 64.

olhar sistêmico<sup>242</sup> na construção destes desafios propostos por Beozzo. Nestes termos, torna-se relevante colocar que o sentido da vida não passa apenas por questões econômicas, o ser humano necessita mais do que o pão. Ele deseja mais<sup>243</sup>. Em meio à diversidade da criação, ele também deseja reconhecimento em sua singularidade!

A visibilidade ou a não-visibilidade da pessoa com deficiência nos discursos teológicos nos preocupa e nos remete novamente à sociologia das ausências, quando a mesma indica as formas de produção da ausência de alguns atores sociais e o desperdício destas experiências. Entendemos que a produção de formas desqualificadas de ser e existir atinge diretamente a teologia cristã, pois a mesma pretende ser um dos instrumentos de defesa da dignidade de todo ser humano. Assim, propomos, aqui, uma reflexão sobre a relevância de um falar teológico que dê visibilidade à pessoa com deficiência e, mais, nos desafiamos (como teólogos e teólogas) à construção da visibilidade da dignidade humana das pessoas com deficiência na teologia.

A discussão sobre a visibilidade ou invisibilidade de alguns atores sociais não é uma proposta exclusiva para a teologia, é uma discussão que já está presente nos diversos espaços sociais. Retomamos, portanto, Boaventura Souza Santos quando o mesmo aponta o desperdício de algumas experiências sociais (sociologia das ausências) e o necessário reconhecimento das mais diversas experiências sociais (sociologia das emergências). Entendemos que o mesmo pode nos fornecer pistas para a construção da visibilidade das pessoas com deficiência nos discursos teológicos.

---

<sup>242</sup> Vale lembrar que, na abordagem sistêmica, as propriedades das partes podem ser entendidas apenas a partir da organização do todo. Em consequência disso, o pensamento sistêmico concentra-se não em blocos de construção básicos, mas em princípios de organização básicos. O pensamento sistêmicos é “contextual”, o que é o oposto do pensamento analítico. A análise significa isolar alguma coisa a fim de entendê-la, o pensamento sistêmico significa colocá-la no contexto de um todo mais amplo. Fritjof CAPRA. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. p 41.

<sup>243</sup> Cabe aqui a referência a Jung Mo Sung e suas reflexões sobre teologia e economia e, mais recentemente, sobre o sentido da vida humana. Dos seus vários livros, destaco: Jung Mo SUNG. *Conhecimento e solidariedade: educar para a superação da exclusão social*. São Paulo: Salesiana, 2002. E ainda: Jung Mo SUNG. *Educar para reencantar a vida*. Petrópolis: Vozes, 2006.

### a) Da ausência à emergência<sup>244</sup>

Falar da visibilidade ou invisibilidade das pessoas com deficiência nos discursos teológicos, pressupõe a existência de uma ausência ou, nas palavras de Boaventura Souza Santos, da produção de ausência. Como já vimos, a produção de ausência ou de formas desqualificadas de ser ou existir pode se dar através de objetivações (sobreposição de papéis sociais à sujeitividade da pessoa) ou de estigmas (inabilitação de algumas pessoas para a aceitação social). Fato que se deu, historicamente, também nos ambientes cristãos – seja pelas práticas pastorais (assistencialismo caritativo) ou pelos discursos teológicos (estigmatização e hierarquização).

A sociologia das emergências propõe a substituição das monoculturas (modos de produção de não-existência ou de formas desqualificadas de ser e existir) por ecologias (consciência antecipatória no campo das expectativas sociais). Ao nosso ver, a sociologia das emergências indica a necessária substituição das objetivações e estigmas impostos às pessoas com deficiência pela identificação e valorização das formas diferentes de existir – no sentido da superação de uma antropologia hegemônica e dicotômica (humano/sub-humano, perfeito/imperfeito, capaz/incapaz, superior/inferior, etc.). Não se trata de impor outras alternativas (hierárquicas) às monoculturas (objetivações e estigmas), mas sim de mostrar que existem outras formas de viver e ser: saberes diferenciados, tempos não lineares, escalas globais e locais, produtividades que fogem da escala da máxima eficácia.

Evidenciamos, assim, uma aproximação da proposta da sociologia das emergências com o paradigma da inclusão - quando o mesmo entende tanto a condição humana quanto a sociedade como manifestações de processos inacabados, latentes, em constante abertura para o novo e para a superação de obstáculos (sejam físicos, comunicacionais ou atitudinais). Nestes termos, não cabem as determinações postas por dicotomias hierárquicas. Talvez por isso, no mundo ocidental, que foi tão marcado por uma visão dicotômica<sup>245</sup> da realidade, seja tão difícil superar os estigmas sociais. Esta afirmação também nos remete ao cris-

---

<sup>244</sup> A sociologia proposta por SANTOS tem duas dimensões, a primeira - a sociologia das ausências (como consciência cosmopolita marcada pelas monoculturas) foi apresentada no primeiro capítulo desta pesquisa. Neste momento, apresentamos a segunda dimensão desta sociologia – a sociologia das emergências (como consciência antecipatória marcada pelas expectativas sociais - ecologias).

<sup>245</sup> Visão dicotômica do mundo grego.



tianismo que foi influenciado pela visão dualista e dicotômica do mundo e que contribuiu significativamente para a construção do mundo ocidental.

A influência do dualismo<sup>246</sup> helênico na sociedade ocidental, foi um dos fatores que colaborou para a construção de barreiras sociais e eclesiais em relação às pessoas com deficiência, pois o dualismo aponta para uma hierarquia de valores onde “a alma está acima do corpo. E a corporeidade, com seus valores e deficiências, não é levada devidamente a sério.”<sup>247</sup>

O entendimento do ser humano como composto por corpo e alma (visão dicotômica<sup>248</sup>) ou, então, por corpo, alma e espírito (visão tricotômica<sup>249</sup>), atribui ao ser humano uma estrutura nitidamente hierárquica, pois pressupõe o entendimento do corpo como o lado negativo (imperfeito) e a alma como o lado positivo (perfeito) do ser humano. Esta forma de pensamento, em muito, colaborou para a inferiorização das pessoas com deficiência, especialmente das pessoas com deficiência mental.

Podemos afirmar que a proposta de superação das dicotomias hierárquicas é relevante quando, por exemplo, retomamos os depoimentos citados no primeiro capítulo desta dissertação: Leandra pôde deixar de ser “inferior” e passou a ser uma jornalista “diferente”, Marco Antônio pôde deixar de ser “incapaz” para ser um escritor cego, Adriana pôde deixar de ser “um problema” para ser uma professora surda, Alessandro pode deixar de ser um “deficiente mental” para ser uma pessoa reconhecida como tal. Ou seja, todas estas pessoas conseguiram construir suas vidas fora de uma visão hegemônica (monocultural) ou excludente. Rompeu-se a visão dicotômica da realidade (superior/inferior, capaz/incapaz, eficiente/deficiente, humano/sub-humano, etc.) e inseriu-se uma nova perspectiva a partir da diferença. A diferença como promotora de novas possibilidades de atuação social e, portanto,

---

<sup>246</sup> “Para a Bíblia o homem é uma unidade, é aquele ser concreto que se apresenta no seu corpo. Este corpo é também espírito, alma vivente, pensamento. O problema nasceu quando alguns cristãos entraram em contato com o pensamento grego e as religiões orientais que fermentavam no mundo grego contemporâneo das origens cristãs. Desde, então e até a idade moderna, a teologia cristã – não as comunidades cristãs – teve que resolver o problema de como enunciar uma concepção unitária do homem com conceitos tirados do dualismo grego. De fato quase nunca os teólogos cristãos conseguiram dar uma solução a tal problema”. José COMBLIN. *Antropologia cristã*, p. 80.

<sup>247</sup> CNBB. *Campanha da Fraternidade 2006*, p. 81.

<sup>248</sup> A maioria dos teólogos medievais seguiram a visão dicotômica, tal qual a filosofia grega clássica. Gottfried BRAKEMEIER. *O ser humano em busca de sua identidade*, p. 109.

<sup>249</sup> Tal qual Orígenes e Jerônimo. Gottfried BRAKEMEIER. *O ser humano em busca de sua identidade*, p. 109.

como promotora da visibilidade de atores sociais até então invisíveis – as pessoas com deficiência.

Boaventura Souza Santos propõe a superação da visão dicotômica<sup>250</sup> do mundo (parcial e seletiva) e pensa os termos das dicotomias fora das articulações e relações de poder que os unem (fora da homogênea totalidade). Nestes termos, é possível expandir o presente e, conseqüentemente, objetos impossíveis tornam-se possíveis e ausências tornam-se presenças. Assim, o autor propõe a sociologia das emergências através de ecologias<sup>251</sup>:

- a ecologia dos saberes – quando “práticas diferentemente ignorantes se transformam em práticas diferentemente sábias”<sup>252</sup>;
- a ecologia das temporalidades - quando há “possibilidade de desenvolvimento autônomo”<sup>253</sup> e formas diferenciadas de viver a contemporaneidade tornam-se possíveis;
- a ecologia dos reconhecimentos recíprocos – quando “temos o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza e de sermos diferentes quando a igualdade nos padroniza”<sup>254</sup>;
- a ecologia entre escalas quando é possível construir “mapas cognitivos com diferentes escalas”<sup>255</sup> e “re-globalizar” pela globalização solidária e inclusiva;
- a ecologia das produtividades - quando “novas experiências de produção e racionalidade produtiva”<sup>256</sup> tornam-se possíveis através da cooperação.

---

<sup>250</sup> Uma visão dicotômica do ser humano prejudica a percepção da condição humana em sua complexidade e vulnerabilidade. Nas palavras de Ivanilde Oliveira, na racionalidade moderna, a negação da pessoa com deficiência se dá na “centralização em um referencial dado – o eu capaz, racional, livre e produtor e na exclusão do Outro incapaz, não-racional, não-moral, não-produtor”.

<sup>251</sup> Boaventura de Souza SANTOS. *O fórum social mundial*, p. 25-34.

<sup>252</sup> Ibidem, p. 25.

<sup>253</sup> Ibidem, p. 27.

<sup>254</sup> Boaventura de Souza SANTOS. *Utopia contra a exclusão*. Disponível em: <[www.unb.br/acs/unbagencia/ag0404-17.htm](http://www.unb.br/acs/unbagencia/ag0404-17.htm)>. Acesso em: 24 de maio de 2006.

<sup>255</sup> Boaventura de Souza SANTOS. *O fórum social mundial*, p. 28.

<sup>256</sup> Boaventura de Souza SANTOS. *Utopia contra a exclusão*. Disponível em: <[www.unb.br/acs/unbagencia/ag0404-17.htm](http://www.unb.br/acs/unbagencia/ag0404-17.htm)>. Acesso em: 24 de maio de 2006.

Este processo exige imaginação sociológica nas dimensões epistemológica (diversidade de saberes) e democrática (diferentes práticas e atores sociais) numa constante dinâmica de desconstrução e reconstrução.<sup>257</sup> Boaventura Souza Santos destaca, então, três categorias modais da existência: a realidade, a necessidade e a possibilidade, sendo esta última a mais negligenciada pela modernidade.

Entendemos que, também aqui, existe uma similaridade entre o paradigma da inclusão e a sociologia das emergências – a inclusão é um processo aberto, dinâmico e democrático e, por isso mesmo, em constante construção e desconstrução. Nestes termos, no cristianismo, localizamos a constante abertura proposta pela conversão e o novo nascimento – tal qual a dinâmica da graça. A teologia, como uma fala que parte da existência, também não está pronta, ela está em constante processo de construção tal qual a vida humana.

No desafio de uma teologia inclusiva, consideramos uma visão complexa da realidade, onde se reconhece a dinâmica e a dialética da existência humana em suas diversas faces e saberes – individual, comunitária e social. Nestes termos, existem algumas categorias teológicas que dão testemunho desta abertura no falar teológico, dentre elas destacamos a conversão – como a constante abertura à possibilidade de transformação, de mudança de rumo e de re-significação da vida humana.

Assim, ainda na perspectiva da conversão, alguns elementos da ecologia das emergências nos apontam a possibilidade de construção de uma teologia inclusiva, tais como: o desafio do reconhecimento recíproco (e a necessária conversão ao outro e ressemantização da dignidade humana), a vivência da experiência da cooperação e solidariedade (e o necessário compromisso com a dignidade humana).

---

<sup>257</sup> Nestes termos, Boaventura Souza SANTOS destaca o conceito de “Ainda-não (Noch nicht) proposto por Ernst Bloch (1995) que insurge-se contra a filosofia ocidental ter sido dominada pelos conceitos de Tudo (alles) e nada (nichts). Introduce o não (dizer não é dizer sim a algo diferente) e o ainda-não (complexidade, exprime o que existe apenas como tendência, é a consciência antecipatória). São categorias bastante desafiantes quando falamos de teologia, contudo esta reflexão não cabe nesta pesquisa Boaventura de Souza SANTOS. *Sociologia das ausências e sociologia das emergências*. Disponível em: <[www.ces.uc.pt/bss/documentos/sociologia\\_das\\_ausencias.pdf](http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/sociologia_das_ausencias.pdf)>. Acesso em: 14 de março de 2006.

### 3. No reconhecimento recíproco: a necessária conversão ao outro

As pessoas com deficiência, em sua diferença, sofrem objetivações ou estigmatizações sociais e acabam assumindo formas desqualificadas de ser e viver. Por conseguinte, se tornam ausentes nos diversos cenários sociais, inclusive o eclesial. Moltmann<sup>258</sup>, tal qual os educadores citados anteriormente, entende que as pessoas com deficiência podem sofrer pelas próprias limitações físicas (naturais), mas também, e muito mais, elas sofrem pelos impedimentos sociais – que lhes são impostos por uma sociedade que se considera sã e que reage, diante das pessoas com deficiência (impedidas), através do medo, da agressão, do desrespeito e do isolamento.

Moltmann entende, ainda, que este processo é um círculo vicioso que produz duas *síndromes* na sociedade: “aos impedidos, produz a síndrome do leproso e aos não-impedidos, a síndrome do medo”<sup>259</sup>. Segundo ele, este círculo é alimentado pelo desconhecimento,

[...] quanto mais se marginaliza os “impedidos” da vida pública, menos os conhecemos. E quanto menos se sabe de sua vida, maior será o medo que a mesma inspira. É precisamente este medo que impede o encontro e a vida em comum com os “impedidos”.<sup>260</sup>

Localizamos, portanto, o conhecimento como um dos caminhos para a superação do medo e do rechaço que sentimos em relação às pessoas que são diferentes de nós, especialmente quando esta diferença coloca em cheque a nossa condição. Nestes termos, lembramos Lígia Amaral, quando a mesma localiza o estigma entre os mecanismos psicológicos de defesa frente à deficiência. Estas colocações nos levam a uma questão fundamental: como podemos romper este círculo social de produção do isolamento (ausência) ou do medo em relação às pessoas com deficiência?

---

<sup>258</sup> Moltmann, no contexto da *diaconia*, desenvolve uma fala teológica sobre as pessoas com deficiência<sup>258</sup> (para ele, “os impedidos”) onde ele entende que, “fundamentalmente, a diaconia é comunidade de “fortes” e “débeis”, de “não-impedidos” e “impedidos”. Jürgen MOLTSMANN. *Diaconia en el horizonte del Reino de Dios: hacia el diaconado de todos los creyentes*. Guevara: Sal Terrae, 1987. Texto original em alemão, 1984. Importa considerar que 1981 foi o Ano Internacional da Pessoa com Deficiência

<sup>259</sup> Jürgen MOLTSMANN. *Diaconia en el horizonte del Reino de Dios*, p. 57.

<sup>260</sup> *Ibidem*, p. 74.

### a) A necessária conversão ao outro

A sociologia das emergências, em contraponto à sociologia das ausências, indica o reconhecimento recíproco como um dos caminhos para a emergência de experiências sociais feitas ausentes na sociedade. Esta indicação, portanto, encontra ressonância no pensamento de Moltmann, pois ele também entende que o encontro e o reconhecimento do outro é uma das formas de superação do medo e do rechaço em relação às pessoas com deficiência e, por conseguinte, o caminho para a construção de uma comunidade inclusiva. Na perspectiva deste teólogo, o ser humano constitui-se como pessoa mediante o encontro com o outro e somente o *encontro* das pessoas, em sua condição humana, poderá quebrar este círculo de medo. E ainda, nas suas palavras, a “superação das barreiras primárias do rechaço e da desconfiança, do preconceito e da dependência, partirá daqueles grupos nos quais os impedidos e os não-impedidos vivem juntos uma vida autenticamente humana”<sup>261</sup>.

Esta fala de Moltmann nos remete ao pensamento inclusivo que indica as condições de acesso necessárias para que todas as pessoas convivam nos espaços sociais. As experiências de inclusão nos diversos espaços sociais realmente têm demonstrado que o medo do encontro somente desaparece no ato de encontrar. Quando passamos a conviver com as pessoas com deficiência, nós descobrimos quem realmente é esta pessoa – nosso olhar converte-se da deficiência para a nossa comum condição humana - no sentido da percepção de que todos nós temos deficiências e habilidades.

A convivência possibilita a quebra de preconceitos e de estigmas. O que nos leva a enfatizar as palavras de Moltmann: “se deve buscar e facilitar encontros cada vez mais frequentes”<sup>262</sup> entre todas as pessoas, sejam elas com ou sem deficiência. Trata-se de uma proposta bastante significativa se relacionada ao paradigma da inclusão que nos desafia, como sociedade, a compartilharmos as incapacidades das pessoas com deficiência. Ou seja, muitas incapacidades são resultado de empecilhos socialmente impostos. A inclusão de todas as pessoas nos encontros sociais exige esforço no sentido da construção das condições de acessibilidade na sociedade. Afinal, para nos encontrarmos, todos precisamos ter condições de

---

<sup>261</sup> Jürgen MOLTSMANN, *Diaconia en el horizonte del Reino de Dios*, p. 61.

<sup>262</sup> *Ibidem*, p. 73.

fazer o percurso até o encontro – o encontro exige acessibilidade (arquitetônica, comunicacional, atitudinal, etc.).

O desafio do encontro, como um dos caminhos para o reconhecimento da comum condição humana, também está presente no pensamento de Enrique Dussel quando o mesmo menciona que o “face-a-face de duas ou mais pessoas é ser pessoa”<sup>263</sup>. Nas palavras de Dussel,

Frente a frente, pessoa a pessoa é a relação prática de *proximidade*, de vizinhança, como pessoas. A experiência da proximidade entre pessoas como pessoas é que constitui o outro como “próximo” (próximo, vizinho, alguém), como outro; e não como coisa, instrumento, mediação.<sup>264</sup>

O encontro, portanto, possibilita a construção de uma relação de proximidade entre as pessoas, sendo que esta relação (de proximidade) também contribui para a superação das objetivações sociais impostas às pessoas com deficiência. Na relação pessoa a pessoa, as sujeitidades se constroem – nelas não há espaço para as objetivações ou hierarquizações das diferenças ou deficiências.

O reconhecimento do outro como pessoa é, portanto, um dos caminhos para a superação dos estigmas e das objetivações impostos às pessoas com deficiência. Ou seja, é o reconhecimento da nossa comum condição humana – seja como fracos ou fortes, ou as duas coisas ao mesmo tempo – que possibilitará a construção de uma comunidade para todos (nos termos do paradigma da inclusão).

A desumanização ou a humanização da sociedade, portanto, não está no potencial das pessoas que a compõem, mas, sim, na relação que se desenvolve entre as mesmas. Entendemos que a “sociedade precisa urgentemente ser curada mediante a plena aceitação, da sua parte, dos *impedidos* precisamente como *pessoas impedidas*”<sup>265</sup>. A superação do círculo de produção de ausência e de medo somente é possível através do reconhecimento recíproco, do reconhecimento dos ditos deficientes como *pessoas* com deficiência. Trata-se de re-

---

<sup>263</sup> Enrique DUSSEL. *Ética Comunitária*, p. 19.

<sup>264</sup> *Ibidem*, p. 19.

<sup>265</sup> Jürgen MOLTSMANN. *Diaconia en el horizonte del Reino de Dios*, p. 50.

conhecer a condição humana de todos as pessoas, trata-se de humanizar nossas relações sociais.

Importa também colocar que a reconciliação com a condição humana é uma das vias de recuperação da função religiosa no mundo contemporâneo. O cristianismo, nos termos do campo religioso, tem como papel profético elevar o padrão humano da sociedade contemporânea. Especialmente em relação às pessoas com deficiência, a teologia pode contribuir no sentido da resignificação da dignidade humana como um atributo de todas as pessoas. Especialmente, “quando a referência a Deus significa que o ser humano pretende estar ligado ao que dá valor e sentido a tudo”<sup>266</sup>.

(...) a Bíblia, ao descobrir no ser humano a imagem de Deus, dispensa da necessidade de embasar a dignidade em algo inerente às pessoas, seja numa qualidade ou faculdade especial. Tem em vista a *dignidade atribuída*, concedida e, por isto, isenta de comprovação por mérito ou suposto direito. Conseqüentemente, ela não precisa ser visível ou empiricamente constatável. Foi colocada por Deus no berço do ser humano, juntamente com a sua vida. Antes de ser projeto ou conquista, a dignidade humana é dádiva. (...) a dignidade original do ser humano expressa pelo qualificativo “imagem de Deus”, converte-se em *direito humano*.<sup>267</sup>

Nos termos postos acima, uma pessoa não pode ser considerada mais ou menos digna pelas diferenças que traz em si ou em sua forma de ser e viver. A dignidade humana é um atributo de Deus, em seu amor, a todas as pessoas. Por conseguinte, como dádiva de Deus a todos, a dignidade humana nos remete aos direitos humanos.

Exatamente como se propõe no paradigma da inclusão: a inclusão tem a ver com os direitos humanos. Propõe-se uma reviravolta: da denúncia da exclusão para a construção da inclusão, o que “exige, em nível institucional, a extinção das categorizações e das oposições excludentes – iguais X diferentes, normais X deficientes – e, em nível pessoal, que busquemos articulação, flexibilidade, interdependência entre as partes que se conflitavam nos nossos pensamentos, ações e sentimentos.”<sup>268</sup>

---

<sup>266</sup> José COMBLIN. *Antropologia cristã*, p. 247.

<sup>267</sup> Gottfried BRAKEMEIER. *O ser humano em busca de identidade*, p. 44-45.

<sup>268</sup> Maria Teresa Eglér MANTOAN. *Inclusão Escolar*, p. 19.

Assim, quando nos propomos a entender a dignidade humana como um direito, não podemos conceber espaços eclesiais a partir da hierarquização das diferenças. Neste sentido, Moltmann menciona os ideais de saúde que se forjam na sociedade, como representações simbólicas que produzem objetivações sociais.

Não existe propriamente diferença entre “sãos” e “impedidos”, porque toda vida humana é limitada, vulnerável e débil. Nascemos carentes de ajuda e morremos no mais absoluto desamparo. Por isso não existe, na realidade, uma vida “não-impedida”. Tão somente existem os ideais de saúde que se forjam na sociedade dos “eficazes e fortes”, que fazem com que uns determinados seres humanos se vejam condenados a ser “impedidos”<sup>269</sup>.

Ou seja, no caso da pessoa com deficiência, a representação social dos ideais de saúde produz formas desqualificadas de ser e existir – perceptíveis na determinação das pessoas com deficiência como impedidas (as que são feitas incapazes pelos impedimentos sociais). Tais representações levam à condenação, à determinação de destino e à inviabilização de qualquer forma de valorização da dignidade da pessoa com deficiência.

O respeito à corporeidade do ser humano, a superação das dicotomias hierárquicas e a consideração da pessoa com deficiência como lugar teológico<sup>270</sup> são desafios postos para que, de fato, reconheçamos o sentido de uma sociedade ou, nos termos do cristianismo, de uma comunidade para todos. O que nos faz lembrar as proposições do educador Lino de Macedo quando o mesmo fala do paradigma da inclusão.

Na inclusão, semelhanças e diferenças relacionam-se de modo interdependente, indissociável. Se há respeito pela diferenças, somos desafiados a desenvolver ações mais responsáveis ou comprometidas com a inclusão. (...) cultura da diferença supõe a cultura da fraternidade, em que diversidade, singularidade, diferenças e semelhanças podem conviver em uma inclusão, formando um todo, quaisquer que sejam as diferentes escalas que o compõem.<sup>271</sup>

A vivência comunitária (de proximidade) onde semelhanças e diferenças relacionam-se e complementam-se nos remete ao propósito das comunidades cristãs. Segundo Comblin, “na comunidade cristã não há totalidade que possa absorver as diferenças. As diferenças são

---

<sup>269</sup> Jürgen MOLTSMANN. *Diaconia en el horizonte del Reino de Dios*, p. 71.

<sup>270</sup> *Ibidem*, p. 111-127.

<sup>271</sup> Lino de MACEDO. *Ensaio Pedagógico: como construir uma escola para todos?*, p. 15.



reconhecidas (...) há complementaridade e as diferenças se mantêm, mas elas estão na reciprocidade”<sup>272</sup>. A vivência comunitária, portanto, exige uma conversão: a conversão ao outro. Todavia, não se trata de tornar ausente o diferente (ou deficiente), mas sim, de converter o olhar classificatório em olhar relacional.

A vivência comunitária cristã, ou a sociedade inclusiva, não admite que a dignidade humana seja classificada. A inclusão (seja em termos teológicos ou educacionais) exige a conversão ao outro – no sentido do reconhecimento recíproco e da construção de uma convivência fraterna entre todas as pessoas, sem colocar em risco a dignidade humana de cada um de nós.

## **b) A necessária re-significação da dignidade humana**

O tema dignidade humana é um tema bastante presente em diversas áreas de estudo e, também, nos discursos ideológicos e políticos. Todavia, a realidade contemporânea, nos mostra que muitas pessoas vivem de forma indigna – a elas não são oferecidas as condições mínimas para uma vida saudável ou prazerosa. Esta é uma realidade que atinge também as pessoas com deficiência, nem todas as pessoas com deficiência têm vivido de forma digna, ou vislumbram, uma vida melhor. O próprio Censo 2000 nos indicou que a pobreza é um fator importante na vida das pessoas com deficiência, para além disto, no panorama histórico social saltam aos olhos as objetivações e estigmas impostos às mesmas.

Hugo Assmann<sup>273</sup>, ao denunciar a exclusão e opressão dos pobres no sistema neoliberal (que sobrepõe o interesse próprio às necessidades humanas) coloca que, neste modelo econômico-social, prevalece o ser-com-desejos em detrimento do ser-com-necessidades e, por conseguinte, a dignidade humana é violada.

Ao desconsiderar o ser humano como um ser-com-necessidades, eliminou-se também qualquer designação de um limite, inferior mas flexível, do que poderíamos chamar de mínimo vital, cuja obtenção, devendo estar assegurada para todos, pudesse dar um conteúdo concreto mínimo ao conceito de dignidade humana inviolável. É à necessidade de ca-

---

<sup>272</sup> José COMBLIN. *Antropologia cristã*, p. 28.

<sup>273</sup> Hugo ASSMANN destaca-se como um dos teólogos fundadores da teologia da libertação, teologia esta que se pautou pela denúncia da exclusão e opressão dos pobres num sistema neoliberal marcado por uma econômica de mercado que sobrepõe o interesse próprio às necessidades humanas.

racterizar esse direito de todos à vida e à alegria de viver que alude a doutrina cristã – que felizmente volta a ser enfatizada – da destinação originária de todos os bens ao benefício de todos. Imagino que devemos começar por aí qualquer esforço de ressemantizar o conceito de dignidade humana<sup>274</sup>.

A dignidade humana é um dos conceitos fundamentais da doutrina cristã que prevê a “destinação originária de todos os bens ao benefício de todos”. Ou seja, a doutrina cristã considera a necessária construção de uma sociedade para todos, onde o conceito de dignidade humana seja inviolável. Localizamos, mais uma vez, uma coincidência entre a teologia cristã e o paradigma inclusivo: ambos vislumbram uma sociedade para todos.

Em Assmann, destaca-se o necessário esforço no sentido de “ressemantizar o conceito de dignidade humana”, a fim de que “nossos conjuntos sociais preservem a solidariedade mínima em situações extremas, nas quais estão em jogo os direitos básicos da corporeidade humana em situações-limite”<sup>275</sup>. No reconhecimento da dignidade de todas as pessoas está a chave para a construção de relações solidárias.

Diante do panorama histórico-social das pessoas com deficiência, perguntaríamos, então: o que significaria ressemantizar o conceito de dignidade humana? Na perspectiva de Assmann, nos termos da doutrina cristã, a dignidade humana diz respeito ao direito de todos à vida e à alegria de viver. Poderíamos, no entanto, ir um pouco além desta afirmação, acrescentando: a dignidade humana diz respeito ao direito de todos à vida (em suas diferentes formas) e à alegria de viver (mesmo em meio às deficiências). Assim, incluímos, no conceito de dignidade, as pessoas com deficiência (em suas diferentes formas: física, sensorial, intelectual) e reconhecemos a dignidade inerente à vida destas pessoas. Dignidade esta afirmada nas palavras de Marco Antônio, uma pessoa que se tornou cega na juventude e que reconstruiu, nesta nova perspectiva, uma vida digna e feliz - “amo a vida justamente porque, com todos os meus limites, realizei meus maiores sonhos”<sup>276</sup>. Portanto, para ressemantizar a dignidade humana das pessoas com deficiência, faz-se necessário discutirmos a categoria vulnerabilidade no sentido de uma condição humana comum a todas as pessoas.

---

<sup>274</sup> Hugo ASSMANN. *Desafios e Falácias: ensaios sobre a conjuntura atual*, p. 18.

<sup>275</sup> Hugo ASSMANN. *Metáforas novas para reencantar a educação*. p. 61.

<sup>276</sup> Citado no capítulo 1.

Nas palavras de Moltmann, todos somos ora débeis e fortes, ora impedidos e não-impedidos. Todos nós vivemos situações limites que testemunham a condição humana de vulnerabilidade. Talvez o reconhecimento da vulnerabilidade como “condição antropológica absoluta”<sup>277</sup> e como mais um sinal da interdependência<sup>278</sup> humana e cósmica – nos leve à percepção de que não somos auto-suficientes e de que não temos o destino em nossas mãos. Ou que a classificação das pessoas, com e sem deficiência, em dicotomias hierárquicas subjugam o ser humano em questão, torna ausente uma pessoa capaz de viver dignamente. Somos todos vulneráveis às contingências da existência humana. Se os limites são compartilhados pela humanidade de todos nós, não temos porque negar o outro pela sua deficiência (seja ela sensorial, física ou intelectual).

A categoria vulnerabilidade, portanto, nos permite entender a deficiência não só como diferença, mas como semelhança. Se considerarmos a costumeira estigmatização das pessoas com deficiência, o reconhecimento da vulnerabilidade como condição humana não seria um dos caminhos no sentido da construção de relações sociais mais solidárias e menos classificatórias? Entendemos que sim, pois na “inclusão, semelhanças e diferenças relacionam-se de modo interdependente, indissociável”<sup>279</sup>.

Se a deficiência do outro nos amedronta e nos instiga ao rechaço do diferente (seja pela segregação ou pela exclusão), ela também nos desafia ao reconhecimento de nossa comum vulnerabilidade – no sentido da superação da angústia humana diante de sua vulnerabilidade. Neste sentido, torna-se fundamental o entendimento de que a dignidade humana é inviolável e de que a dignidade é, justamente, a força intrínseca que garante a vida digna em meio às situações de vulnerabilidade da existência – sejam elas temporárias ou permanentes.

A vulnerabilidade do outro gera uma demanda ética. Entretanto, segundo Stalsett, a condição para o reconhecimento da vulnerabilidade do outro é a percepção de nossa própria vulnerabilidade. Em suas palavras:

---

<sup>277</sup> Sturla STALSETT. *El sujeto, los fundamentalismos y la vulnerabilidad*. Disponível em: <www.dei-cr.org>. Acesso em: 16 de setembro de 2005.

<sup>278</sup> Interdependência é um tema bastante pertinente quando pensamos na construção de uma sociedade mais humana e solidária. Todavia, por questão de espaço não exploramos o referido nesta dissertação. Vale, porém, uma referência: Hugo ASSMANN & Jung Mo SUNG. *Competência e sensibilidade solidária*.

<sup>279</sup> Lino de MACEDO. *Ensaio Pedagógico: como construir uma escola para todos?*, p. 15.

Mas a única maneira em que se pode escutar a voz, que emerge desde a vulnerabilidade, e responder a ela, é o reconhecimento da própria vulnerabilidade. Sem o reconhecimento da própria vulnerabilidade não é possível perceber a vulnerabilidade do Outro e, portanto, não é possível a ação ética. Dito de outra maneira, sem o reconhecimento da interdependência que surge de uma vulnerabilidade compartilhada, não se pode escutar e responder ao grito do sujeito.<sup>280</sup>

Percebam que inversão interessante: a vulnerabilidade pode não ser mais lugar de exclusiva debilidade, mas sim da força de uma nova vida – da vida humana. Todavia, esta força surge da vulnerabilidade (a vida em sua fragilidade e plenitude) compartilhada, o que também nos remete ao necessário reconhecimento da interdependência humana. Stalsett entende que a vulnerabilidade, a dignidade e a justiça são os conceitos éticos fundamentais frente à globalização. Sem a percepção da vulnerabilidade humana, ninguém reconhece o desafio ético no sentido de garantir a dignidade de todas as pessoas.

Coloca-se, portanto, um desafio à teologia, pois categorias teológicas, como vulnerabilidade e dignidade, podem dar a dimensão da força<sup>281</sup> inerente à condição humana, no sentido de novas perspectivas de vida em sociedade. Nos termos do paradigma da inclusão, as pessoas com deficiência, em sua singular vivência da vulnerabilidade humana, testemunham a força e o caráter inviolável da dignidade em qualquer situação existencial (limite ou potência). Em contrapartida, somente podemos escutar o “grito” das pessoas com deficiência, se somos capazes de reconhecer nossa própria vulnerabilidade. Estamos falando, portanto, do necessário reconhecimento mútuo, que já citamos acima, onde as pessoas (em meio as suas semelhanças e diferenças) relacionam-se comunitariamente no cotidiano social.

O reconhecimento da vulnerabilidade humana, transforma a fraqueza em força, a incapacidade em capacidade, as deficiências em diferentes (ou, nos termos da condição humana, em semelhantes) formas de ser, viver e conhecer. Isto nos remete novamente à sociologia das emergências, no sentido de considerarmos a latência própria à existência humana. Ou seja, o desabrochar de saberes diferentemente sábios, de escalas diferentemente solidárias e de reconhecimentos recíprocos nos espaços sociais. Nestes termos, entendemos que a

---

<sup>280</sup> Sturla STALSETT. *El sujeto, los fundamentalismos y la vulnerabilidad*. Disponível em: <www.dei-cr.org>. Acesso em: 16 de setembro de 2005.

<sup>281</sup> Os movimentos das pessoas com deficiência e algumas instituições que trabalham com inclusão social e educacional têm utilizado um termo que lembra este resgate da força na vulnerabilidade: o “empowerment”.

afirmação da dignidade própria das pessoas com deficiência leva a demandas político-sociais fundamentais, a começar pela humanização das relações sociais. Como diz Stalsett,

Em minha opinião, vulnerabilidade, dignidade e justiça são valores éticos indispensáveis na tarefa de construir um mundo mais humano. A vulnerabilidade, por ser (...) fator antropológico e ético constituinte. A dignidade, por ser a força que surge da vulnerabilidade e que desafia qualquer sistema político, econômico e social que não respeite, proteja e promova a pessoa humana tal como ela é. A justiça (...) requer uma inclusão radical e uma defesa incansável da vida humana – vida em plenitude, vida para todos e todas.<sup>282</sup>

Diante do propósito cristão de contribuir para construção de um mundo mais humano, assumir a vulnerabilidade como uma condição humana e a própria dignidade como a força intrínseca da vida humana (seja qual for a sua forma), nos remete ao aspecto comunitário da existência e à relevância da inclusão social para a sociedade contemporânea.

Tal qual Comblin, entendemos que “somente existem verdadeiras pessoas nas comunidades, e na realidade concreta, os direitos da pessoa humana adquirem o seu completo significado.”<sup>283</sup> Estas afirmações também encontram ressonância em Stalsetti, quando o mesmo aponta para os aspectos externos e internos da dignidade. Os fatores externos são “o reconhecimento, o respeito e as condições concretas – culturais, materiais, econômicas e políticas, etc.”. Já os aspectos internos da dignidade humana “surgem do auto-respeito, da auto-estima, da auto-afirmação da pessoa”.<sup>284</sup>

Assim, os movimentos pela inclusão das pessoas com deficiência encontram, na teologia, o respaldo teórico para as suas reivindicações. As propostas de uma vida comunitária que passe pelo reconhecimento recíproco, que aponte para a vulnerabilidade como uma condição humana compartilhada e que entenda a dignidade humana como um valor inegociável são exemplos da contribuição dos discursos teológicos para a construção de uma sociedade mais humana e inclusiva. A concepção antropológica, que fundamenta estas propostas, possibilita a construção de uma cultura inclusiva, na medida em que relaciona semelhanças

Romeu SASSAKI. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*, p. 38.

<sup>282</sup> Sturla STALSETT. Vulnerabilidad, dignidad y justicia: valores éticos fundamentales en un mundo globalizado. Disponível em: <www.dei-cr.org>. Acesso em: 16 de setembro de 2005.

<sup>283</sup> José COMBLIN. *Antropologia cristã*, p. 268.

<sup>284</sup> Sturla STALSETT. Vulnerabilidad, dignidad y justicia: valores éticos fundamentales en un mundo globalizado. Disponível em: <www.dei-cr.org>. Acesso em: 16 de setembro de 2005.

e diferenças como categorias que não precisam ser antagônicas, mas podem ser interdependentes – especialmente quando se trata da condição humana.

#### **4. Na vivência da cooperação e solidariedade: o necessário compromisso com a corporeidade humana**

O reconhecimento da vulnerabilidade humana, da indiscutível dignidade de todos os seres humanos e dos desafios comunitários e éticos advindos deste reconhecimento, levamos à discussão de categorias como corporeidade e solidariedade. Hugo Assmann e Jung Mo Sung, vislumbrando uma sociedade onde caibam todas as pessoas, insistem na necessária conversão à solidariedade. Eles desenvolvem um pensamento educacional complexo e consideram a educação para a solidariedade como um dos caminhos para a inclusão social e para a re-significação da dignidade humana. Nas suas palavras:

Nós não estamos preocupados somente com a coesão e a reprodução social. A nossa principal preocupação, ao tratarmos da questão educação e solidariedade, consiste na integração ou inclusão da massa dos/as excluídos/as na vida social, nas condições de possibilidade de viverem uma vida digna e prazerosa.<sup>285</sup>

Quando se faz referência à possibilidade de viver uma vida digna e prazerosa, se traz à tona as formas desqualificadas de ser e viver que historicamente têm sido impostas às pessoas com deficiência. Numa memória da trajetória social e educacional das pessoas com deficiência, podemos citar os estigmas que lhes foram impostos, tais como: monstro, demônio, desgraçado, pecador, deforme, defeituoso, anormal, nocivo, paciente, melhorado, incompleto, especial, incapaz, etc. Existe algum tipo de dignidade por trás destas referências às pessoas com deficiência? Como podemos construir, de forma solidária, as condições de acesso das pessoas com deficiência à “uma vida digna e prazerosa”?

Hugo Assmann, antes mesmo de desenvolver, juntamente com Jung Mo Sung, a sua proposta da educação para a solidariedade, escreveu o texto “por uma sociedade onde cai-

---

<sup>285</sup> Hugo ASSMANN & Jung Mo SUNG. *Competência e Sensibilidade Solidária*, p. 90.

bam todos”<sup>286</sup> e o identificou como as “prosas ético-políticas de um simples cristão”<sup>287</sup>. Neste texto, nos termos de uma antropologia teológica, Assmann considera a corporeidade humana (em sua inviolável dignidade) como o “topos intra-histórico tangível” no qual ainda seria possível somar consensos e sonhar com uma vida feliz para todos (horizonte utópico).

Ao sonharmos com a inclusão das pessoas com deficiência (horizonte utópico), é preciso entender a outridade<sup>288</sup> como um direito das pessoas com deficiência e, por conseguinte, reconhecer a dignidade de todas as pessoas, seja qual for a forma que sua corporeidade assume. Assmann utiliza-se da categoria outridade quando trata do tema exclusão social na sociedade contemporânea, quando há uma grande massa<sup>289</sup> extrojeteada para a exterioridade. Em tempos onde o número de desempregados é tão grande, onde grande parte dos trabalhadores já não tem capacitação necessária para continuar no mercado de trabalho, onde a informação e o conhecimento tecnológico apurado são exigências para a produção, a lógica excludente é messianizada, não há como receber os incapacitados ou com deficiência, não há alternativa se eles não sabem fazer. Tal lógica apresenta-se como o único caminho possível, portanto, nestes termos, “o discurso sobre a solidariedade humana é esvaziado de todo e qualquer sentido substantivo. Sobra apenas uma franja para assistencialismos caritativos de caráter emergencial, que jamais recobrem o universo das vítimas”.<sup>290</sup>

Assmann não está, objetivamente, falando de pessoas com deficiências (física, sensorial ou intelectual), contudo sua argumentação também é verídica quando consideramos a realidade da inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho. As objetivações sociais sofridas pelas pessoas com deficiência não as qualificam para as exigências do mercado, mas, sim, as qualificam para serem passivas e receptivas da caridade alheia – no sistema assistencialista que se estabeleceu em sua história social e educacional. Infelizmente,

---

<sup>286</sup> Hugo ASSMANN. *Metáforas novas para reencantar a educação*, p. 205-246.

<sup>287</sup> *Ibidem*, p. 205.

<sup>288</sup> A categoria *exterioridade* advém de Lévinas, “configurava o exterior enquanto extrojeção, isto é, o âmbito dos seres negados”, seria a “outridade” negada. Assmann tece críticas à utilização inicial dessa categoria como “noção nucleadora de uma inter-locução, que partia do outro-pobre em direção ao filósofo”, ele questiona se essa bastaria como fonte das mediações institucionais. Veja: Hugo ASSMANN. *Desafios e falácias*, p. 8-9.

<sup>289</sup> Essa massa é entendida como massa de “não aproveitáveis” e, não, como resultado da opressão, pois o pólo opressor não admite que a explore.

<sup>290</sup> Hugo ASSMANN. *Desafios e falácias*, p. 15.

sabemos que as igrejas em muito colaboraram para esta forma de produção da invisibilidade social das pessoas com deficiência, impedindo o seu protagonismo sobre suas vidas.

Todavia, segundo Assmann, “é a necessidade de caracterizar esse direito de todos à vida e à alegria de viver que alude a doutrina cristã – que felizmente volta a ser enfatizada – da destinação originária de todos os bens ao benefício de todos.”<sup>291</sup> Para ele, como já vimos, é preciso ressemantizar a categoria “dignidade humana”, mas insistindo no conceito “necessidades humanas” que cobre as necessidades materiais e, também, tudo que tem a ver com o sentido historicamente humano. Trata-se da dignidade inviolável da corporeidade humana, a qual também confere sentido à fala espiritual.

Qual é, hoje, o topos intra-histórico tangível, no qual ainda sonhamos como possível poder somar consensos, e dar concretude a nosso horizonte utópico de que a vida é válida, radicalmente? É a dignidade humana de todos os seres humanos, enquanto humanos, enquanto conceito genérico, ou precisamos ser mais incisivos, dizendo: é a dignidade inviolável da corporeidade em que se objetiva a vida, e sem a qual não faz sentido falar do espiritual?<sup>292</sup>

Evidencia-se, ainda, no pensamento antropológico e teológico de Assmann o entendimento do ser humano como um ser com necessidades e desejos que, imerso em uma dialética interior, não é genuinamente egoísta, nem solidário. O ser humano, portanto, vive, em sua existência, possibilidades de atuação solidária ou egoísta. Em termos teológicos, quando o ser humano atua colocando em risco a dignidade humana de outra pessoa, ele está pecando. Nas palavras de Comblin,

Nos atos humanos existem limites, barreiras: há a vida que não se pode destruir porque ela tem valor transcendente. Quem destrói a vida humana de qualquer maneira, atinge algo transcendente: o que nós chamamos de Deus (...) As inúmeras violações dos direitos humanos denunciadas pela Igreja na América latina (...) são pecados. (...) Mas os condicionamentos culturais e sociais são tais que o pecado se torna de certo modo normal e fácil.<sup>293</sup>

---

<sup>291</sup> Hugo ASSMANN. *Desafios e falácias*, p. 18.

<sup>292</sup> Hugo ASSMANN. *Metáforas novas para reencantar a educação: epistemologia e didática*, p. 205-206.

<sup>293</sup> José COMBLIN. *Antropologia cristã*, p. 252.



Comblin reafirma a dignidade como valor antropológico inviolável e aponta para os pecados humanos – as ações que colocam em risco a vida humana (seja qual for a sua forma), violando os direitos humanos. Importa, então, colocar que os impedimentos sociais impostos às pessoas com deficiência (barreiras arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais, etc.) são pecados cometidos contra a dignidade humana. Sabemos que, muitas vezes, estes pecados são cometidos de forma não intencional, especialmente, quando tais impedimentos tornaram-se normais pelos condicionamentos culturais ou sociais – condicionamentos estes advindos de séculos de hierarquização das diferenças. A segregação ou a exclusão que marcaram a história social das pessoas com deficiência produziram uma insensibilização social em relação a este tema e, por conseguinte, construíram uma invisibilidade ou ausência social destas pessoas. Todavia, mesmo que naturalizados socialmente, foram pecados cometidos contra as pessoas com deficiência.

Assmann destaca a necessidade de criar “um novo conceito de conversão, enquanto integração em processos criadores de solidariedade efetiva, e não mero processo individual”<sup>294</sup>. Para ele é “inadmissível pretender desconectar a solidariedade do exercício da cidadania”<sup>295</sup>. Ou seja, a solidariedade exige um compromisso com a operacionalização, no sentido de possibilitar a todas as pessoas o protagonismo sobre suas vidas. No caso das pessoas com deficiência, trata-se de superar o assistencialismo e dar condições às mesmas para o exercício de sua cidadania nos mais diversos espaços sociais, tais como: família, escola, trabalho, igreja, etc.

O ser humano é completo em sua humanidade e dignidade, porém é inacabado e vulnerável e nem tudo que deseja ele pode<sup>296</sup> – às vezes, ele deseja boas ações, mas pratica ações que produzem o mal ao outro. Nossos desejos são condicionados, até mesmo o desejo de ser melhor é condicionado pela possibilidade do erro, ou em termos teológicos, pela possibilidade do pecado. O fato é que nos distanciamos dos “nexos corporais da vida humana”<sup>297</sup> e ignoramos a humanidade e dignidade das pessoas com ou sem deficiência.

---

<sup>294</sup> Hugo ASSMANN. *Clamor dos pobres e racionalidade econômica*, p. 34.

<sup>295</sup> *Ibidem*, p. 35.

<sup>296</sup> O erro do mundo moderno foi exatamente acreditar que querer é poder – mito do progresso.

<sup>297</sup> Hugo ASSMANN. *Clamor dos pobres e racionalidade econômica*, p. 11.

É preciso converter-nos à solidariedade, à humanização das condições de vida do ser humano contemporâneo, seja ele com ou sem deficiência. “Somente a conversão, refeita dia-a-dia, pode conduzir-nos à fraternura solidária capaz de evitar nossa autodestruição. E é possível ‘curtir’, solta e prazerosamente, esse apelo cotidiano da graça que nos vem do rosto dos outros”<sup>298</sup>, que vem dos mais diferentes rostos, inclusive daqueles que não atendem ao padrão dito “normal”.

O amor é a expressão maior da graça, quando nos fazemos “servidores uns dos outros”<sup>299</sup>. Trata-se de assumir, comunitariamente, um bem comum – a corporeidade humana em suas mais diferentes formas. Entendendo que “o valor e a dignidade reivindicados para a pessoa humana aplicam-se ao corpo. A dignidade é do corpo.”<sup>300</sup> Nestes termos, “a melhor tradução de ‘agape’ é solidariedade, que é o laço que reúne a comunidade (...). A ‘agape’ cria uma ‘koinonia’, uma vida comum que é de participação de todos nos mesmos bens”<sup>301</sup> Ou seja, a antropologia cristã, fundamentada no amor, exige a construção de relações solidárias, mas no sentido do oferecimento das condições concretas de solidariedade e respeito à corporeidade humana. As condições concretas de solidariedade em relação às pessoas com deficiência remetem ao desafio de construirmos caminhos acessíveis a todas as pessoas, ou seja, a uma sociedade para todos e todas.

## **5. Por uma teologia do caminho acessível**

*“No meio do caminho tinha uma pedra  
Tinha uma pedra no meio do caminho  
Tinha uma pedra  
No meio do caminho tinha uma pedra.  
Nunca mais me esquecerei desse acontecimento  
Na vida de minhas retinas tão fatigadas.  
Nunca me esquecerei que no meio do caminho  
Tinha uma pedra  
Tinha uma pedra no meio do caminho  
No meio do caminho tinha uma pedra”.*<sup>302</sup>  
(Carlos Drummond de Andrade)

---

<sup>298</sup> Hugo ASSMANN. *Metáforas novas para reencantar a educação*, p. 220.

<sup>299</sup> Gálatas 5. 13.

<sup>300</sup> José COMBLIN. *Antropologia cristã*, p. 61.

<sup>301</sup> *Ibidem*, p. 26.

<sup>302</sup> Carlos Drummond ANDRADE. *No meio do Caminho*. Disponível em: <[www.secrel.com.br/jpoesia/drumm09.html](http://www.secrel.com.br/jpoesia/drumm09.html)>. Acesso em: 31 de maio de 2006.

A metáfora do caminho é uma metáfora bastante presente na espiritualidade cristã<sup>303</sup>, aliás, trata-se de uma metáfora citada como palavras do próprio Jesus Cristo – “eu sou o caminho”<sup>304</sup>. Todavia, em se tratando dos caminhos brasileiros, é impossível ignorar as pedras no caminho das pessoas com deficiência. Neste sentido, considerando a teologia como um dos meios de construção simbólica na sociedade, entendemos que a mesma deve apontar (denúncia) quais são as pedras que se colocam no caminho, bem como indicar as possibilidades (anúncio) de construção de um caminho acessível a todas as pessoas (inclusive as com deficiência).

Propomos, portanto, retomar esta metáfora cristã (caminho) na perspectiva de uma teologia inclusiva, entendendo que a metáfora do caminho, apesar das pedras, é bastante pertinente, pelas implicações epistemológicas que dela advêm. Tais como:

Enraíza o conhecimento na vida como um todo e integra suas variadas experiências; implica o solo participativo de todo conhecimento: encontro com o outro diferente, eventos, tomar decisões; evidencia a precariedade da vida e das instituições; a dimensão prática de “fazer o caminho” acompanha a reflexão, fundamento para todo outro tipo de conhecimento; ruptura com a razão iluminista; inteligência a partir do drama da vida, não abandona o solo vivido, pessoal e comunitário.<sup>305</sup>

A metáfora do caminho evoca a existência humana e os caminhos percorridos no cotidiano a partir dos quais construímos nossa fé. Se estamos no caminho, conhecemos e nos fazemos conhecer, encontramos o outro diferente e nos fazemos pessoas - aprendendo a aprender, a fazer, a conviver e a ser<sup>306</sup>. Ou seja, se estamos no caminho, pessoal ou comunitariamente, compartilhamos o drama da vida em toda a sua complexidade e vulnerabilidade.

Muitas foram, e ainda são, as formas desqualificadas de ser e viver que marcam o caminho das pessoas com deficiência e as tornam invisíveis na sociedade e nos espaços e-

---

<sup>303</sup> No protestantismo, o caminho da salvação (tradição pietista e puritana). No catolicismo, o motivo da peregrinação.

<sup>304</sup> João 14. 9.

<sup>305</sup> Rui de Souza JOSGRILBERG. *Teses para uma Teologia Wesleyana em caminhos brasileiros: considerações metodológicas*. São Bernardo do Campo: Mimeo, 2006.

<sup>306</sup> Conforme os quatro pilares da educação do futuro. Jacques DELORS et alli. *Educação: um tesouro a descobrir*.

clesiais. Como resolver este problema, se a metáfora do caminho é tão presente na Bíblia? A metáfora do caminho nos remete a Jesus Cristo, que se colocou como um caminhante que construía um caminho acessível - portanto, inclusivo. Ou seja, o caminho de Jesus de Nazaré nos remete a um processo de construção histórica onde as mais diferentes experiências sociais ganham visibilidade e, por conseguinte, dignidade.

Na perspectiva do caminho de Jesus, o caminho “se vive no contexto de uma religião, mas é superior a ela, e permanece crítico com relação a todas as religiões”<sup>307</sup>. Daí nossa intenção de resgatar o sentido de um caminho acessível que exige a operacionalização da acessibilidade (física, comunicacional e atitudinal) nos espaços sociais em respeito à dignidade humana. Nas palavras de Comblin,

A dignidade vem da importância do lugar que uma pessoa ocupa na sociedade. [...] Todos os movimentos sociais salientam este aspecto: primeiro, a dignidade, ter um lugar na sociedade, ser tratado como pessoa. Essa dignidade humana supõe uma transformação total da sociedade. A esperança aspira a isto: um novo mundo, uma nova forma de convivência humana, em que todos possam ser reconhecidos como seres humanos livres e iguais. No fundo de cada ser humano existe essa aspiração a um mundo diferente – salvo entre aqueles que recebem da desordem atual os seus privilégios.<sup>308</sup>

Nos termos postos por Comblin, a dignidade exige a pertença a um lugar na sociedade e, por conseguinte, exige a transformação social com vistas a um novo mundo. Ser uma sociedade para todos exige pensar a diversidade humana e valorizar a singularidade de cada pessoa – nas suas diferentes formas de ser e viver, enfim, de caminhar. Portanto, o “caminho também é sentido que se resignifica”<sup>309</sup> historicamente. O caminho acessível é dinâmico e segue a dinâmica da vida humana: na imprevisibilidade, na vulnerabilidade, na diferenciação e nas conversões exigidas pela caminhada. Neste sentido, falar de Deus no caminho acessível é uma tarefa bastante complexa, onde não cabem categorias generalizantes, pois estas não atendem a demanda pelo respeito à singular dignidade de cada pessoa. Falar de Deus no caminho acessível tem a ver com falar das pessoas com deficiência e dar visibilidade às necessárias condições de acessibilidade.

---

<sup>307</sup> José COMBLIN. *O caminho: ensaio sobre o seguimento de Jesus*, p. 9.

<sup>308</sup> *Ibidem*, p. 32.

<sup>309</sup> Rui de Souza JOSGRILBERG. O “Caminho da Salvação”: a teologia peregrina de John Wesley em nossos caminhos. *Teologia e prática na tradição wesleyana*, p. 54.

Nos termos do Reino de Deus, os caminhantes “adquirem dignidade quando sentem que estão implicados numa caminhada que é a maior obra que pode haver no mundo: criar um mundo novo”<sup>310</sup>. Na condição de discípulos de Jesus, os caminhantes são peregrinos que têm uma esperança: “ser outro, ser mais amor, ser mais livre, puramente humano, sem qualificativos”<sup>311</sup>. Destacamos, nestes apontamentos de Comblin, a condição humana dos caminhantes. Condição esta que não exige qualificativos e que, por conseguinte, não permite a classificação das pessoas – no caso das pessoas com deficiência, não permite as estigmatizações ou objetivações que socialmente lhes foram impostas.

Em termos escatológicos, no “ser mais” dos caminhantes, Comblin nos remete novamente a categorias teológicas importantes se pretendemos construir uma sociedade para todos. O “ser outro” remete-nos à exigência constante da conversão ao outro, portanto, exige o “reconhecimento recíproco”; o “ser mais amor” remete-nos à necessária vivência da solidariedade nos espaços sociais e o “ser mais livre” remete-nos à necessária operacionalização da solidariedade no sentido de garantir o ir e vir de todos – portanto, exige a construção das condições de acesso aos mais diversos espaços sociais (inclusive os eclesiais).

Falar de Deus no caminho acessível exige, portanto, flexibilidade e disposição ao constante aprendizado com o outro. E, por conseguinte, exige correr riscos – errar e acertar na escolha das trilhas que re-significam a dignidade humana e respeitam sua corporeidade. Afinal, não somos iguais, compomos a diversidade da criação, em toda a sua complexidade. Nossas diferenças passam por aspectos físicos, sensoriais, intelectuais, atitudinais, etc. Todavia, nossas semelhanças testemunham a condição humana em sua vulnerabilidade e fragilidade e, por isso mesmo, a condição humana em sua intrínseca dignidade e graça.

O caminho acessível, então, é o caminho da graça<sup>312</sup> - onde podemos errar porque vislumbramos sempre uma nova chance (novo nascimento); onde podemos ser diferentes porque somos abraçados pelo Criador em nossa singularidade (agape); onde podemos duvidar – porque esperamos o que ainda não temos (fé); onde podemos ser fracos ou fortes porque é da vulnerabilidade humana que se forja a força da vida (esvaziamento de Deus). En-

---

<sup>310</sup> José COMBLIN. *O caminho*: ensaio sobre o seguimento de Jesus, p. 33.

<sup>311</sup> *Ibidem*, p. 67.

<sup>312</sup> Ao falar de João Wesley, o fundador do metodismo, JOSGRILBERG indica que o mesmo, “recusa toda compreensão da graça que não se faça caminho”. Rui de Souza JOSGRILBERG. O “Caminho da Salvação”: a teologia peregrina de John Wesley em nossos caminhos. *Teologia e prática na tradição wesleyana*, p. 39.

fim, podemos dizer que o “fator dinâmico da graça é fazer-se caminho”<sup>313</sup>, porque a graça resgata uma “uma fé básica, uma confiança do ser humano, em si mesmo, no seu valor, na sua razão de existir e na sua dignidade. (...) Em Jesus, cada um descobre a sua importância, o seu valor.”<sup>314</sup>.

Assim, entendemos que, no caminho acessível, a dignidade humana é o único bem inviolável e a “pré-compreensão do caminhante traz com ele todos os ingredientes sociais e existenciais importantes para uma teologia inclusiva, inculturada, ecumênica e engajada”<sup>315</sup>. Nestes termos, a teologia tem fundamental importância na construção de uma cultura inclusiva em nossa sociedade. Como um instrumental de reflexão sobre a condição humana e de promoção da dignidade de todas as pessoas, a teologia forma opinião – a começar, de forma assistemática, em nossas comunidades até chegar, de forma sistemática, às instituições educacionais. A teologia é um dos modos de produção de sentido para o caminho da existência humana, portanto, ela tem uma tarefa educativa – forma pessoas. Neste sentido, uma teologia inclusiva pode ser elucidativa no caminho de construção de uma sociedade e uma educação para todos!

---

<sup>313</sup> Rui de Souza JOSGRILBERG. O “Caminho da Salvação”: a teologia peregrina de John Wesley em nossos caminhos. *Teologia e prática na tradição wesleyana*, p. 41.

<sup>314</sup> José COMBLIN. *O caminho*: ensaio sobre o seguimento de Jesus, p. 94-95.

<sup>315</sup> Rui de Souza JOSGRILBERG. O “Caminho da Salvação”: a teologia peregrina de John Wesley em nossos caminhos. *Teologia e prática na tradição wesleyana*, p. 53.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No caso das pessoas com deficiência, a ignorância, o preconceito, a estigmatização e a objetivação ainda dominam grande parte das respostas da sociedade às deficiências. Parece que a sociedade tem problemas em lidar com a diversidade, sendo que a diferença acabou diluída ou estigmatizada pejorativamente. Somos todos diferentes, contudo, quando se trata de deficiências físicas, sensoriais ou intelectuais, parece que o extremamente diferente nos assusta e nos inibe. Talvez porque a transversalidade da deficiência toque diretamente em nossa comum vulnerabilidade ou porque nos acostumamos a ver a vida a partir de categorias cartesianas – onde apenas valem certezas e classificações.

A luz da sociologia das ausências, foi possível perceber que não se resolve o problema da hierarquização social, simplesmente afirmando a deficiência como diferença, pois diferenças também podem ser hierarquizadas. Faz-se necessário romper com os paradigmas exclusivamente cartesianos, pois são estes paradigmas que, numa visão dicotômica da realidade (parcial e seletiva), produzem o desperdício de experiências sociais que não se encaixam nos padrões hegemônicos (de uma totalidade) estabelecidos pela sociedade ocidental.

No caso das pessoas com deficiência, elas acabaram assumindo, pela classificação, formas desqualificadas de ser e viver, através das objetivações e estigmatizações que lhes foram impostas pela sociedade. Podemos, ainda sob inspiração da sociologia das ausências, citar:

- o ignorante: quando se foca as limitações corporais e intelectuais (como impedimento do viver e do aprender) e perpetua-se a ignorância pela desconsideração das formas diferenciadas de viver e aprender;
- o residual: quando a segregação (em instituições especializadas ou na própria casa) torna-se uma forma de esconderijo para o ser humano que não cabe nos moldes socialmente estabelecidos como “normais”;
- o inferior: quando a diferença naturaliza dicotomias hierárquicas (normal/anormal, eficiente/deficiente, capaz/incapaz, inferior/superior, etc.) e classifica as pessoas entre melhores e piores;
- o local: quando a acessibilidade (física, comunicacional, atitudinal) não se torna um bem comum, através da construção de um mundo em padrões pré-estabelecidos impostos aos mais diversos espaços sociais - seja na arquitetura, na linguagem ou na cultura;
- o improdutivo: quando os padrões de produtividade estabelecem a desqualificação das pessoas que não apresentam determinadas habilidades para o mercado de trabalho e, conseqüentemente, legitimam o sistema assistencialista-caritativo e a impossibilidade das pessoas com deficiência assumirem o protagonismo de suas vidas.

Nestes termos, evidencia-se a relevância dos movimentos que exigiram a inclusão das pessoas com deficiência no sistema regular de ensino, questionando a proposta de educação especial até então estabelecida. Eles apresentaram um desafio à sociedade: o necessário respeito à diversidade humana e a valorização da singularidade de cada pessoa, na perspectiva de um processo de construção do conhecimento mais rico e humano. Neste novo contexto, o conceito de incapacidade foi reformulado. Incapacidade passou a ser entendida como um problema de todos nós, o que exigiu a “equiparação de oportunidades” para que, de fato, se operacionalizasse o processo de inclusão das pessoas com deficiência nos diversos espaços sociais.

Os depoimentos apresentados, no decorrer desta dissertação, exemplificaram que as incapacidades não são exclusivas das pessoas com deficiência. As incapacidades são compartilhadas socialmente, especialmente quando trazemos à tona o enfrentamento dos impedimentos sociais pelas pessoas com deficiência. É justamente no enfrentamento das barreiras



ras que lhes foram impostas socialmente que surge o grito daqueles que foram feitos ausentes nos mais diversos espaços sociais. Em sua sujeitividade, eles gritam: somos pessoas como todas as outras, nossas deficiências (ou diferenças) não nos subjagam, mas, sim, abrem espaços para diferentes formas de ser e viver com dignidade.

Atualmente, o Brasil possui uma política social e educacional inclusiva, nossa legislação é bastante ampla neste sentido. Todavia, as pessoas com deficiência continuam ausentes nos diversos espaços sociais, inclusive nas igrejas. Torna-se, ainda, necessário superar a invisibilidade social das pessoas com deficiência, no sentido de que suas experiências sociais sejam respeitadas e, mais, sejam entendidas também como referência no processo de construção do conhecimento social (sistemático e assistemático).

No caso das igrejas cristãs, se no decorrer da história - especialmente até a Idade Média, elas atuaram junto às pessoas com deficiência em perspectiva assistencialista e segregacionista, em tempos contemporâneos, o tema inclusão desafia estas mesmas igrejas cristãs a novas práticas pastorais e ao resgate de discursos teológicos inclusivos – na perspectiva do Evangelho de Jesus Cristo. Evangelho este que não faz acepção de pessoas e que propõe a diaconia como uma forma de convivência social pautada pelo reconhecimento recíproco. Nesta perspectiva, foi possível aproximarmos o paradigma educacional da inclusão com a teologia. A teologia, pelo papel crítico-profético que lhe é conferido, tem a tarefa de construir uma antropologia que não diminua (ou hierarquize) o ser humano em função de suas deficiências, mas que o acolha em sua dignidade humana. A educação pode beber das águas teológicas, especialmente no que diz respeito ao reconhecimento da dignidade humana como um bem inviolável e, por conseguinte, da demanda ética que se coloca em termos de justiça social.

A aproximação proposta nesta dissertação (entre o paradigma da inclusão e a teologia) se deu, exatamente, no sentido da re-significação da dignidade humana de todas as pessoas, nos termos da complexa condição humana. Buscamos as categorias do paradigma inclusivo e evidenciamos os desafios postos pelo mesmo à teologia, tais como: a superação de sistemas classificatórios, dicotômicos e seletivos, a percepção da condição humana em sua complexidade e diversidade, a proposta de construção de uma cultura social inclusiva (onde semelhanças e diferenças são interdependentes), etc. Já, pelas frestas da porta teológica, pudemos localizar a contribuição da teologia para a construção de uma sociedade mais hu-

mana e inclusiva, onde as pessoas valham por sua inerente dignidade e não, somente, pela sua funcionalidade nos espaços sociais.

Constatamos que as igrejas (e seus discursos teológicos) contribuíram historicamente para a criação de estigmas em relação às pessoas com deficiência (e a conseqüente segregação ou exclusão destas pessoas). Em um novo momento histórico, cabe, então, às igrejas (bem como suas teologias) rever seus conceitos e ações no sentido da inclusão das pessoas com deficiência – tanto como lugar teológico (a experiência de Deus na perspectiva das pessoas com deficiência) quanto em suas práticas pastorais (com a implementação da acessibilidade nos espaços eclesiais). Nestes termos, trata-se de um desafio interno (atuação crítica e profética nos ambientes eclesiais) e externo (atuação crítica e profética na sociedade).

Faz-se necessária, portanto, a construção de uma teologia onde também caibam as pessoas com deficiência. Ou seja, uma teologia que inclua e dê visibilidade às experiências e desafios vividos por estas pessoas, tais como: as imposições de uma antropologia hegemônica, os desafios da cura (seja pela religião ou pela ciência), a percepção da vulnerabilidade humana e da inegociável dignidade de todos os seres humanos. Entendemos que a partir das pessoas com deficiência brotam perguntas importantes para a teologia: sobre a existência, sobre a condição humana, sobre as concepções a respeito da deficiência e dos limites humanos, etc. São perguntas provocativas, não tivemos (ou não temos) a intenção, e nem a possibilidade, de respondê-las categoricamente.

A interface entre o paradigma inclusivo e a teologia se deu através da antropologia. No caso da sociedade ocidental, tem predominado uma visão antropológica cartesiana (dicotômica e seletiva) que, tanto no campo religioso como no campo científico, produziu modelos educacionais marcados ora pelo assistencialismo caritativo, ora pela atuação clínico-terapêutica. Em ambos os casos, o resultado foi a segregação ou a exclusão das pessoas com deficiência nos diversos espaços sociais (como os educacionais e os eclesiais). Nestes termos, nos propomos, nesta dissertação, a romper com o exclusivo cartesianismo (seja na educação ou na teologia) e apresentamos a possibilidade de uma visão sistêmica da condição humana.

Reconhecemos que é impossível construir uma sociedade sem o instrumental cartesiano, nos termos das classificações operacionais (neste aspecto, a construção da acessibilidade social é um exemplo a ser citado). Todavia, se considerarmos a inviolável dignidade hu-

mana, semelhanças ou diferenças não podem ser utilizadas como uma forma de legitimação da hierarquização social. Semelhanças e diferenças, nos termos do reconhecimento recíproco, nos remetem a uma cultura inclusiva. Somente nesta nova perspectiva, é possível perceber a complexidade inerente à condição humana e entender o que se propõe na sociologia das emergências através das suas diversas ecologias.

Localizamos uma coincidência entre a sociologia das emergências e o paradigma inclusivo. Ambos reivindicam a superação da visão dicotômica da realidade (classificatória e excludente) e reconhecem a dinâmica dialética da existência humana em suas diversas faces (individual, comunitária e social). Percebe-se a vida como um processo em constante construção e desconstrução, portanto, aberto à possibilidade de transformação e de re-significação da condição humana em sua complexidade. Tal coincidência também atinge a teologia, quando a mesma aponta para vivência comunitária como um dos marcos fundamentais da vida cristã, daí a relevância dos encontros entre todas as pessoas.

No que concerne à re-significação da dignidade humana, apontamos a importância dos encontros comunitários como espaços onde todos se reconhecem como pessoas, seja como “impedidos” (com deficiência) ou como “não impedidos” (sem deficiência). O fato é que a deficiência, tal qual a diferença, faz parte da condição humana e não diminui nossa condição de dignidade. Neste sentido a compreensão da vulnerabilidade nos ajudou a perceber nossa comum condição: somos todos seres humanos limitados pelas contingências da vida. Se todos somos vulneráveis (experimentamos a fragilidade da vida), todos também nos reconhecemos como pessoas dignas (pelo próprio dom da vida). Todavia, a dignidade humana somente se faz presente quando as pessoas feitas ausentes gritam, em sua sujeitividade, e apontam que o valor humano não está na forma que somos ou vivemos, mas sim na própria vida como dádiva divina a todas as pessoas.

A vida é o bem maior de todas as pessoas, inclusive das pessoas com deficiência que, em sua diferença, enfrentam, muitas vezes, o desrespeito a sua corporeidade. No processo de estigmatização e objetivação das pessoas com deficiência, faces e histórias de vida foram ocultadas (imersas em formas desqualificadas de ser e viver), tornando-se ausentes na sociedade (inclusive nos espaços eclesiais). Parece que a dignidade das pessoas com deficiência foi posta em dúvida. Todavia, nos termos teológicos, a antropologia cristã, em sua proposta inerentemente inclusiva, fundamenta-se no amor e no respeito à dignidade humana como um bem inegociável e inviolável. Se considerarmos que não existe dignidade que não seja

do corpo, torna-se imperativa a construção de relações éticas e solidárias nos diversos espaços sociais - no sentido da operacionalização da solidariedade e do respeito à corporeidade das pessoas com deficiência.

As condições concretas de solidariedade em relação às pessoas com deficiência remetem-nos ao tema da acessibilidade. Acessibilidade, portanto, é um tema também pertinente à teologia. Afinal, o encontro comunitário, seja indo ou vindo, somente acontece quando há condições de acesso uns aos outros. Não queremos mais as pessoas com deficiência presas em casa sem poder “ser pessoa” nas ruas - como todas as demais. Faz-se necessário, portanto, construirmos uma teologia que passe da resignação e do silêncio para a re-significação da dignidade humana (como valor inegociável) e para a operacionalização da solidariedade (como nos termos da acessibilidade).

A mentalidade cartesiana, com a sua ênfase na distinção e no particular, nos impede de ver a realidade como um todo, de ver as redes de relações, enfim, de ver a complexidade da vida humana em suas mais diferentes faces (potencialidades e limitações). Diante de problemas sociais sistêmicos, como a exclusão social, essa visão analítica, que vê a realidade por partes, não é suficientemente esclarecedora e não sensibiliza as pessoas para ações solidárias e inclusivas - especialmente, quando se impõem objetivações a determinadas parcelas da sociedade que as excluem da fala portadora do saber.

As pessoas com deficiência podem, contudo, deixar de serem vistas como ignorantes (nos termos do rigor do saber), para serem diferentemente sábias. Desta forma, o desafio que se coloca à teologia é o de considerar as pessoas com deficiência como um lugar teológico. Para que isto aconteça, torna-se necessário o reconhecimento da diversidade de saberes e a superação da teologia de uma fala só – a fala das pessoas ditas “normais” e “abençoadas” por Deus em sua “perfeição”. Estamos atrasados, mas ainda é tempo, de ouvirmos o que as pessoas com deficiência têm a dizer sobre a vida e sobre a sua espiritualidade.

Os dois documentos confessionais, apresentados nesta dissertação, indicam que se iniciou um processo de sensibilização nos espaços eclesiais e teológicos, mas ainda temos muito que percorrer, para que, de fato, as pessoas com deficiência tenham visibilidade nas igrejas e nos discursos teológicos. Tais documentos ainda transpareceram uma visão excludente (quando a deficiência ainda pode ser entendida como perda ou punição) e uma visão

assistencialista (quando as pessoas com deficiência ainda necessitam da atenção caridosa da igreja).

Propomos, com o paradigma inclusivo, o percurso de um caminho, onde é possível reconhecer a condição humana em toda a sua dimensão, inclusive, nos seus aspectos vulneráveis. Entendemos que metáfora do caminho pode nos iluminar no sentido da percepção da existência humana como um constante percurso de humanização e, por conseguinte, de construção das condições de acesso para todas as pessoas.

O caminho permite uma aproximação com a proposta inclusiva de Jesus Cristo e nos remete à antropologia cristã (proposta que foi perceptível nos documentos confessionais aqui apresentados). Todavia, as diferenças humanas nos levaram à pergunta pela acessibilidade do caminho aos mais diversos caminhantes. Em termos inclusivos, é preciso retirar as pedras do caminho e re-significá-lo no sentido de um caminho acessível. Este desafio também pertence à teologia pelo papel profético que lhe foi conferido: a denúncia (apontar as pedras) e o anúncio (indicar as possibilidades de construção de um caminho acessível a todas as pessoas).

Nestes termos epistemológicos, percebemos que falar de Deus no caminho acessível exige flexibilidade e disposição ao constante aprendizado com o outro. E, por conseguinte, exige correr riscos – errar e acertar na escolha das trilhas que resignificam a dignidade humana e respeitam sua corporeidade. O caminho também nos remete à condição dos caminhantes, à complexidade e vulnerabilidade humana. Mas é justamente, em meio à vulnerabilidade que descobrimos o valor da graça, graça esta que testemunha o valor da dignidade de todos nós (com ou sem deficiências) e que desafia os caminhantes a, inspirados pela fé, construírem um mundo novo. A começar, uma sociedade para todos!

Importa, ainda, colocar que uma teologia inclusiva exige novas categorias epistemológicas. Categorias como complexidade, diversidade e vulnerabilidade contribuem para o desenvolvimento da sensibilidade solidária e do respeito à dignidade humana. Nestes termos, é possível ampliar o olhar e a sensibilidade humana diante da realidade e abrir as portas teológicas para a consideração de uma diversidade de saberes ainda não considerados.

Os saberes, diferentemente sábios, ainda estão em construção. Portanto, nos permitem deixar muitas perguntas abertas para o percurso que ainda se abre, a cada novo dia, às comunidades cristãs e aos discursos teológicos. Quais são os saberes que as pessoas com

deficiência têm sobre Deus? Quais são os saberes que as pessoas com deficiência têm sobre a criação? Como elas se relacionam com Deus a partir de suas experiências? Como reconhecer a perfeição da criação em meio às limitações e potencialidades de uma corporeidade diferente? Poderíamos fazer um exercício de sensibilização e imaginar:

- Como é ser e viver, como cego ou com baixa visão, numa comunidade cristã onde se fala o tempo todo em visão e em luz...
- Como é ser e viver, como surdo ou com deficiência auditiva, numa comunidade cristã onde apenas se fala ou se canta, como se o mundo fosse feito apenas de sons...
- Como é ser e viver, com déficit cognitivo, numa comunidade cristã que fala de Deus somente com confissões racionais...
- Como é ser e viver, como uma pessoa com deficiência física, numa comunidade que conhece apenas um jeito de caminhar e de chegar...

Ou ainda, poderíamos perguntar: Como é possível,

- Viver feliz – mesmo em meio à dor?
- Querer ser diferente – mesmo diante das propostas de cura?
- Ser forte – mesmo sendo fraco?
- Acreditar na vida e sonhar – mesmo não sabendo o que vai acontecer amanhã?
- Aprender a aprender de um jeito diferente – mesmo quando “existe” apenas a pedagogia de um caminho só?
- Surpreender – mesmo diante das predestinações de incompetência?
- Saber que é perfeita criação de Deus - mesmo que todas as outras vozes digam que não?
- Insistir na convivência – apesar da rejeição?
- Continuar caminhando – apesar das pedras no caminho?

## BIBLIOGRAFIA

ABOI. *O que é Osteogenesis Imperfecta?* Disponível em: <[www.aboi.org.br/oqueeh.html](http://www.aboi.org.br/oqueeh.html)>. Acesso em: 17 de maio de 2006.

AINSCOW, M. *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea, 2001.

\_\_\_\_\_ (ed.). *Effective Schools for All*. London: Fulton, 1991.

AMARAL, Lígia Assumpção. *Conhecendo a Deficiência* (em companhia de Hércules). São Paulo: Robe Editorial, 1995.

ANAIS. III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial. CARVALHO, Rosita Edler. *Diferença, deficiência, necessidades educacionais especiais*. Foz do Iguaçu, 04-07nov. 1998.

ANDRADE, Carlos Drumond. *No meio do Caminho*. Disponível em: <[www.secrel.com.br/jpoesia/drumm09.html](http://www.secrel.com.br/jpoesia/drumm09.html)>. Acesso em: 31 de maio de 2006.

ARISTÓTELES. *Política*. Rio de Janeiro/São Paulo: Hemus, 1966.

ARNIZ, Sánchez P. *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe, 2003.

ASSMANN, Hugo & SUNG, Jung Mo. *Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança*. Petrópolis: Vozes, 2000.

ASSMANN, Hugo. *Desafios e Falácias: ensaios sobre a conjuntura atual*. São Paulo: Paulinas, 1991

---

\_\_\_\_\_. *Metáforas novas para reencantar a educação: epistemologia e didática*. Piracicaba: UNIMEP, 2001.

\_\_\_\_\_. *Paradigmas educacionais e corporeidade*. Piracicaba: UNIMEP, 1994.

\_\_\_\_\_. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes, 1998.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 9050: 2004*. Disponível em: <[www.mj.gov.br/sedh/ct/CORDE/dpdh/corde/ABNT/NBR9050-31052004.pdf](http://www.mj.gov.br/sedh/ct/CORDE/dpdh/corde/ABNT/NBR9050-31052004.pdf)>. Acesso em 13 de julho de 2006.

BALLARD, K. Researching disability and inclusive education: participation, construction and interpretation. *International Journal of Inclusive Education* 1, 1997, p. 243-256.

BARTON, L (ed.). *The Politics of Special Educational Needs*. Lewes: Falmer Press, 1988.

BIKLEN, D. Redefining Schools. D. Biklen; D. Ferguson; A. Ford (Eds.). *Schooling and Disability: Eighty-eighth Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Part II. Chicago: University Press, 1989, p. 224-239.

BOOTH, T. Challenging Conceptions of Integration. BARTON, L (ed.). *The Politics of Special Educational Needs*. Lewes: Falmer Press, 1988, p. 49-67.

BRAKEMEIER Gottfried. *O ser humano em busca de identidade: contribuições para uma antropologia teológica*. São Leopoldo: Sinodal, São Paulo: Paulus, 2002.

BRANDÃO, Zaia (Org.). *A crise dos paradigmas e a educação*. 7ªed. (coleção questões da nossa época). v. 35. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL/MEC. *Legislação de Educação Especial*. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=63&Itemid=192](http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=63&Itemid=192)>. Acesso em: 18 de novembro de 2005.

BRASIL. *Decreto N. 3298 de 20 de dezembro de 1999*. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <[portal.mec.gov](http://portal.mec.gov)>.



br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=63&Itemid=192>. Acesso em: 10 de novembro de 2005.

BRASIL. *Decreto N. 5.626 de 22 de Dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=63&Itemid=192>. Acesso em: 10 de março de 2006.

BRASIL/SEESP. *Inclusão: um desafio para os sistemas de ensino*. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=106>. Acesso em: 10 de julho de 2005.

\_\_\_\_\_. *Trajatória do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=107>. Acesso em: 18 de novembro de 2005.

\_\_\_\_\_. *Inclusão* (Revista da Educação Especial) v. 1, n. 1 (out. 2005).

BOOTH, T. & AINSCOW, M. *From them to us*. London: Routledge, 1988.

CAPRA, Fritjof. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix, 1996.

CARRIER, J. G. Making the Social in Educational Knowledge: The Case of Learning Disability Theory. *American Journal of Sociology*, 1983, n. 88, p. 948-974.

CERTEZA, Leandra Migotto. *Da invisibilidade à transparência: inclusão da deficiência nas Metas de Desenvolvimento do Milênio da ONU*. Disponível em: <www.saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=17474>. Acesso em: 14 de setembro de 2005.

\_\_\_\_\_. *Eu posso ir?* Disponível em: <www.sentidos.com.br/canais/materia.asp?codpag=556&codtipo=2&subcat=65&canal=seuespaco>. Acesso em: 08 de março de 2006.

CMI. *Uma igreja de todos e para todos: uma declaração teológica provisória*. CMI. São Paulo: ASTE, 2005.

COMBLIN José. *Antropologia cristã*. Petrópolis: Vozes, 1985.

\_\_\_\_\_. *O caminho: ensaio sobre o seguimento de Jesus*. São Paulo: Paulus, 2004.

---

CONFERENCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. *Levanta-te, vem para o meio*: campanha da fraternidade 2006 – fraternidade e pessoa com deficiência. São Paulo: Salesiana, 2005.

Departamento de Teologia e Ciências da Religião da PUC. *Cristianismo na América Latina e Caribe*: (re) visões. Revista Religião e Cultura. São Paulo: Paulinas/PUC, 2004.

DELORS Jacques et alli. *Educação: um tesouro a descobrir*. 3ªed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1999.

DRIEDGER, D. & ENNS, H. *Declaración sobre equiparación de oportunidades*. Estocolmo: Disabled Peoples' International, 1987.

DUSSEL, Enrique. *Ética Comunitária*. Petrópolis: Vozes, 1987, 2ªed.

DUTRA, Luiz Carlos. *Pastoral da inclusão*: pessoas com deficiência na comunidade cristã. São Paulo: Loyola, 2005.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

SORRI-BRASIL. Informações Básicas sobre Tecnologia Assistiva. *Entreamigos*: Rede De Informações Sobre Deficiência. Disponível em: <[www.entreamigos.com.br/textos/tecassi/informbasic.htm](http://www.entreamigos.com.br/textos/tecassi/informbasic.htm)>. Acesso em: 08 de novembro de 2005.

FRANÇOIS, Henri. Trad. Levino Guilherme Schneider. *Levanta-te... e anda*: a fraternidade cristã de doentes e deficientes – o que ela é. Porto Alegre: Evangraf, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paulinas, 2001.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paulinas, 1999.

FULCHER, G. *Disabling Policies? A comparative roach to educational policy and disability*. London: Falmer Press, 1989.

GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. 5ªed. São Paulo: Ática, 1990.

GAIIO, Roberta & MENEGHETTI, Rosa. G. Krob. *Caminhos Pedagógicos da Educação Especial*. Petrópolis: Vozes, 2004.

GARCÍA Pastor, C. *Una escuela común para niños diferentes*: la integración escolar. Barcelona: PPU, 1993.

---

GASPAROTTO, Rafael. *Entenda o que são metas do milênio*. Disponível em: <[www.saci.org.br/?modulo=akemi&parametro=11724](http://www.saci.org.br/?modulo=akemi&parametro=11724)>. Acesso em: 14 de setembro de 2005.

GEBARA, Ivone. *Conhece-te a ti mesma*. São Paulo: Paulinas, 1991.

GIRARD, René. *Um longo argumento do princípio ao fim*. Rio de Janeiro: Topbooks, s/d.

GOYOS, Celso (org.) *Temas em educação especial*. São Carlos: Editora da UFSC, 1996.

GUTIÉRREZ, German. *Vulnerabilidad, corporalidad, sujeto y política popular*. Disponível em: <[www.dei-cr.org/pasos.php](http://www.dei-cr.org/pasos.php)>. Acesso em: 10 de novembro de 2005.

HANNOU, Hubert. *Educação: certeza e apostas*. São Paulo: UNESP, 1998.

HESHUSIUS, L. The Newtonian Mechanistic Paradigm, Special Education, and Contours of Alternatives: An Overview. *Journal of Learning Disabilities*, ano 22, n. 7, 1989, p. 403-421.

H. M. W. A conversão. *Hinário Evangélico*. São Paulo: Editora Cedro, 2001, p. 216.

IBGE. *Censo Demográfico do IBGE 2000*. Disponível em: <[www2.prefeitura.sp.gov.br/secretarias/deficiencia\\_mobilidade\\_reduzida/acessibilidade/0004](http://www2.prefeitura.sp.gov.br/secretarias/deficiencia_mobilidade_reduzida/acessibilidade/0004)>. Acesso em: 08 de março de 2006.

JOSGRILBERG, Rui de Souza. *Teses para uma Teologia Wesleyana em caminhos brasileiros: considerações metodológicas*. Mimeo, São Bernardo do Campo, 2006.

\_\_\_\_\_. O “Caminho da Salvação”: a teologia peregrina de John Wesley em nossos caminhos. *Teologia e prática na tradição wesleyana: uma leitura a partir da América Latina e Caribe*. Cláudio de Oliveira Ribeiro et. al. (editores). São Bernardo do Campo: Editeo, 2005, p. 36-54.

KELLER, Catherine & NAUSNER, Michael. *Postcolonial Theologies: divinity and empire*. ST. Louis: Chalice Press, 2004.

LADARIA, Luis F. *Introdução à antropologia teológica*. São Paulo: Loyola, 1998.

LIBANIO, João Batista. *A religião no início do milênio*. São Paulo: Loyola, 2002. (coleção theologica)

---

LUCHESE, C Maria Regina. *Educação de pessoas surdas: experiências vividas, histórias narradas*. Campinas: Papirus, 2003.

MACEDO, Lino de. *Ensaio Pedagógico: como construir uma escola para todos?* Porto Alegre: Artmed, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. *Ser ou estar: eis a questão*, explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

\_\_\_\_\_. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Ed. Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_. (et al). *Pensando e fazendo educação de qualidade*. São Paulo: Editora Moderna, 2001.

\_\_\_\_\_. (org.) *Caminhos pedagógicos da inclusão: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras*. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2002.

\_\_\_\_\_. *Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais*. São Paulo: Scipione, 1989.

\_\_\_\_\_. *O direito à diferença nas escolas – questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências*. Disponível em: <[www.todosnos.unicamp.br/Diferencas/Artigos/Revistas/EticaInclusao.doc](http://www.todosnos.unicamp.br/Diferencas/Artigos/Revistas/EticaInclusao.doc)>. Acesso em: 12 de julho de 2006.

\_\_\_\_\_. *Integração x Inclusão*. Disponível em: <[www.futurasgeracoes.com.br/htm/inclusao.htm](http://www.futurasgeracoes.com.br/htm/inclusao.htm)>. Acesso em: 13 de julho de 2005.

MATURANA, Humberto & REZEPKA, de Nisis Sima. *Formação humana e capacitação*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MATURANA, Humberto. & VARELA, J. Francisco. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano*. Campinas: Editorial Psyii, 1995.

\_\_\_\_\_. *De máquinas e seres vivos: autopoiese – a organização do vivo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MATURANA, Humberto.  *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

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

---

\_\_\_\_\_. *Fundamentos da Educação Especial*. São Paulo: Enio Matheus Guasselli & Cia.Ltda., 1982.

MOLTMANN, Jürgen.(Trad.Constantino Ruiz Garrido). *Diaconia en el horizonte del reino de dios: hacia el diaconado de todos los creyentes*. Guevara: Editorial Sal Terrae, 1987.Título original em alemão: Diakonie im Horizont des Reiches Gottes.

\_\_\_\_\_. *Deus na criação*. Petrópolis: Vozes, 1993.

MONDIN, Battista. *O homem, quem é ele?* Elementos de antropologia filosófica, São Paulo: Paulus, 1980 (8ª edição).

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. 6ªed. Campinas: Papyrus, 2000.

MORIN, Edgar. *A cabeça feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

\_\_\_\_\_. *O Método III, o conhecimento do conhecimento*. Portugal: Publicações Europa-América, s/d.

\_\_\_\_\_. *O Método V: a humanidade da humanidade – a identidade humana*, Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2003.

\_\_\_\_\_. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2ªed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. *Introdução ao pensamento complexo*. 2ªed. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

\_\_\_\_\_. *O paradigma perdido: a natureza humana*. 5ªed. Portugal: Publicações Europa América, 1973.

\_\_\_\_\_. *Para sair do século XX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

\_\_\_\_\_. *O enigma do homem: para uma nova antropologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição & CARVALHO, Edgar de Assis (orgs). *Os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2002.

NERI, Marcelo (et all.). *Retratos da deficiência no Brasil*. Rio de Janeiro: FGV/IBRE,CPS, 2003.

---

NISKIER, Arnaldo. *A educação na virada do século*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 2001. (coleção páginas amarelas)

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. *Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da 'diferença' e da exclusão social*. Petrópolis: Vozes, 2004.

PLATÃO. *La República, o de la Justicia*. In: Obras completas. Madrid: Aguilar, 1972, p. 655-844.

PERANZONI, Vaneza C. & FREITAS, Soraia Napoleão. *A evolução do (pré)conceito de deficiência*. Disponível em: <[www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2000/02/a2.htm](http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2000/02/a2.htm)>. Acesso em: 08 de novembro de 2005.

PEREIRA, Manoel Pinto. *Mercado-solidariedade-religião: um estudo a partir do pensamento de Hugo Assmann*. Dissertação de mestrado, PUC/SP, 2002.

PIERUCCI, Antonio. Flávio. *As ciladas da diferença*. São Paulo: Editora 34, 1999.

POUTOIS, Jean´Pierre & DESMET, Huguett. *A educação pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1999.

PRIGOGINE, Ilya. *O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza*. 3ªed. São Paulo: Editora UNESCO, 1996.

QUEIROZ, Marco Antônio. *Declaração de amor à vida*. Jornal Estado de Minas. Disponível em: <[www.saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=17645](http://www.saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=17645)>. Acesso em 17 de janeiro de 2006.

\_\_\_\_\_. *Sopro no Corpo: vive-se de sonhos*. São Paulo: RiMa, 2005.

RAHNER, Karl. *Curso fundamental da fé: introdução ao conceito de cristianismo*. São Paulo: Paulus, 1989. (Coleção “Teologia Sistemática”)

SÁ, Nidia Regina Limeira. *Cultura, poder e educação de surdos*. Manaus: Editora da Universidade Federal de Manaus, 2002.

SANCHES, Wagner Lopes (cord.) *Cristianismo na América Latina e no Caribe*. São Paulo: Paulinas, 2003.

SANCHEZ Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. *Inclusão* (Revista da Educação Especial) v. 1, n. 1 (out. 2005), p. 7-18.

---

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O Fórum social Mundial: manual de uso*. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. *Sociologia das ausências e sociologia das emergências*. Disponível em: <[www.ces. uc. pt/bss/documentos/sociologia\\_das\\_ausencias. pdf.](http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/sociologia_das_ausencias.pdf)>. Acesso em 14 de março de 2006.

\_\_\_\_\_. *Utopia contra a exclusão*. Disponível em: <[www.unb.br/acs/unbagencia/ag0404-17. htm](http://www.unb.br/acs/unbagencia/ag0404-17.htm)>. Acesso em 24 de maio de 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. WVA editora: Rio de Janeiro, 1997.

\_\_\_\_\_. *Como chamar as pessoas que têm deficiência?* Disponível em: <[www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/sicorde/Como%20chamar%20as%20pessoas%20que%20t%C3%A3o%20defici%C3%Aancia.doc](http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/sicorde/Como%20chamar%20as%20pessoas%20que%20t%C3%A3o%20defici%C3%Aancia.doc)>. Acesso em: 11 de julho de 2006.

\_\_\_\_\_. *Quantas pessoas têm deficiência?* Disponível em: <[www.iin.oea.org/Cursos\\_a\\_distancia/Lectura6\\_disc.UT1.pdf](http://www.iin.oea.org/Cursos_a_distancia/Lectura6_disc.UT1.pdf)>. Acesso em 11 de julho de 2006.

\_\_\_\_\_. *Terminologia sobre deficiência na era da inclusão*. <[www.cnbb.org.br/documento\\_geral/RomeuSasaki\\_Terminologiadeficiencia.DOC](http://www.cnbb.org.br/documento_geral/RomeuSasaki_Terminologiadeficiencia.DOC)>. Acesso em 11 de julho de 2006.

\_\_\_\_\_. *Inclusão: o paradigma do século 21*, *Inclusão: Revista da Educação Especial*, v. 1, n. 1, out. 2005, p. 19-23.

SEBBA, J. *What Works in inclusive education?* Ilford: Barnados, 1997.

SEGUNDO, Juan Luis. *O Dogma que liberta: fé, revelação e magistério dogmático*. São Paulo: Paulinas, 2000.

\_\_\_\_\_. *Que Mundo? Que Homem? Que Deus?: aproximações entre ciência, filosofia e teologia*. São Paulo: Paulinas, 1995.

SEVERINO, Antônio. *Educação e transdisciplinaridade: crise e reencantamento da aprendizagem*. Rio de Janeiro: Lacerda, 2002. (coleção educação e transdisciplinaridade)

SICORDE. *Censo 2000*. Disponível em: <[www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/sicorde/censo2000.asp](http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/sicorde/censo2000.asp)>. Acesso em: 08 de março de 2006.

---

SILVA, Shirley & VIZIM, Marli (orgs.) *Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

SKLIAR, Carlos. (org.) *Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto alegre: Mediação, 1997. 153p. (cadernos de autoria)

SKLIAR, Carlos & LARROSA, Jorge. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SKRTIC, T. M. Students with Special Educational Needs. Artifacts of the Traditional Curriculum. M. Ainscow (ed.). *Effective Schools for All*. London: Fulton, 1991, p. 20-42.

SLEE, R. Learning Initiatives to Include. All Students in Regular Schools. M. Ainscow (Ed.). *Effective Schools for All*. Londres: Fulton, p. 43-67.

SOCIEDADE BÍBLICA DO BRASIL. *Bíblia Sagrada*. Traduzida em português por João Ferreira de Almeida. São Paulo, 2000. (edição revista e corrigida na grafia simplificada).

STALSETT, Sturla. *Vulnerabilidad, dignidad y justicia: valores éticos fundamentales en un mundo globalizado*. Disponível em: <[www.dei-cr.org/pasos.php](http://www.dei-cr.org/pasos.php)>. Acesso em: 10 de novembro de 2005.

\_\_\_\_\_. *El sujeto, los fundamentalismos y la vulnerabilidad*. Disponível em: <[www.dei-cr.org/pasos.php](http://www.dei-cr.org/pasos.php)>. Acesso em: 10 de novembro de 2005.

SUNG, Jung Mo. *Conhecimento e solidariedade: educar para a superação da exclusão social*. São Paulo: Editora Salesiano, 2002. (coleção viva voz)

\_\_\_\_\_. *Sujeito e sociedades complexas: para repensar os horizontes históricos*. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. *Educar para reencantar a vida*. Petrópolis: Vozes, 2006.

TOMLINSON, S. *A Sociology of special education*. London: Routledge and Kegan Paul, 1982.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

---



WERNECK, Cláudia. *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. *Sociedade Inclusiva: quem cabe no seu todos?* Rio de Janeiro: WVA Editora, 1994.

\_\_\_\_\_. *A humanidade como ela é*. Disponível em: <[www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0073.asp](http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0073.asp)>. Acesso em: 10 jul. 2005.

\_\_\_\_\_. *Meu amigo Down na escola*. Rio de Janeiro: WVA Editora, 1994.

\_\_\_\_\_. *Meu amigo Down na rua*. Rio de Janeiro: WVA Editora, 1994.

\_\_\_\_\_. *Meu amigo Down em casa*. Rio de Janeiro: WVA Editora, 1994.

---