

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

ANA PAULA SILTRÃO BACARIN

PERCEPÇÕES DOS FUNCIONÁRIOS COM DEFICIÊNCIA SOBRE A
ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR

Maringá
2017

ANA PAULA SILTRÃO BACARIN

PERCEPÇÕES DOS FUNCIONÁRIOS COM DEFICIÊNCIA SOBRE A
ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade.

Orientadora: Prof^a. Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo

Maringá
2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

B116p

Bacarin, Ana Paula Siltrão.

Percepções dos funcionários com deficiência sobre a acessibilidade no ensino superior / Ana Paula Siltrão Bacarin. -- Maringá, 2017.

214 f. : il., tab.

Orientadora: Profa. Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo.

Dissertação (Mestre em Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas Letras e Artes. Departamento de Psicologia, Programa de Pós-graduação em Psicologia.

1. Desenvolvimento humano. 2. Processos educativos. 3. Deficiência. 4. Acessibilidade. 5. Instituição de Ensino Superior. 6. Psicologia Histórico Cultural. I. Leonardo, Nilza Sanches Tessaro, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas Letras e Artes. Departamento de Psicologia, Programa de Pós-graduação em Psicologia. III. Título.

CDD 21.ed.155.7

Cicilia Conceição de Maria
CRB 1066
CC-003887

ANA PAULA SILTRÃO BACARIN

*Percepções dos Funcionários com Deficiência sobre a Acessibilidade no
Ensino Superior*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

COMISSÃO JULGADORA


Prof. Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo
PPI/Universidade Estadual de Maringá (Presidente)


Prof. Dra. Sonia Mari Shima Barroco
PPI/Universidade Estadual de Maringá


Prof. Dra. Enéia Pereira Leite
Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – Unesp

Aprovado em: 24 de março de 2017.

Local da defesa: Bloco 118 – sala de vídeo, Campus da UEM.

BACARIN. Ana Paula Siltrão. Percepções dos Funcionários com Deficiência Sobre a Acessibilidade no Ensino Superior. 214 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.

RESUMO

O presente estudo objetivou verificar quais as condições de acessibilidade em uma instituição pública no interior do Paraná, a partir da percepção de funcionários com deficiência. Trata-se de uma pesquisa teórica e empírica. Na pesquisa teórica, em um primeiro momento, fez-se um resgate da constituição histórica da deficiência, buscando apreender como esta foi sendo compreendida ao longo da história. Em um segundo momento, abordou-se sobre a sociedade contemporânea com destaque à exclusão social, e na sequência, sobre o conceito de acessibilidade e as políticas públicas sobre essa temática para a pessoa com deficiência. Em um quarto momento, dissertou-se sobre a teoria Histórico-Cultural, apresentando as visões de homem e de deficiência nesta perspectiva. Ressalta-se que esta teoria compreende o homem como um ser social, cultural e histórico, ativo diante da natureza, que a modifica e, ao mesmo tempo, vai se modificando. Seu estudo sempre leva em consideração a base material para compreensão dos fenômenos. A pesquisa empírica envolveu sete funcionários da respectiva Universidade que se declararam com deficiência. Os dados foram coletados por meio de entrevistas baseadas em um roteiro semiestruturado e as respostas obtidas foram organizadas em cinco eixos temáticos (I – conceito de acessibilidade; II - conceito de trabalho; III – suporte e adequações fornecidos pela instituição; IV – percepção das condições de acessibilidade na universidade; e V - atitude das pessoas com relação à deficiência), que foram analisados e discutidos com base nas teorizações de autores que tratam da presente temática ou que se vinculam à Teoria Histórico-Cultural. Essa teoria tem no materialismo histórico-dialético sua base filosófica, cujo objetivo é superar a aparência, compreendendo a essência, o desenvolvimento e as consequências do fenômeno estudado a partir de sua relação com o contexto material. Nesta pesquisa, houve um exercício de aproximação deste método para o processo de investigação. Os resultados apontam que os funcionários com deficiência vêm vivenciando muitas barreiras de acessibilidade dentro da instituição. A maioria deles entrou na instituição entre 20 a 30 anos atrás, e evidenciaram que suas solicitações de adaptações foram, em sua maioria, atendidas a partir dos últimos 10 anos. De acordo com os relatos, a instituição vem buscando eliminar essas barreiras, promovendo adaptações e construções acessíveis, mas devido à amplitude da instituição, há um longo caminho a percorrer. O Conselho Regional de Engenharia e Agronomia (CREA) inspecionou a universidade, em 2011, e deu prazos para a realização de projetos e para a efetivação de adaptações necessárias, no que tange à acessibilidade. Os projetos já foram realizados, portanto, o momento atual é de concretizá-los. Os participantes da pesquisa esclareceram que as mudanças realizadas até então se referem mais às barreiras arquitetônicas: rampas, vagas de estacionamento, banheiros adaptados, entre outros. Isto pode estar relacionado com o fato da legislação sobre acessibilidade ser atual e compreender, em um primeiro momento, mais as barreiras na estrutura física. Apesar dessas, há muitas outras que dificultam o trabalho dos funcionários, como por exemplo: falta de intérprete de Libras para o surdo, equipamentos de trabalho não adaptados, burocracia, falta de verba, atitudes dos demais servidores, entre

outros. Na maioria das vezes são os próprios funcionários que adaptam seus materiais e objetos de trabalho, revelando que a implementação da política de acessibilidade ainda é precária. O mapeamento pela busca dos funcionários com deficiência não foi tão satisfatório, pois não encontramos dados da quantidade real, e que indicassem a situação em relação ao acompanhamento dos servidores. Os resultados revelam a necessidade de aprimoramento da política de acessibilidade na instituição, e de um acompanhamento efetivo dos funcionários de acordo com suas necessidades.

Palavras-chave: Acessibilidade; Deficiência; Empregabilidade; Ensino Superior; Psicologia Histórico-Cultural.

BACARIN. Ana Paula Siltrão. The perception of employees with deficiency about the accessibility on Higher Education. 214f. Dissertation (Masters in Psychology) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.

ABSTRACT

The objective of this study was verify which were the conditions of accessibility in a public institution at the heartland of Parana, from the perception of employees with deficiency. It is a theoretical and empiric research. In the theoretical research, in a first moment, we did a rescue of historical constitution of deficiency, pursuing to know how it was being understand on the course of history. In a second moment, we approached the contemporary society, highlighting the social exclusion; in the sequence, we exposed the concept of accessibility and public policies about this thematic to the person with deficiency. In a third moment, it was revealed about the Historical – Cultural Psychology, presenting the visions of human being and deficiency for this perspective. We highlight that this theory comprehends the man as social, cultural and historical, active against nature, and modifies it, at the same time that modifies himself. This theory always considers the material basis to comprehend phenomena. The empiric research involved seven employees of the respective university, which declares themselves with deficiency. The data were collected using interviews, based on a script semi structured, and the obtained answers were organized in five thematic axes (I – concept of accessibility; II – concept of work; III – support and adaptations provided by the institution; IV – perception of conditions of accessibility in university; e V – attitude of people about deficiency), which were analyzed and discussed based on theorizations of authors that talk about the present thematic or that binds to the Historical – Cultural theory. This theory has on historical – dialectical materialism its philosophical basis, which objective is to overcome the appearance, comprehending the essence, the development and the consequences of the studied phenomena, based on its relation with material context. In this research, we did an exercise of approaching of this method for the process of investigation. The results point that the employees with deficiency have been experiencing many accessibility barriers inside the institution. Most of them entered the institution between 20 to 30 years ago, and highlighted that their solicitations of adaptations were mostly, attended on the last 10 years. According with their reports, the institution has been trying to eliminate these barriers, providing adaptations and accessible constructions, but, because of the size of the institution, there is a long way to go. The Regional Agronomy and Engineering Counsel (CREA) inspected the university in 2011, and pointed a deadline for the realization of projects and for the performing of needed adaptations for accessibility. The projects were made, therefore, now it is time to accomplish it. The participants of the research clarified that the changes performed by now refers more to the architectonic barriers, such as ramps, parking lots, adapted bathrooms, and others. This can be related to the fact that the legislation of accessibility is something new, and comprehend, in a first moment, the physical barriers. Although those ones, there are many more that make more difficult the job of employees, such as: lack of a libras interpret to the deaf, work equipment that are not adapted, bureaucracy, lack of money, attitude of other employees, and others. Most of the time, are the employees themselves that adapt their material and work objects, revealing that the implementation of accessibility

policies still precarious. The mapping by the search of employees with deficiency was not satisfactory, because we did not find data of the real quantity, and that could indicate the situation of the monitoring of employees. The results reveal the need of enhancement of accessibility policies in the institution, and an effective monitoring of the employees, according to their needs.

Keywords: Accessibility; Deficiency; Historical – Cultural Psychology; Employability; High Education.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, pelo dom da vida e por me ser um porto seguro.

À minha mãe, Neusa, pela dedicação e por ter dividido comigo diariamente as angústias e alegrias dessa etapa. A meu pai, Nestor, pelo apoio e compreensão. Obrigada pais, que com muito esforço me propiciaram a oportunidade de estudar.

A toda minha família, por serem tão carinhosos e torcerem por mim. E ao André, por ser meu companheiro e me incentivar a aproveitar essa fase difícil, mas de grande crescimento pessoal e profissional.

Um agradecimento especial à minha orientadora, Profa. Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo, que me conduziu neste estudo com muita eficiência e sensibilidade. Obrigada pela dedicação e paciência.

Às professoras Dra. Sonia Mari Shima Barroco e Dra. Lucia Pereira Leite, pela participação na banca e pelas contribuições muito relevantes para a realização deste estudo.

A todos os professores do mestrado, que se esforçaram para a nossa apropriação do conhecimento e para nosso crescimento profissional.

Aos participantes dos grupos de estudos e à coordenação das professoras, Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo e Dra. Záira Fátima de Rezende Gonzalez, que contribuíram para o enriquecimento desta etapa.

Aos amigos de mestrado, especialmente àquelas que foram minhas companheiras, incentivando, auxiliando e participando ativamente na contribuição da realização desta etapa: Bárbara, Diana, Jéssica, Letícia, Rafaela e Raquel. Obrigada pela parceria.

À Wal, pela atenção e paciência, contribuindo para que esta fase fosse mais leve.

À instituição de ensino, que permitiu a realização desta pesquisa.

Aos funcionários da instituição, que participaram das entrevistas e estiveram à disposição para contribuir com a pesquisa, recebendo-me com tanta gentileza.

À CAPES, pelos incentivos financeiros que muito me auxiliaram na realização deste estudo.

Ao Programa OBEDUC/CAPES (Anexo D), pela oportunidade oferecida de participar da pesquisa em rede “ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR: da análise das políticas públicas educacionais ao desenvolvimento de mídias instrumentais sobre deficiência e inclusão”, vinculada ao Programa Observatório em Educação – OBEDUC/CAPES (Proc. 23038.002628/2013-41), oferecendo auxílio financeiro por meio de bolsa de mestrado acadêmico.

A todos os amigos, que torceram por mim na realização deste projeto, especialmente às amigas “Luluzinhas”, pela alegria proporcionada em minha vida e pela compreensão das minhas ausências.

A todos e todas, que de alguma maneira contribuíram para a realização e conclusão deste processo de crescimento, meu muito obrigada!

LISTA DE SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
CAPES - Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CIDPD – Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CIPA - Comissão Interna de Prevenção de Acidentes
CORDE – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CREA – Conselho Regional de Engenharia e Agronomia
DAA – Diretório de Assuntos Acadêmicos
IES – Instituição de Ensino Superior
LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais
MEC - Ministério da Educação
NEE’S - Necessidades Educacionais Especiais
OBEDUC- Observatório da Educação
PEC- Pró-Reitoria de Extensão e Cultura
PCU - prefeitura do campus
PPG- Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
PRH- Pró-Reitoria de Recursos Humanos e Assuntos Comunitários
PROPAE- Programa Multidisciplinar de Pesquisa e Apoio à Pessoa com Deficiência e Necessidades Educativas Especiais
TAC - Termo de Ajustamento de conduta
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UPA - Unidade de Psicologia Aplicada
RCA - Divisão de Registro e Cadastro
SESMT - Programa de Segurança e Medicina do Trabalho

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Leis e decretos relacionados com a acessibilidade.....	84
Quadro 2 - Quantidade de funcionários que se declararam com deficiência.....	136
Quadro 3 - Caracterização deficiência.....	139
Quadro 4 - Caracterização participantes.....	140
Gráfico 1 - Tempo de trabalho na instituição.....	140

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA DEFICIÊNCIA: DA PRÉ-HISTÓRIA À CONTEMPORANEIDADE	22
2. A EXCLUSÃO SOCIAL NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E O TRABALHADOR “ESPECIAL”	52
2.1. A exclusão social na contemporaneidade: a ideologia neoliberal.....	52
2.2. O trabalhador com deficiência diante da exclusão social	69
3. POLÍTICAS DE ACESSIBILIDADE E SEUS DESDOBRAMENTOS NO MERCADO DE TRABALHO	77
3.1. Um breve debate sobre o conceito de acessibilidade e suas dimensões.....	77
3.2. A acessibilidade e o trabalhador especial: políticas públicas e sua efetivação.....	83
4. PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: UMA COMPREENSÃO DE HOMEM E DE DEFICIÊNCIA	96
4.1. Partindo do estudo do desenvolvimento do psiquismo humano para compreender a deficiência.....	97
4.2. Deficiência: uma compreensão a partir do desenvolvimento cultural.....	106
4.3. O papel do trabalho no processo de humanização.....	117
5. PESQUISA EMPÍRICA - Percepções dos funcionários com deficiência sobre a acessibilidade no ensino superior	126
5.1. Local.....	127
5.1.1. Caracterização da Instituição.....	127
5.2. Dados sobre os participantes da pesquisa.....	129
5.2.1. Caracterização Dos Participantes.....	136
5.3. Materiais utilizados.....	141
5.4. Apresentação e discussão dos dados.....	141
5.4.1. Eixo I – Conceito de acessibilidade.....	142
5.4.2. Eixo II - Conceito de trabalho.....	148
5.4.3. Eixo III – Suporte e adequações fornecidos pela instituição.....	152
5.4.4. Eixo IV - Percepção das condições de acessibilidade na universidade.....	163
5.4.5. Eixo V – Atitude das pessoas com relação à deficiência.....	171
CONSIDERAÇÕES FINAIS	177
REFERÊNCIAS	186
ANEXOS	197
APÊNDICES	206

INTRODUÇÃO

Antes mesmo de entrar no curso de Psicologia, sempre me vi angustiada em entender como era a vida da pessoa com deficiência em uma sociedade construída para um tipo de pessoa ideal (perfeita fisicamente, bonita, saudável, branca, rica, etc), ou seja, na qual a deficiência na maioria das vezes não foi considerada.

Durante minha vida escolar, não tive nenhum contato com alunos com deficiência. Fora desse contexto, houve uma situação em que vi de perto uma pessoa com deficiência em uma rodoviária. Um cego perguntou ao meu grupo de amigas se alguma de nós poderia levá-lo ao banheiro e então fui guiando-o até o local, onde tinha um segurança que o ajudaria. Mas voltei sozinha muito incomodada com a situação, me perguntando como ele sairia de lá caso ninguém o guiasse. Será que teriam outras pessoas para ajudar? Como esse homem faz todos os dias para utilizar os locais que deseja e precisa? Ali me deparei com a dificuldade de acessibilidade que uma pessoa com deficiência encontra todos os dias.

Ao iniciar o curso de Psicologia, realizado de 2010 a 2014, tinha interesse de estudar sobre crianças com síndrome de Down, pois não compreendia como uma deficiência intelectual ocorria, e me perguntava por que esse assunto não era debatido entre as pessoas. Não compreendia como poderia me relacionar com alguém com quem eu não sabia como dialogar. Assim, alguns questionamentos emergiam, tais como: até onde uma pessoa com deficiência intelectual poderia me entender?; como a sociedade compreende essas pessoas?; por que eu e muitas pessoas temos medos, preconceitos, insegurança quanto ao convívio com o “diferente”?; e, portanto, qual o papel do psicólogo neste contexto?

Durante a graduação, tive a oportunidade de participar de um projeto de extensão, do departamento de Educação Física da instituição, que trabalha com crianças, jovens e adultos com deficiência na área do esporte. Fui convidada para auxiliar na natação de crianças e jovens com deficiência intelectual. Inicialmente tive receio, por ser um universo que eu não tinha conhecimento, tanto da natação como da deficiência. Contudo, durante esse projeto pude perceber que a educação possibilita o desenvolvimento humano se for organizada e sistematizada para este fim, assim como os autores da Psicologia Histórico-Cultural afirmam. Foi uma experiência muito rica e que me instigou a estudar sobre esse assunto.

Também através desse projeto, fui convidada para auxiliar em um evento de bocha com atletas com paralisia cerebral. Neste contexto, mais uma vez me deparei com meu preconceito e ignorância sobre o assunto. Ao ver aquelas pessoas em cadeira de rodas e com muita dificuldade motora, acreditava que tinham deficiência intelectual e que eu não

conseguiria me comunicar com eles. Aprendi que nem toda paralisia cerebral tem relação com a deficiência intelectual, e que apesar das graves deficiências motoras, o contexto social pode possibilitar que as dificuldades sejam amenizadas. Ainda mais, que o convívio social e que a realização de uma atividade física era muito importante para aqueles indivíduos, assim como qualquer outro. Compreendi que o diálogo é possível com aquele ser “diferente”, e que o conhecimento sobre o assunto é fundamental para que possamos conviver uns com os outros.

Saí, então, em busca de professores do curso de Psicologia que pudessem me orientar em estudos e pesquisas, centrados na temática da deficiência intelectual. Nesta procura, fui informada de que havia a possibilidade de participar de uma pesquisa em rede, intitulada “ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR: da análise das políticas públicas educacionais ao desenvolvimento de mídias instrumentais sobre deficiência e inclusão”, envolvendo todas as deficiências, tanto com alunos como com funcionários da universidade. Como a pesquisa estava em consonância com meus interesses de estudo, solicitei minha inclusão no mesmo; felizmente fui aceita e comecei a participar como bolsista de Iniciação Científica por dois anos, até me formar na graduação.

Esta pesquisa citada foi financiada pelo Programa Observatório da Educação - OBEDUC da CAPES (Proc. 23038.002628/2013-41) e teve como objetivo geral discutir as políticas públicas e as condições de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida, no Ensino Superior. A mesma congregou pesquisadores de várias Instituições de Ensino Superior, sendo coordenada pela Profa. Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins (PPGE-FFC/Marília) e a vice-coordenação ficou a cargo da Profa. Lúcia Pereira Leite (PPGPE-FC/Bauru). A Universidade Estadual Paulista – UNESP se configura na condição de proponente e a Universidade Federal de Santa Catarina – (UFSC/SC) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar/SP), constituem núcleos integradores diretos. Outras universidades somam a essa proposta na representação de seus professores de pós-graduação, sendo: Universidade Estadual de Maringá (UEM-PR), Universidade Estadual de Londrina (UEL/PR), Universidade de São Paulo (USP-/Ribeirão Preto-SP) e Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF-MG), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ-RJ), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMS) e Universidade Tuiuti (UTP-PR).

A proposta consistiu em realizar a pesquisa em rede, em três partes. A primeira etapa compreendeu o levantamento e a análise das políticas públicas educacionais que orientam o acesso, a circulação e a permanência de pessoas com deficiência em universidades públicas brasileiras, a partir do exame documental e da técnica de levantamento de dados por radicais. A segunda etapa abrangeu a coleta, a tabulação e a análise do discurso de pessoas com

deficiência e/ou mobilidade reduzida, no que refere às condições de acessibilidade, a partir de entrevista *online* e da análise de conteúdo das respostas (a amostra deste estudo é constituída por alunos, professores e funcionários das referidas instituições e que se encontrem nessa condição). E a terceira e última etapa caracterizou-se pelo desenvolvimento de produtos instrumentais midiáticos a serem veiculados em canais de radiodifusão, para promover a reflexão acerca do acesso e da permanência de pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida, no contexto universitário (Martins & Leite, 2012).

A pesquisa em rede delimitou como problema a acessibilidade no ensino superior público, com a justificativa de que esta modalidade de ensino passa por um período histórico desafiador, conforme a meta das legislações sobre o direito de acesso à educação para todas as pessoas, inclusive no ensino superior. Segundo Martins e Leite (2012), a universidade, como espaço democrático, formador de opinião e conhecimento, deve colaborar para a superação dos estigmas que eliminam a possibilidade da plena participação nesse ambiente.

Esta pesquisa foi aprovada para ter duração de quatro anos, de 2013 a 2016. Em 2015 obtive aprovação no curso de pós-graduação em Psicologia - *stricto sensu*- Mestrado. Assim, tive a oportunidade de dar prosseguimento aos estudos que já vinha realizando como bolsista de iniciação científica, agora como bolsista do programa de mestrado. Outra aluna que entrou no mestrado no ano anterior a mim, Raquel de Araújo Bomfim Garcia, participou desta mesma pesquisa em rede comigo. No caso dela, o foco em sua dissertação era a acessibilidade a partir da perspectiva de alunos com deficiência, em uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública, no interior do Paraná. Portanto, a minha dissertação tem como amostra os funcionários com deficiência desta mesma instituição.

Esclarecido brevemente as origens do interesse pela temática, iremos apresentar o caminho percorrido na delimitação da pesquisa do presente trabalho, que resultou nesta dissertação. Na busca de dados para fundamentar o presente estudo sobre a acessibilidade de funcionários com deficiência no ensino superior, realizamos uma pesquisa em banco de teses e dissertações, a partir dos descritores “acessibilidade”, “funcionários com deficiência”, e “ensino superior”, contudo encontramos quase que exclusivamente estudos sobre a acessibilidade de alunos. Quando pesquisamos sobre acessibilidade de funcionários no ambiente de trabalho, a maioria dos estudos se refere a empresas (e não a instituições de ensino) e relatam as dificuldades de adaptações no ambiente de trabalho, a falsa inclusão devido a obrigatoriedade da lei de cotas, os preconceitos em relação à pessoa com deficiência, e também alguns benefícios da inclusão no trabalho.

Assim sendo, pensando na missão do ensino superior como um espaço que promove aprendizado e desenvolvimento psíquico; e na função da educação que, de modo geral, de acordo com Vigotskii (1988), deveria promover emancipação humana e transmissão da produção cultural, questionamos: apenas os alunos estão incluídos nesse cenário?, e qual o contexto dos funcionários nesse espaço?. À medida que a pessoa entra no processo de trabalho, ela precisa constituir-se em uma “riqueza produtiva”, enquanto funcionário, e muitas vezes a contratação é feita apenas por obrigação legal, enquanto as relações de trabalho vão se complicando, tornando conflituosas.

De acordo com o Regimento Geral da instituição (2009), sua missão é “Produzir conhecimento por meio da pesquisa; organizar, articular e disseminar os saberes por meio do ensino e da extensão, para formar cidadãos, profissionais e lideranças para a sociedade (Res. 021/2005-COU)” (UEM, 2009). E como visão de futuro, apontam tornar a universidade, “nos próximos cinco anos, uma instituição de excelência na formação de profissionais e pesquisadores, capazes de atender às necessidades e aos anseios da sociedade, de forma geral, e aos da comunidade onde ela está inserida (Res. 021/2005-COU)” (UEM, 2009). A partir destas considerações, é possível nos perguntar se uma universidade que tem essa meta da excelência na formação de seus alunos de maneira a alcançar os anseios da sociedade, está estruturada de forma a possibilitar acessibilidade dos funcionários? Estes profissionais fazem parte da diversidade do contexto, de maneira que vão contribuir para a missão da instituição. Contudo, é necessário acompanhar os funcionários com deficiência para que os mesmos sejam trabalhadores e tenham as condições dignas para exercer suas atividades dentro do ambiente de trabalho, de forma que seus anseios também sejam alcançados.

Tais considerações objetivam justificar o interesse de continuar a pesquisa, com o intuito de verificar quais as condições de acessibilidade em uma instituição pública no interior do Paraná, a partir da percepção de funcionários com deficiência, Para atingir este objetivo, elaboramos algumas perguntas de pesquisa: Quais são as legislações da universidade referentes à acessibilidade de funcionários?; Existe algum meio de informação sobre os funcionários com deficiência, na instituição?; O que é feito para garantir a acessibilidade dessas pessoas?; Quais são os setores responsáveis por essa temática?; Como a política de acessibilidade vem se efetivando, ou seja, os funcionários com deficiência estão sendo atendidos conforme é direito dessas pessoas?;e Como os funcionários conceituam as condições de acessibilidade em seu ambiente de trabalho?. Ao revelar a realidade na universidade estudada, assumimos um movimento político junto a esses sujeitos, no intuito de contribuir com a transformação social no referido espaço e em seu entorno.

Para fundamentar este estudo, utilizamos como base os pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, principalmente os escritos do L. S. Vigotski¹ (1896-1934), que tem grande contribuição nos estudos da deficiência e do desenvolvimento humano. De acordo com Vygotsky (1931/1995), o homem é um ser histórico e social, que se desenvolve à medida que ele transforma a natureza e a si mesmo, através do trabalho. Sendo o trabalho uma atividade fundamental na constituição do homem e na relação em sociedade, mediado por instrumentos criados socialmente.

Esta teoria trouxe grande entusiasmo, pois enfatiza a necessidade de se lutar pela emancipação humana e pela transformação social, em consonância com o que acredito que deva ser o objetivo da psicologia. Vigotski, juntamente Luria e Leontiev retiram o foco da constituição do psiquismo do indivíduo por ele mesmo, criticando as explicações biologizantes e a culpabilização do sujeito, defendendo uma compreensão mais ampla, que considere todo o sistema de relações imbrincadas no fenômeno estudado. Os autores apontam para a relação da história e da cultura no progresso humano e consideram que o desenvolvimento do psiquismo é condicionado pelas apropriações culturais, ou seja, o indivíduo torna-se homem cultural à medida que se apropria do que foi construído historicamente pelas gerações antecedentes. Contudo, os teóricos também enfatizam que as condições de apropriação das elaborações entre os homens não são iguais, portanto há a necessidade de se estudar as condições objetivas do fenômeno analisado (Vygotsky, 1931/1995; Leontiev, 1978).

A partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, compreendemos a importância de estudar todo o contexto de relações que envolvem a acessibilidade, a começar com algumas perguntas como, por exemplo, como a pessoa com deficiência era tratada ao longo da história, para compreensão do contexto contemporâneo?; quais as condições objetivas em cada período e como os homens se organizavam?; qual a origem e desenvolvimento da acessibilidade?; como a teoria explica a deficiência e o desenvolvimento humano?, entre outras perguntas que, no decorrer da pesquisa, foram figurando como fundamentais para compreensão do objeto estudado.

Para a compreensão do contexto atual relacionado à acessibilidade, é necessário compreender como a humanidade chegou a ser o que é, conhecimento que implica em recuperar dados históricos e, com eles, as relações entre os homens, a forma como se concebia

¹ O nome do autor é escrito de diferentes formas nas mais diversas obras. Aqui, optamos pela grafia “Vigotski”, contudo em citações manteremos a forma da obra citada.

a deficiência e o tratamento da mesma, além da relação do contexto material com a inclusão social na sociedade contemporânea.

Ao longo dos períodos históricos, identificamos diferentes visões de mundo, de homem e, conseqüentemente, da deficiência. De acordo com a base material, sistema produtivo principal de cada época exigia-se um padrão de homem para o bom desenvolvimento da sociedade, sendo que a pessoa considerada diferente quase sempre esteve fora deste modelo, demonstrando que os fatores sociais e culturais influenciam nas definições, causas e tratamento da deficiência. Desta forma, os períodos históricos destacados nessa retomada da história da deficiência são: Pré-História, Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna até a Idade Contemporânea. Em cada um deles, há um determinado modo de se garantir a existência, e dele decorrem relações sociais específicas que encaminham a formação de seres humanos que respondem ou não aos desafios característicos a eles mesmos.

Na sociedade contemporânea, observa-se a disposição de incluir pessoas com deficiência ou necessidades especiais, tanto no sistema escolar como no mercado de trabalho. Segundo Soares (2009), à medida que o contexto do trabalho foi se modificando, a educação foi se tornando etapa necessária à qualificação do trabalhador, um influenciando o outro. Ao longo da história, afirma Soares (2009), o trabalho foi sendo modificado, de acordo com os meios de produção e as condições econômicas de cada período. Vale salientar que, embora sejam destacadas mudanças na história, algumas condutas hegemônicas ainda podem existir em determinada época e cultura. Portanto, a história não segue uma linha reta e contínua, na qual uma forma de conduta e pensamento sede lugar a outras, mas ocorre muitas contradições, intersecções, rupturas etc.

No sistema de produção capitalista, a relação entre educação e trabalho marca-se predominantemente pela lógica do mercado. O ideário neoliberal produz sujeitos adaptáveis ao mercado, para gerar mais capital e lucro aos detentores dos meios de produção. Em razão do sistema produtivo em que vivemos e a conseqüente divisão de classes, presenciamos grande desigualdade e exclusão social. Neste contexto, criaram-se algumas legislações para a inserção das pessoas com deficiência na sociedade e para que elas tenham seus direitos garantidos. Referente à inclusão no mercado de trabalho, temos a Lei nº 8.213 de 1991, a qual determina que as empresas com 100 ou mais funcionários devem proporcionar de 2% a 5% de suas vagas para pessoa com deficiência (Lei nº 8.213, 1991).

Essa lei se refere ao acesso da pessoa com deficiência no trabalho, porém outras leis e decretos foram desenvolvidos com relação à acessibilidade desses indivíduos, em diversos contextos. A partir de meados dos anos de 1900, as mudanças começaram a ocorrer

gradativamente. Segundo Bueno e Paula (2006); Ruivo (2010), na década de 1950, a acessibilidade era compreendida apenas no âmbito de barreiras arquitetônicas, e as políticas enfatizavam a mudança nesse cenário como, por exemplo, rampas, corrimão, elevadores etc.

Todavia, com as reivindicações por maiores mudanças, como um dos movimentos mais antigos feitos pelas pessoas com deficiência, conforme aponta Ruivo (2010); com as necessidades de transformações nos conceitos de barreiras, devido aos trabalhos de reabilitação de pessoas com deficiência física, apontados por Oliveira (2003); e com o crescimento de estudos na área, esse conceito foi sendo ampliado. Assim, atualmente acessibilidade se refere não apenas à ausência de barreiras arquitetônicas, mas também abrange o alcance à comunicação, às políticas públicas, às metodologias, aos instrumentos e atitudes das pessoas em relação à deficiência e à pessoa com deficiência e/ou necessidades especiais (Sasaki, 2009).

Contraditoriamente, alguns estudos (Aranha, 2001; Carvalho e Martins, 2012; Vieira, 1997), mostram que, apesar de haver legislações garantindo esse direito, o país está avançando a passos lentos nesse sentido. Como vivenciamos cotidianamente a falta de acessibilidade na universidade, despertou-nos o interesse em estudar a acessibilidade do trabalhador com deficiência, visto que compreendemos a importância do trabalho quando este se refere a uma atividade que promove desenvolvimento humano. Conforme Marx e Engels (2009) e Vygotsky (1931/1995), o trabalho é considerado atividade fundante do homem. A partir do trabalho, o homem diferencia-se dos animais, pois à medida que transforma a natureza, ele também se transforma nessa relação, desenvolvendo mecanismos psíquicos, instrumentos etc. E, portanto, a acessibilidade é um dos aspectos fundamentais para a pessoa com deficiência ter uma atividade produtiva com qualidade.

Além dessas considerações sobre o interesse pela temática, a pesquisa justifica-se pelo fato de haver poucos questionamentos na referida área, visto que se trata de um debate relativamente recente e que precisa ser continuado. Ampliaremos, assim, a compreensão do contexto da acessibilidade da pessoa com deficiência, contribuindo para a posterior construção de ferramentas de transformação. Além disso, de acordo com Oliveira (2010), na cartilha do Censo de 2010², 23,9% da população no Brasil tinham algum tipo de deficiência dentre as investigadas: visual, auditiva, motora e mental ou intelectual. Deste modo, assumimos um compromisso político no sentido de contribuir com um grupo de pessoas que, na maioria das vezes, vive em desvantagens, com seus direitos nem sempre reconhecidos e

² É a data mais atual que encontramos disponível para consulta

garantidos, buscando-se, desta maneira, enfrentar as desigualdades. Essas pessoas vivem com limitações decorrentes da deficiência as quais poderiam ser amenizadas ou eliminadas pelo social.

Para a exposição da pesquisa, organizamos a presente dissertação em seis partes: primeiramente, a introdução; em seguida, quatro seções teóricas; uma seção posterior sobre a pesquisa empírica; e, por fim, as considerações finais. Após essas partes, apresentamos as referências bibliográficas, além dos apêndices e anexos.

Na primeira seção teórica, “A constituição histórica da deficiência: da Pré-História à contemporaneidade”, realizamos uma retomada histórica sobre a deficiência, ou seja, apresentamos quais os modos de compreensão da deficiência e como ela era tratada em diferentes épocas. Para tanto, elencamos os principais modos de produção existentes nos períodos históricos, para compreensão de como a base material determinou os diferentes modelos de concepção de homem e de deficiência.

Na segunda seção, “A exclusão social na sociedade contemporânea e o trabalhador ‘especial’”, apresentamos o contexto do sistema de produção atual, o capitalismo, seu ideário neoliberal e a exclusão social como consequência deste sistema. Também exploramos o contexto da pessoa com deficiência no mercado de trabalho diante desse cenário.

Na terceira seção teórica, “Políticas de acessibilidade e seus desdobramentos no mercado de trabalho”, abordamos o contexto no qual o termo acessibilidade foi se desenvolvendo e quais dimensões o conceito abrange, atualmente. Também apresentamos uma breve reconstituição da legislação que foi sendo criada no que tange à acessibilidade das pessoas com deficiência, especialmente no ambiente de trabalho.

Na quarta e última seção teórica, “Psicologia Histórico-Cultural: uma compreensão de homem e de deficiência”, pontuamos a compreensão da pessoa com deficiência e a importância do trabalho sob o viés da Psicologia Histórico-Cultural, cujos principais representantes são Vigostki, Leontiev e Luria. Discutimos nesse capítulo a potencialidade humana de desenvolvimento para além de uma visão organicista, a-crítica e a-histórica. Esta perspectiva teórica nos possibilita uma análise crítica em relação às questões econômicas e sociais que envolvem o fenômeno estudado, denunciando um discurso biologizante, que além de enfatizar os aspectos individuais como responsáveis pelas desigualdades, estigmatizando as pessoas com deficiência, também é pautado na manutenção da divisão de classes da sociedade capitalista. A Psicologia Histórico-Cultural busca superar a visão biologizante, compreendendo a relação da deficiência com a sociedade construída através das necessidades humanas e o desenvolvimento humano a partir de leis sócio-históricas.

Na quinta seção, “Pesquisa Empírica - Percepções dos Funcionários com Deficiência Sobre a Acessibilidade no Ensino Superior”, explanamos sobre o método utilizado como exercício de análise; uma breve caracterização da instituição estudada e respectivas legislações e setores responsáveis pelos funcionários com deficiência; uma retomada da busca pelos participantes e a caracterização destes; os materiais utilizados; por fim, a organização e análise dos dados coletados.

Finalizada a discussão da pesquisa, apresentamos as Considerações Finais desse estudo; as referências bibliográficas utilizadas para embasá-lo, além dos Apêndices e Anexos.

1. A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA DEFICIÊNCIA: DA PRÉ-HISTÓRIA À CONTEMPORANEIDADE

A presente seção tem por finalidade fazer uma retrospectiva da constituição histórica da deficiência, buscando apreender os principais marcos dessa trajetória desde a Antiguidade. Destacamos que nosso trabalho adota como fundamentação teórica a Psicologia Histórico-Cultural, que tem como principais representantes Lev Semenovich Vigotski, Aléxis Leontiev e Alexander Romanovich Luria.

Com base na perspectiva desses autores, consideramos que, para compreender esse processo histórico, é necessário entender as concepções de homem que foram se desenvolvendo em cada momento da história, relacionando-as ao contexto material, ou seja, ao modo de produção, que é a base da ordem social. Marx e Engels (2009), na obra “A Ideologia Alemã”, afirmam que as condições materiais não são determinadas pela consciência, mas esta é condicionada pela vida material. Os autores contribuíram muito para o desenvolvimento da teoria de Vigotski, pontuando a importância do contexto material para a compreensão do objeto estudado.

Assim sendo, à cada forma de organização social de determinadas sociedades apresentam uma dada concepção de homem ideal e se estabelecem relações entre os indivíduos, uns são tidos como mais aptos que outros, ocupando, assim, posições sociais específicas. Tem-se, portanto, dado conjunto de características que são valorizadas ou rechaçadas, criando-se um dado modelo de homem. A partir dessa contextualização, é possível observar os desdobramentos das relações construídas com as pessoas com deficiência até os dias de hoje.

Optamos por iniciar nosso estudo pela história da deficiência, pois, segundo Martins (2008, p. 42), “[...] a história é o produto dos modos pelos quais os homens organizam sua existência ao longo do tempo e diz respeito ao movimento e às contradições do mundo, dos homens e de suas relações”. Para compreender a relação da pessoa com deficiência em cada sociedade, faremos uma contextualização do tema a partir dos modos de produção, começando pela Pré-História, passando pela Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna até a Idade Contemporânea. Também apresentaremos brevemente algumas iniciativas na educação dessas pessoas, já que não há como pensar o âmbito do trabalho deslocado da Educação, além do considerarmos que o contexto desta pesquisa é o Ensino Superior.

Para fazer essa retomada histórica, apresentaremos autores que não se embasam nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, contudo são considerados clássicos no

estudo da história da deficiência, trazendo contribuições importantes para a compreensão desse assunto, como por exemplo: Silva (1986); Mendes (2006); Pessotti (1984); Aranha (2001); Bianchetti (1998); Carvalho, Rocha e Silva (2006), entre outros.

Antes de iniciar o debate sobre os períodos da História, importa-nos, entretanto, apresentar os estudos de Leontiev (1978) sobre o desenvolvimento do homem. Esse autor destaca o processo de hominização, que se refere à origem e à evolução da espécie; e também o processo de humanização, que ocorreu a partir da vida em uma sociedade organizada pelo trabalho. Foi essa passagem que transformou a natureza do homem e “[...] marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas, mas a leis sócio-históricas” (Leontiev, 1978, p. 262).

No que se refere à hominização, isto é, a partir da configuração do homem atual, a espécie *Homo sapiens*, o homem se liberta da dependência inicial das transformações biológicas, as quais são transmitidas por hereditariedade. Isso não quer dizer que a ação das leis biológicas chegou ao fim, mas que ele já possui condições biológicas necessárias para o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade (Leontiev, 1978).

O processo de humanização, nesse sentido, é o desenvolvimento humano com base na vida em sociedade. Leontiev (1978) informa ainda que, para o homem evoluir, ele precisa fixar as aquisições da evolução para transmiti-las às próximas gerações. Essa fixação e transmissão devem-se ao fato de o homem ter uma atividade produtiva e criadora, o trabalho, diferentemente dos demais animais. Com isso, vai se adaptando à natureza e a modificando para a satisfação de suas necessidades, criando objetos, instrumentos e máquinas cada vez mais complexos. Essas conquistas, segundo o autor, vão sendo passadas às gerações seguintes.

Conforme as palavras de Leontiev (1978, p. 267): “[...] podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”. Essa citação corrobora nossa discussão sobre os períodos históricos do desenvolvimento humano, pois, como veremos a seguir, em cada momento da história, os homens se apropriam do que foi construído anteriormente e realiza novas conquistas, como a arte, a ciência, a tecnologia, etc. Todavia, nem todos têm acesso de maneira igual, aos bens produzidos, o que gera grandes desigualdades entre as classes dominantes e as dominadas. Contudo, veremos que o contexto cultural e social vai determinando as compreensões sobre o homem ideal, sobre a deficiência e os deficientes,

entre outros. Dessa forma, é necessário levar em conta esse contexto material para a discussão da deficiência.

Também veremos, em acordo com a teoria embasadora, como o modo de produção é a base da organização da sociedade, assim como discutiremos como o trabalho foi se modificando, sendo em alguns momentos realizado apenas para a sobrevivência, até chegar ao momento atual, em que reflete a exploração da classe dominante sobre a dominada. Sobre o tema, é importante enfatizar que a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural compreende o trabalho como atividade emancipatória, e por isso vai contra o trabalho alienante, que explora a classe operária em favor da acumulação do capital.

Iniciando essa retrospectiva histórica, começamos com a **Pré-História**, compreendida desde as origens do homem até 4000 a.C, composta basicamente pelos períodos Paleolítico, Mesolítico e Neolítico. Sobre o modo de produção nas sociedades primitivas, Bianchetti (1998) pontua que havia pouco desenvolvimento das forças produtivas, os homens eram nômades e dependiam da natureza para sobreviver: precisavam da coleta de frutos, da pesca e da caça para se alimentarem e de cavernas para se abrigarem. Como nessa época não tinham controle sobre a natureza, eles se deslocavam constantemente em grupos conforme as mudanças da natureza. Aqueles que não se locomoviam com facilidade, devido a alguma característica, como a deficiência, por exemplo, eram abandonados pelo grupo (Bianchetti,1998).

Silva (1986), sobre o assunto, argumenta que não existem informações concretas sobre as pessoas com deficiência física ou mental no mundo primitivo. Porém, a partir de alguns indícios e estudos, é possível imaginar e chegar a algumas conclusões. Sabe-se, por exemplo, que os homens se feriam e sofriam mutilações devido à sobrevivência perigosa, como a caça de animais e a luta com inimigos. Desde aquela época, portanto, já realizavam tratamentos, como imobilização da parte do corpo ferida, massagem, compressão pelas mãos, ataduras, ervas, etc. Ainda Segundo Silva (1986, p. 37), o homem primitivo “[...] procurava a origem das enfermidades em credices de natureza mística ou fantasiosa, mais de ordem demoníaca ou resultante de atitudes punitivas das divindades ou seres superiores”.

Além disso, praticavam também a trepanação, uma abertura de um orifício no crânio, por crerem em algo demonológico ou maligno e desconhecerem as causas do sofrimento físico ou mental. O autor aponta também que as crianças que nasciam com deformidade física ou fraqueza extrema eram possivelmente eliminadas, por motivos utilitários e de sobrevivência, além de credices em maus espíritos e castigos de divindades. Contudo, não é

possível ter certeza do que acontecia com os homens que se machucavam e não podiam mais participar das caças e guerras (Silva, 1986).

Esse autor assinala, também, que alguns antropólogos e historiadores de Medicina examinam culturas primitivas mais recentes, que podem demonstrar como eram as atitudes na Pré-História. A explicação desses pesquisadores, segundo Silva (1986), é de que havia dois tipos de tratamento dispensados às pessoas doentes, idosas ou com deficiência: um seria o de aceitação e apoio, podendo acontecer desde uma simples tolerância até mesmo tratamento carinhoso e a obtenção de papel relevante no grupo. O outro seria de eliminação e menosprezo: desde abandono em locais perigosos até a morte violenta, sendo que algumas vezes essa era uma escolha da própria pessoa. Dentre os motivos da eliminação, um seria para se livrar da dificuldade de movimentação quando precisavam mudar de lugar; já em outros grupos mais complexos, o motivo era econômico: eliminava-se a pessoa por sua **inutilidade** (Silva, 1986, grifo nosso).

A partir dessas considerações de Silva (1986) e Bianchetti (1998), é possível observar o tratamento dispensado às pessoas com deficiência, como também a forma como a sociedade compreendia a deficiência ou as enfermidades na Pré-História e no mundo primitivo. Já podemos também perceber como o modo de produção interferia na relação interpessoal, ou seja, a eliminação das pessoas com deficiência ocorria para que o sistema produtivo fluísse. Apesar de em algumas culturas não se eliminar tais indivíduos, estes não participaram ativamente da atividade produtiva.

O entendimento da deficiência era, pois, permeado pela compreensão de mundo que os homens tinham na época, isto é, a crença em fatores místicos era muito grande, ainda não se tinha desenvolvido a ciência e o objetivo principal daquela época era a sobrevivência.

Depois do mundo primitivo, temos a **Antiguidade**, de 4000 a.C. a 476 d.C. (século V). Nesse período, as sociedades ocidentais tinham sua economia pautada na agricultura, na pecuária e no artesanato (Aranha, 2001). Essas atividades eram realizadas pelo povo, massa populacional responsável pela sobrevivência da sociedade. Apesar de serem a maioria da população, os homens do povo não tinham poder político, econômico e social, e tinham que servir à nobreza, sendo considerados sub-humanos. A autora explica que, nesse período, havia dois agrupamentos sociais: a nobreza (constituída pelos senhores, que possuíam o poder político, econômico e social) e os serviços ou escravos (que dependiam economicamente dos senhores). Nessa organização, só possuía valor quem tivesse utilidade para a nobreza, ou seja, apenas quem pudesse trabalhar (Aranha, 2001).

Nesse contexto social e cultural, as pessoas com deficiência, assim como os homens do povo, aparentemente não tinham importância como seres humanos e, por isso, o abandono ou a eliminação não parecia ser problema ético ou moral. Kanner (1964 citado por Aranha, 2001, p. 03) afirma que “a única ocupação para os retardados mentais encontrada na literatura antiga é a de bobo ou de palhaço, para a diversão dos senhores e seus hóspedes”.

Ainda sobre a Antiguidade, Bianchetti (1998) explica que se tratava de um período escravista, acrescentando que, na sociedade grega, homens livres praticavam o ócio³. Assim, “[...] ironicamente, pela primeira vez os homens começam a ter a possibilidade concreta de pensar de forma sistematizada”, passando a desenvolver modelos que permaneceram por muito tempo influenciando a visão de mundo da sociedade cristã ocidental (Bianchetti, 1998, p.29).

Um desses modelos a que a autora se refere é o de Esparta: o corpo perfeito, a beleza e a força eram supervalorizados, pois se dedicavam à guerra com o objetivo de adquirir escravos e conservar a ordem vigente. Quando uma criança nascia com deformidade, o que a excluía do ideal esperado, ela era eliminada ou abandonada com o consentimento de leis e costumes (Bianchetti, 1998).

Também na Esparta antiga, quando o filho nascia, os pais das famílias mais ricas apresentavam-no para uma comissão de anciões o avaliar: se a criança fosse bonita e perfeita, os pais poderiam educá-la até os 6 ou 7 anos e depois a educação passaria ao Estado; contudo, se a criança fosse feia, com alguma deformidade, ficaria com a comissão e seria “eliminada” em um abismo. Outra forma de dar fim às crianças espartanas com deformidades era sua exposição em algum local, deixando-a à própria sorte (Silva, 1986). Eles compreendiam que assim seria melhor, pois não seriam um peso para a República.

De acordo com Arruda (1996), até os 7 anos as mães ficavam com os filhos. Após essa idade, as crianças recebiam educação cívica até os 12 anos e dos 12 aos 17 anos os meninos recebiam treinamento militar. Ao final desse treinamento, havia a prova da Kriptia⁴, que lhes permitia se tornarem cidadãos. Dessa forma, o crescimento exagerado de escravos e da população era impedido.

Arruda (1996, p. 139) expõe que “[...] o Estado espartano adotou um tipo de organização adequado para evitar mudanças radicais, a fim de que a minoria dória pudesse

³ Segundo Abbagnano (2007), ócio era entendido pela Antiguidade clássica como a disponibilidade para atividades superiores.

⁴ Segundo Arruda (1996, p. 138), Kriptia era uma brincadeira de esconde-esconde, na qual “durante o dia, os meninos se espalhavam pelo campo, munidos de punhais; à noite degolavam todos os escravos que conseguiam apanhar”.

dominar a maioria escrava. Esparta permaneceu nesse sistema até o século IV a.C.”, concluindo que a realidade material existia daquela forma para um determinado fim e não por acaso, e que naquele momento, diante das necessidades da época, aquele costume era considerado necessário para a sobrevivência da sociedade. Arruda (1996, p. 138, grifos do autor) complementa expondo que:

Para garantir esse **status quo**, isto é, a dominação de uma minoria sobre a maioria de escravos e **periecos**⁵, Esparta organizou um sistema especial de educação. Os cidadãos deviam viver para o Estado e não para a família ou para si mesmos. Deviam fazer a guerra contra os inimigos de Esparta e procriar os filhos necessários para fortalecer as fileiras do exercito. Isso explica a relativa liberdade sexual: até os empréstimos de esposas eram tolerados, desde que a finalidade fosse procriar filhos para o Estado.

É possível deprender assim que a organização social, seja do sistema produtivo ou da educação, era feita de maneira a manter a ordem vigente. Algumas regras, que em outras culturas ou períodos não eram admitidas, eram vistas naquele momento como adequadas.

Outro modelo vigente na Antiguidade era o de Atenas. Segundo Bianchetti (1998, p. 29), “a preferência pela agitada vida da *polis*, a filosofia, a retórica, a boa argumentação, a contemplação vão moldar uma concepção de corpo e de sociedade”. Há uma valorização do trabalho intelectual sobre o trabalho manual, da mesma forma que há um enaltecimento dos homens livres em detrimento dos escravos. Assim como em Esparta, a criança que nascia com alguma deformidade também era eliminada. Sobre isso, Silva (1986) explica que quando um filho nascia com alguma deficiência física não se fazia a celebração como de costume, e o pai deveria eliminá-lo.

Ainda sobre a Grécia, Barroco (2007) pontua que na Antiguidade se criavam personagens com deficiência, expondo a ideia de compensação, como, por exemplo, alguns personagens que a compensavam com alguma habilidade específica.

Em síntese, na sociedade grega, a criança que nascia com deficiência era eliminada, seja pelo próprio pai ou por uma comissão avaliadora. Isso ocorria porque a deficiência estava muito distante do modelo de homem ideal para aquelas culturas e, portanto, deveria ser suprimida.

⁵Arruda (1996, p. 136) explica que nesse período existiam 3 camadas sociais básicas em Esparta: 1) os dórios (camada dominante), guerreiros e chamados de **espartíatas**; 2) os aqueus (periferia), chamados de **periecos**, que tinham boas condições materiais, mas não participavam da política e 3) os escravos, que eram chamados de **hilotas**, que significa cativos ou habitantes do pântano, ou habitantes de **Helos** (grifos do autor).

Outra sociedade da Antiguidade que eliminava bebês com deficiência era a romana. Silva (1986) explica que existiam leis sobre os direitos do recém-nascido. Entretanto, em alguns casos, esses direitos eram negados, sendo a “vitalidade” e a forma humana motivos para essa negação. Assim, tanto os bebês que nasciam antes do 7º mês de gestação, bem como aqueles com sinais de “monstruosidade” não tinham seus direitos garantidos. Essa monstruosidade dizia respeito a deformidades no rosto, a má formações ou a falta de membros, por exemplo. Segundo Moreira Alves (citado por Silva, 1986), uma das leis que protegiam as crianças se referia a proibição da morte intencional daquelas menores de três anos, exceto os casos de deformidades, como citado acima. Para esses casos, a lei previa a morte ao nascer.

A Lei das Doze Tábuas na Roma antiga, por exemplo, era a que ditava que o pai deveria matar o recém-nascido com deficiência. No entanto, segundo Silva (1986), essa eliminação não acontecia com frequência, pois existia a alternativa, a mais usada, de abandonar o filho à margem do Rio Tibre ou em locais sagrados, depois de mostrá-lo a cinco vizinhos que reconhecessem a deformidade ou a mutilação. Os pobres e escravos recolhiam essas crianças, criavam-na e depois as utilizavam para pedir esmolas. Além disso, deficientes físicos, mentais, auditivos, visuais ou com outras malformações eram, às vezes, “[...] ligados a casas comerciais, a tavernas, a bordéis, bem como a atividades dos circos romanos, para serviços simples e às vezes humilhantes, costume esse que foi adotado por muitos séculos na História da Humanidade” (Silva, 1986, p. 130).

Além da Grécia e de Roma, Silva (1986) também discorre sobre os egípcios e os hebreus na Antiguidade. O autor informa que o Egito se desenvolveu rapidamente devido a sua localização, propiciando também o grande desenvolvimento da Medicina. Eles concebiam a deficiência e as doenças graves como originárias de maus espíritos:

Segundo os médicos do Antigo Egito as doenças graves e as deficiências físicas ou problemas mentais graves eram provocados por maus espíritos, por demônios ou por pecados de vidas anteriores que deveriam ser pagos. Dessa maneira não podiam ser debelados a não ser pela intervenção dos deuses, ou pelo poder divino que era passado aos médicos-sacerdotes que às vezes tinham meios para chegar a esse desiderato. Em sua terapêutica usavam as preces, os exorcismos, os encantamentos, somados a poções, pomadas, elementos ou também a eventuais cirurgias (Silva, 1986, p. 56-57).

Os hebreus acreditavam em um Deus único, e as concepções de deficiência estavam bastante ligadas à forma como os deficientes eram tratados nos escritos bíblicos. Moisés foi quem estruturou o culto a Deus, sendo uma pessoa bastante influente entre esse povo. Silva (1986) traz uma contribuição para compreensão desse período, fazendo referência aos escritos do Antigo e Novo Testamento. Ele assinala que, de acordo com o Antigo Testamento, a deficiência física, mental ou alguma deformação era vista como um infortúnio, consequência de pecado ou da interferência de maus espíritos, por exemplo. Com o Novo Testamento, passou a existir outra possibilidade para essa explicação: a vontade divina, vista agora como uma forma de redenção da pessoa ou uma maneira de Deus manifestar sua glória (Barroco, 2007).

Embora alguns pesquisadores, como vimos, discorram sobre o tratamento da pessoa com deficiência em épocas antigas, Pessotti (1984) expõe que não se pode afirmar com clareza, com base nos documentos disponíveis, o que se fazia ou se pensava a respeito da deficiência mental antes da Idade Média. Ele relata que até a propagação do Cristianismo na Europa, “a sorte dos deficientes mentais e de outras pessoas excepcionais é praticamente a mesma” (p. 03).

Em síntese, o período da Antiguidade foi marcado pela eliminação de crianças com deficiência na Grécia e em Roma⁶, prática considerada correta para aquele período, pois o modelo ideal de homem era específico para o momento (valorização do corpo perfeito, forte, trabalho intelectual) e as pessoas com deficiência estavam fora desse padrão, devendo ser exterminadas para o bem da sociedade. Já no Egito, a medicina se desenvolveu rapidamente. Todavia, os egípcios compreendiam a deficiência como originária de maus espíritos ou do pecado, e apenas os deuses poderiam intervir, mas estes passavam seus poderes aos médicos-sacerdotes, que tratavam deficiências e doenças graves. Vê-se assim a união do místico com a medicina (ciência).

Os hebreus, por sua vez, compreendiam a deficiência da mesma forma que os egípcios, mas com o Novo Testamento a vontade de Deus também passou a ser entendida como motivo dessa diferença.

Após a Antiguidade, o próximo período histórico é a **Idade Média**, compreendido de 476 d. C (século V) a 1453 (século XV) e no qual o sistema de produção predominante era o

⁶ Isso não significa que o infanticídio não ocorra nos dias atuais, conforme dadas etnias e culturas.

Feudalismo⁷. Esse sistema, de acordo com Aranha (2001), permaneceu semelhante ao da Antiguidade: pautado na pecuária, no artesanato e na agricultura. O sistema feudal, ainda segundo Arruda (1996), era fundamentalmente agrário, por isso a importância da propriedade da terra. A igreja explicava que Deus deu a propriedade a toda humanidade e os humanos a dividiram, alguns ficando com mais e outros com menos.

Segundo essa explicação, foi o homem quem deu origem à propriedade particular e não Deus. Nessa organização, “[...] o trabalho era realizado pelos servos. Por isso, o regime de trabalho era chamado **servil** e se baseava nas obrigações costumeiras devidas pelo servo ao senhor” (Arruda, 1996, p. 360, grifos do autor).

Porém, com o Cristianismo, uma nova classe social se desenvolveu, formada pelos membros do clero. Estes, conhecidos como guardiões do conhecimento, de acordo com Aranha (2001), foram ganhando mais e mais poder social, político e econômico, podendo excomungar (proibir a entrada aos céus) aqueles que os desagrassem. Assim, foram conquistando o domínio sobre a nobreza e passaram a comandar a sociedade. O povo, por sua vez, ainda era responsável pela produção de bens e serviços, pela composição de exércitos e pelo enriquecimento do clero e da nobreza, sem ter, contudo, poder político (Aranha, 2001).

Dessa forma, segundo Arruda (1996), as relações sociais no sistema feudal eram definidas como imóveis, havendo três camadas: a dos nobres (os que lutam); a do clero (os que rezam) e a dos servos (os que trabalham). Entretanto, para Aranha (2001, p. 364), a palavra “estamental” define melhor esse sistema, pois cada pessoa estava presa a sua posição social.

Diante dessas considerações sobre o sistema produtivo e a organização social, perguntamo-nos: o que uma pessoa com deficiência poderia fazer? Se até aquele momento a pessoa com deficiência era eliminada, abandonada, ou então vista como possuidora de maus espíritos, etc., aqui, com o advento do Cristianismo, a compreensão da deficiência é modificada.

Contudo, o que de fato muda, na cotidianidade?. Autores como Bianchetti (1998), Barroco (2007), Carvalho, Rocha e Silva (2006) e Pessotti (1984) nos auxiliam nessa compreensão. Bianchetti (1998, p. 30), por exemplo, esclarece que na passagem da Antiguidade para a Idade Média o modelo “ateniense vai ser assumido, batizado, cristianizado e levado ao paroxismo pelo judaísmo-cristão”. Enquanto na Grécia esse modelo estava

⁷Arruda (1996, p. 354) explica que “[...] a Idade Média e o sistema feudal são fenômenos típicos da história da Europa Ocidental. O Império Bizantino, o Império Árabe, o Império Persa, além dos outros povos orientais, não conheceram essa forma de organização da vida, própria do mundo ocidental”.

relacionado ao campo da Filosofia, na Idade Média é adotado no campo da Teologia, com grandes repercussões. A dicotomia antes era corpo e mente e passa a ser entre corpo e alma. Segundo o autor, nessa dicotomia, a alma é digna, e o corpo, apesar de ser o templo de Deus, da alma, também é “oficina do diabo” (p. 30). Embora tenha ganhado o direito à vida, a pessoa com deficiência ainda é estigmatizada, pois a diferença é explicada pelo pecado a partir da moral cristã/católica (Bianchetti, 1998).

Sobre esse aspecto, Omote (2004) contribui ao explicar o conceito de **estima**, que segundo ele, está intimamente relacionado ao conceito de desvio, que “[...] é um fenômeno social, construído para pôr em evidência o caráter negativo atribuído a determinadas qualidades de uma pessoa (atributos, comportamentos ou afiliação grupal), com base nas quais, esta é desacreditada e segregada” (p. 291). Quando não se tolera a diferença às expectativas normativas, o desvio é criado, com a afirmação de que ele pode colocar em risco a vida coletiva normal.

Também segundo o autor, a sociedade tem facilidade em identificar as fronteiras sociais de desviantes e, portanto, promover um tratamento especial, devido ao descrédito social e à incapacitação social. Assim, pratica-se a segregação e a exclusão como algo correto e justo. Omote (2004) aponta ainda que “[...] o resultado é a pessoa marcada socialmente como inferior. Essa mácula social que sinaliza a identidade social deteriorada da pessoa, com a qual se deve evitar contato mais próximo, especialmente em locais públicos, é o *estigma*” (p. 293, grifo do autor).

O termo **estigma**⁸ foi criado na Grécia antiga e se referia a marcas físicas realizadas artificialmente nas pessoas, com cortes ou ferro em brasa, para apontar o *status* moral inferior delas. Na Idade Média, por outro lado, o estima se relacionava a sinais físicos no corpo de indivíduos, entendidos como sinais de graça divina; mas também era usado, no sentido médico, como marcas que sugeriam alguma doença. Na atualidade, afirma Omote (2004), apesar de a palavra estigma ter um sentido parecido ao original, não se refere mais à marca corporal de inferioridade moral, mas sim à condição social de desgraça ou descrédito, ou seja, uma marca de inferioridade social. Atualmente, quando se discute o assunto, ele é compreendido como um atributo que torna alguém diferente do comum, com sentido depreciativo. Dessa forma, apesar do sentido do termo ter sofrido algumas mudanças, na maioria das vezes, era utilizado como marca da inferioridade de uma pessoa, inclusive de quem tinha deficiência (Omote, 2004).

⁸Foi Erving Goffman quem apresentou esse termo, em seu livro intitulado “Estigma”.

Ainda sobre a visão da deficiência na Idade Média, Pessotti (1984) discorre que, com o desenvolvimento do Cristianismo, a pessoa com deficiência ganhou alma e não poderia mais ser abandonada ou eliminada, pois não era mais permitida a prática espartana. O autor entende que as essas pessoas passaram a ser vistas como “les enfants du bom Dieu”⁹, numa expressão que tanto implica a tolerância e a aceitação caritativa quanto encobre a omissão e o desencanto de quem delega à divindade a responsabilidade de prover e manter suas criaturas deficitárias” (Pessotti, 1984, p. 04).

Mesmo com a pessoa com deficiência sendo vista como filha de Deus, ainda se compreendia que ela poderia estar presa a entidades malignas e, como forma de ajudá-la, deveria lhe ser oferecidas como tratamento, por exemplo, a morte por apedrejamento, a queimação em fogueira ou a castração, o mesmo que para os loucos, ciganos, etc (Barroco, 2007). O Cristianismo muda o *status* do deficiente de “coisa” para “pessoa”, porém, Pessotti (1984) aponta que essa igualdade moral ou teológica não corresponde a uma igualdade de direitos. Entretanto, o deficiente mental começa a ser acolhido em igrejas ou conventos, retribuindo com algum serviço.

Esse acolhimento é denominado institucionalização¹⁰. Segundo Carvalho, Rocha e Silva, (2006), as primeiras instituições acolhedoras eram asilos, hospitais e hospícios, na maioria das vezes, mantidos pela Igreja Católica ou por ricos senhores, sendo a Igreja a principal organização política e econômica. Essas instituições abrigavam idosos e doentes que não conseguiam sobreviver sozinhos ou se sustentarem, por motivo de limitações físicas e sensoriais, entre outras.

Pessotti (1984, p. 5) informa que foi no século XIII que surgiu a primeira instituição para acolher deficientes mentais: uma colônia agrícola na Bélgica. No século seguinte, criou-se “[...] a primeira legislação sobre os cuidados a tomar com a sobrevivência e, sobretudo, com os bens dos deficientes mentais” denominada “*De praerogativa regis*” (p. 05). Essa legislação era um guia para orientar sobre o zelo pelos direitos e propriedades das pessoas com deficiência, chamadas de “idiotas” (p.5). O rei deveria olhar pela satisfação das necessidades desses indivíduos, mas se apropriava de uma parte de seus bens que “correspondiam” às despesas com eles.

⁹ Filhos de Deus.

¹⁰ A institucionalização como modelo de cuidado das pessoas com deficiência, de acordo com Carvalho, Rocha e Silva (2006), começa no fim da Antiguidade e ganha mais força na Idade Média, permanecendo nos seguintes períodos históricos, com o advento do capitalismo, principalmente com pessoas das classes exploradas.

Eles eram enclausurados nessas instituições, saindo da convivência social e passando os dias com doentes. Conforme Pessotti (1984), a ética cristã pontuava que não se devia mais eliminar o deficiente como na Antiguidade:

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

Contudo, a maior parte das pessoas com deficiência não era internada nessas instituições devido à falta de recursos e, por isso, muitos sobreviviam a partir da mendicância. Alguns participavam também do trabalho no interior dos feudos, pois, como geralmente a produção era realizada no âmbito familiar, cada pessoa trabalhava conforme suas condições físicas, sensoriais e mentais, sendo possível utilizar um deficiente nessas atividades (Carvalho *et al*, 2006).

Em síntese, podemos observar que na Idade Média, sobretudo na Europa, o Cristianismo teve grande poder sobre as concepções de ser humano da época, uma vez que era utilizado como forma de explicação do mundo, das relações sociais e de produção, já que a Igreja tinha poderosa influência devido aos poucos conhecimentos da ciência e do mundo.

Assim, de acordo com essas discussões, vimos que a pessoa com deficiência não era mais eliminada, pois a moral cristã não o permitia. Todavia, essa orientação estigmatizava a deficiência, entendida como resultado do pecado e, conseqüentemente, continuava fora do modelo de homem ideal. Mesmo não sendo mais eliminado, o indivíduo com deficiência não tinha os mesmos direitos que os outros, sendo segregado em instituições como forma de tratamento. É possível observar, mais uma vez, como na sociedade de classes quem tem mais poder e utilidade tem seus interesses garantidos. Por isso, o indivíduo com deficiência não tinha assegurados seus direitos como cidadão comum e era afastado para não atrapalhar o desenvolvimento da sociedade, ainda que se dissesse que se estava cuidando deles.

Para Carvalho *et al* (2006), esse modelo místico passa a ser contraposto no final da Idade Média. Graças às descobertas marítimas, nos séculos XVI e XVII, houve um desenvolvimento do mercado mundial com o aumento de produtos manufaturados, acumulação de capital e desenvolvimento da tecnologia e da ciência. Esse crescimento propiciou mais condições para o homem dominar a natureza: ele passou a ser o ator principal, tecendo questionamentos ao teocentrismo¹¹ e iniciando o antropocentrismo¹². Essas mudanças foram marcando a passagem do feudalismo para o capitalismo, e os costumes medievais foram dando lugar à cultura da sociedade moderna que estava se desenvolvendo e a nobreza e o clero foram perdendo seu poder (Carvalho *et al*, 2006).

Esse novo período é chamado de **Idade Moderna**, que compreende de 1453 (século XV) a 1789 (século XVIII) e teve como principal sistema de produção o capitalismo. Paralelamente e relacionados aos acontecimentos já mencionados, outros foram se desenvolvendo e estimulando o desenvolvimento desse sistema, como a expansão dos conteúdos do humanismo na Europa, a rejeição do mundo medieval e a necessidade de desenvolver uma sociedade nova, a ascensão da burguesia e outras mudanças culturais (Manacorda, 2006). Com essas mudanças, vieram diversos questionamentos e um deles era sobre o abuso do poder e sobre as inconsistências entre credo e ação. Essas indagações foram crescendo tanto que o poder hegemônico da Igreja começou a se fragilizar. Carvalho *et al* (2006) acrescentam que se questionavam inclusive alguns dogmas da Igreja Católica, como por exemplo a condenação do acúmulo de riqueza, já que isso era um obstáculo para o modo de produção capitalista que estava se desenvolvendo. Os pressupostos desse movimento, chamado Reforma, não iam contra o lucro, um dos objetivos do capitalismo.

Apesar do exposto, Carvalho *et al* (2006) entendem que a Reforma não propôs mudanças em todos os aspectos e muitas vezes mantinha velhas atitudes que não contradiziam com o novo período social. Um exemplo do que se manteve foi a compreensão da deficiência e a forma de tratamento das pessoas que a possuíam. Como o objetivo era o lucro, não era propício investir nesses indivíduos, considerados como um empecilho para o sistema em vigor, não úteis.

¹¹ Teocentrismo, de acordo com Ferreira (2010) no Dicionário Aurélio *online*, significa “Crença ou doutrina que vê em Deus o centro do universo, de todas as coisas.”. Disponível em: <https://contas.tcu.gov.br/dicionario/home.asp>

¹² Antropocentrismo, segundo Japiassú e Marcondes (2001, p. 12) no Dicionário Básico de Filosofia: “(do gr. *anthropos*: homem, e do lat. *centrum*: centro) Concepção que situa e explica o homem como o centro do universo e, ao mesmo tempo, como o fim segundo o qual tudo o mais deve estar ordenado e a ele subordinado: ‘O homem é a medida de todas as coisas’ (Protágoras)”.

Entretanto, antes de continuarmos a discutir o percurso histórico, consideramos importante debater o conceito e a relação entre mais-valia e lucro, pois o trabalho na sociedade capitalista está profundamente ligado a esses temas.

De acordo com o dicionário de Filosofia de Durozoi e Roussel (1996), o conceito de mais-valia foi elaborado por Marx para explicar a exploração do proletariado realizada pelo proprietário dos meios de produção. Como esses proprietários não conseguem retirar lucro da matéria-prima, mas somente do trabalho do operário, a mais-valia consiste, segundo os autores, em “trabalho prolongado”:

Para integrar-se na sociedade capitalista-comercial, o proletário é obrigado a vender sua *força de trabalho* (única mercadoria de que dispõe). O valor desta é determinado pelo valor dos produtos necessários à sua reprodução (alojamento, comida e roupas do operário e de sua descendência); a particularidade da força de produção porém é produzir mais valor do que consome. Por isso, o contrato de trabalho irá prever um número de horas de trabalho de forma que o operário nelas produzirá mais valor de troca do que recuperará sob a forma de seu salário. Esse sobreproduto, ou mais-valia, embora produzido pelo operário, escapa-lhe portanto e assinala sua exploração (Durozoi & Roussel, 1996, p 302-303, grifos dos autores).

Não nos aprofundaremos no assunto pelo fato de este não ser o foco deste trabalho. Porém, de maneira bem sintética, a mais-valia e o lucro estão relacionados à exploração do trabalhador no sistema de produção capitalista. Portanto, esses conceitos explicam o fato de a **pessoa com deficiência ser considerada inútil** quando ela não é “capaz” de participar do sistema de produção a contento, já que todo trabalhador deveria produzir lucro.

A compreensão da pessoa com deficiência como “incapaz” foi muito debatida por Vygotsky (1931/1995), crítico da psicologia tradicional de sua época. Essa era a concepção que se tinha naquele contexto material, que deveria ser superado pela Revolução. Porém, o autor enfatizou em seus estudos as grandes possibilidades de desenvolvimento psíquico desses indivíduos, por meio da educação e da mediação dos instrumentos culturais, contradizendo a psicologia tradicional que enfatizava o aspecto biológico da deficiência. Martins (2011) corrobora as contribuições de Vygotsky (1931/1995) ao afirmar que os indivíduos se inserem na história e, assim, humanizam-se a partir da educação, da passagem da cultural material e simbólica de uns para outros.

De maneira geral, a Psicologia Histórico-Cultural pontua a importância do aspecto social no desenvolvimento humano. Segundo Sirgado (2000), o termo “social” é um dos mais utilizados por Vigotski e foi justamente sua compreensão da natureza e de origem sociais das funções psicológicas superiores (atenção, memória, pensamento abstrato, etc.) que marcou a nova concepção de desenvolvimento psicológico introduzido pelo autor, “[...] princípio com o qual ele se coloca na contramão do pensamento psicológico da sua época e, seguramente, também da nossa” (Sirgado, 2000, p. 52).

Além da defesa de desenvolvimento das pessoas com deficiência, os autores da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural se posicionam contrários ao trabalho alienante e explorador. Para essa teoria, o trabalho, como atividade que promove desenvolvimento humano, deve ser emancipador. Contudo, o trabalho que observamos na sociedade capitalista está a favor do capital, do lucro e da mais-valia.

Feito esse adendo, voltamos para a retomada histórica da Idade Moderna. A partir dessa contextualização de Manacorda (2006) e Carvalho *et al* (2006) do que vinha ocorrendo no contexto material da sociedade, Pessotti (1984, p. 12) discorre sobre a atitude frente aos indivíduos com deficiência mental na época da Reforma Protestante:

Não é difícil inferir o tratamento dado a idiotas, imbecis e loucos durante a Reforma. A rigidez ética carregada da noção de culpa e responsabilidade pessoal conduziu a uma marcada intolerância cuja explicação última reside na visão pessimista do homem entendido como uma besta demoníaca quando lhe venham a faltar a razão ou a ajuda divina. É o que Pintner (1933) chamou de “época dos açoites e das algemas” na história da deficiência mental. O homem é o próprio mal quando lhe faleça a razão ou lhe falte a graça celeste a iluminar-lhe o intelecto: assim, dementes e amentes são, em essência, seres diabólicos.

Ademais, com a Revolução Burguesa no século XVI, aconteceram mudanças na forma de compreender o homem e a sociedade, que também transformaram o sistema de produção. A nova classe, chamada burguesia, começa a ganhar mais espaço e poder. Além disso, a par da visão abstrata e metafísica do homem predominante até então, uma nova visão é construída, a da concreticidade (Aranha, 2001). Essa autora pontua que, ao mesmo tempo, a Medicina, Filosofia e a Educação foram produzindo novas ideias. A visão organicista, por outro lado, ainda se mantinha forte, buscando causas ambientais para a deficiência.

Bianchetti (1998) ressalta que o século XVI foi um divisor de águas na história dos homens com as mudanças geradas pelo capitalismo, já que prevaleceu a produção voltada para o capital, possibilitando a acumulação e se desenvolvendo a Ciência e a Tecnologia, o que permitiu que o homem dominasse a natureza. Muitos cientistas desenvolvem novas descobertas e, a partir de Isaac Newton (1642-1727), prevalece uma visão mecanicista do mundo, em que o corpo passou a ser comparado a uma máquina.

Dessa visão vai emergir um resultado desastroso para a questão da diferença: se o corpo é uma máquina, a excepcionalidade ou qualquer diferença, nada mais é do que a disfunção de alguma peça dessa máquina. Ou seja, se na Idade Média a diferença estava associada a pecado, agora passa a ser relacionada à disfuncionalidade (Bianchetti, 1998, p. 36).

Carvalho *et al* (2006) afirmam que o progresso científico, na sociedade moderna, passou a refletir a maneira como se compreendiam e se tratavam as pessoas com deficiência. A partir desse período, outras formas de tratamento, além da **institucionalização**, começam a ocorrer, como o **tratamento médico** e **estratégias de ensino** (grifos nossos). Dessa maneira, as ideias ligadas à magia e à espiritualidade começam a ser superadas por uma visão mais científica e biológica. Sobre essa passagem da magia à ciência no que se refere ao tratamento da deficiência, Aranha (2001) argumenta que novas visões foram se desenvolvendo a respeito da natureza orgânica, “produto de infortúnios naturais, conforme Paracelso e Sir Anthony Fitz-Hebert. Assim concebida, passou a ser tratada através da alquimia, da magia e da astrologia, métodos da insipiente medicina” (Aranha, 2001, p. 06).

No que se refere à deficiência mental, Pessotti (1984) elucida que o médico e alquimista Paracelso (1493-1541) contribuiu com a visão de que a deficiência mental podia ser resultado de traumatismos e de doenças. Apesar de acreditar em superstição e ser acusado de bruxaria, Paracelso escreveu a obra “Sobre as doenças que privam os homens da razão” no ano de 1526, publicada somente em 1567 após sua morte (Pessotti, 1984, p.15). Nessa obra, começa a aparecer o poder da medicina, reconhecida por diversas universidades, e assim a deficiência passa a ser vista como um problema médico e não mais teológico e moral. As pessoas com deficiência mental, assim como os loucos, não são vistas mais como seres diabólicos, não precisam mais ser torturados e queimados, etc. A partir de então, são vistas como doentes ou vítimas de forças sobre-humanas, merecendo tratamento (Pessotti, 1984).

O autor acrescenta que Jerônimo Cardano (1501-1576) também contribuiu nesse sentido. Filósofo, médico e matemático, ele também acreditava que forças cósmicas e poderes especiais seriam responsáveis por comportamento inapropriados, mas que mesmo os deficientes e loucos, vítimas desses poderes, mereciam um olhar médico. Sua concepção médica era semelhante à de Paracelso, mas também se preocupava com a instrução pedagógica das pessoas com deficiência (Pessotti, 1984).

Em 1534 a natureza patológica da deficiência passa a ser norma de jurisprudência, eliminando as visões supersticiosas. A jurisprudência de Sir Anthony Fitz-Herbert compreende a loucura e a idiotia como resultado de enfermidade ou de adversidades naturais (Pessotti, 1984). O primeiro hospital psiquiátrico, segundo Aranha (2001), foi construído nessa época e, após ele, outros foram reproduzidos. Contudo, esses locais serviam como lugar de confinamento e não de tratamento, assim como asilos e conventos.

Não obstante, a ciência tenha progredido no início da Idade Moderna, nos séculos XVI e XVII, e o que ocorreu, sobretudo com as camadas populares, foi a segregação das pessoas com deficiência, que eram internadas em instituições, processo chamado de institucionalização, conforme apontam Carvalho *et al* (2006). No capitalismo, o processo de produção tinha como foco a acumulação de lucro, e aqueles que não contribuían com a lógica do sistema de exploração eram vistos como perturbadores da ordem social, como, por exemplo, as pessoas com deficiência, que eram internadas em asilos, manicômios e hospícios, junto com outros considerados desviantes. Aranha (2001, p. 08) denomina esse contexto de segregação como o **“Paradigma¹³ da Institucionalização”¹⁴** (grifos da autora).

Foi nesse período também que se iniciou o desenvolvimento do atendimento educacional¹⁵ das pessoas com deficiência. Barroco (2007) e Bueno (1993) afirmam que o século XVI também foi um divisor de águas para a educação especial, havendo estudos científicos sobre o ensino para esses indivíduos e sobre a época em que se começou a oferecer educação a elas, assim como para crianças surdas.

¹³ Paradigma, de acordo com Bueno (2000, p.571) em seu dicionário de língua portuguesa, significa: “modelo, padrão”. Para o dicionário *online* Priberam (2008-2013), paradigma é “algo que serve de exemplo geral ou de modelo. = PADRÃO”, disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/paradigma>.

¹⁴ O Paradigma da Institucionalização, segundo Aranha (2001, p. 08), “caracterizou-se, desde o início, pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e pela manutenção delas em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, freqüentemente situadas em localidades distantes de suas famílias. Assim, pessoas com retardo mental ou outras deficiências, freqüentemente, ficavam mantidas em isolamento do resto da sociedade, fosse a título de proteção, de tratamento, ou de processo educacional”.

¹⁵ Segundo Mazzotta (2005, p. 17), “até o final do século XIX diversas expressões 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”. Algumas dessas ainda são usadas atualmente de modo apropriado, segundo o autor.

Retomando a história, de acordo com Mendes (2006), a trajetória da Educação Especial se iniciou no século XVI, com médicos e pedagogos que acreditaram nas possibilidades de pessoas que eram, até o momento, consideradas ineducáveis. Ainda assim, mesmo com raras experiências inovadoras, o atendimento a elas era apenas custodial, “e a institucionalização em asilos e manicômios foi a principal resposta social para tratamento dos considerados desviantes” (p. 387).

Esse foi um período de segregação, com a justificativa de que era necessário cuidar e proteger a pessoa diferente confinando-a em um local separado e, dessa forma, a sociedade também seria protegida dos considerados “anormais” (Mendes, 2006, p.387). Mazzotta (2005), por seu turno, destaca a importância da atenção no estudo sobre o atendimento educacional das pessoas com deficiência, pois, “[...] sob o título de Educação de Deficientes encontram-se registros de atendimentos ou atenção com vários sentidos: abrigo, assistência, terapia, etc.” (p.17).

Aranha (2001) acrescenta que no século XVII a organização socioeconômica foi se desenvolvendo para o capitalismo comercial, e a classe da burguesia foi se fortalecendo no poder. Começou-se a se defender que os indivíduos não eram iguais e as diferenças precisavam ser respeitadas, ideário utilizado pela classe dominante para corroborar a desigualdade social. Por outro lado, a educação tradicional, que era oferecida apenas pela Igreja, passou a ser proporcionada pelo Estado, tendo como finalidade o preparo da mão-de-obra (Aranha, 2001).

A partir de muitos estudos e pela descoberta da localização cerebral da deficiência mental e de causas orgânicas das deficiências, os elementos ambientais foram sendo compreendidos como importantes para a melhoria ou agravamento das deficiências. Barroco (2007, p.133) acrescenta que “[...] ainda se tinha intocável o edifício do inatismo das ideias e das funções mentais ou psicológicas superiores”. Dessa forma, acreditava-se que quem tinha deficiência era naturalmente desprovido de características necessárias para viver socialmente de maneira normal, sendo esta uma condição irreversível.

Essa compreensão passa a ser modificada com o pensamento de John Locke (1632-1704), que utilizou a expressão da tábula rasa para se referir à mente humana, defendendo que esta era um papel em branco, sendo a experiência sensorial o fundamento do saber. Conforme aponta Pessotti (1984), Locke elaborou uma teoria do conhecimento e uma doutrina pedagógica. Para ele, toda ideia, pensamento e conduta é resultado da experiência sensorial e, assim sendo, “[...] não se justifica a perseguição moralista ao deficiente e não se admite que a

deficiência seja uma lesão irreversível, mas um estágio de carência de idéias e operações intelectuais semelhante ao do recém-nascido” (Pessotti, 1984, p.22).

Com isso, passa a existir a possibilidade de ensino para a pessoa com deficiência, porém, o indivíduo é responsável por aquilo que o ambiente lhe oferece. Essa teoria da aprendizagem de Locke influenciou Rousseau, Condillac e Jean Itard, que contribuíram para a construção de um programa de educação especial com base no treinamento sensorial das pessoas com deficiência (Pessotti, 1984; Barroco, 2007). Foram as instituições de internamento, como hospitais e leprosários, que ficaram responsáveis pela educação das pessoas com deficiência, e a teoria de Locke só ganhou força no século XVIII e no século XIX quando incorporada aos ideais burgueses.

Segundo estudos de Mazzotta (2005, p. 18), a primeira obra impressa sobre a educação de pessoas com deficiência foi na Idade Moderna: em 1620, na França, do autor Jean-Paul Bonet, intitulada “Redação das Letras e Arte de Ensinar os Mudos a Falar”. No século seguinte, em 1770, foi fundada em Paris a primeira instituição especializada para a educação de “surdos-mudos”, pelo abade Charles M. Eppée. Este criou o “método dos sinais” para completar o alfabeto manual e “designar muitos objetos que não podem ser percebido pelos sentidos” (p.18). Já em 1776 Eppée publicou sua obra mais importante, intitulada “A verdadeira Maneira de Instruir os Surdos-Mudos” (Mazzotta, 2005, p.18).

Tais obras tiveram bastante importância na época e influenciaram práticas realizadas pelo inglês Thomas Braidwood (1715-1806) e pelo alemão Samuel Heinecke (1729-1790). Ambos fundaram institutos de educação de “surdos-mudos”: Heinecke criou o “método oral” para ensinar a ler e a falar por meio dos movimentos dos lábios (hoje chamado de “leitura labial” ou “leitura orofacial”), considerado oposto ao “método de sinais” (Mazzotta, 2005, p. 18).

Ainda nesse período, quase na transição para a Idade Contemporânea, Mazzotta (2005) destaca a criação de um instituto para pessoas com deficiência visual em 1784 na cidade de Paris. O instituto, com o nome de “Institute Nationale des Jeunes Aveugles (Instituto Nacional dos Jovens Cegos)”, foi fundado por Valentin Haüy, que na época usava letras em relevo. Seu trabalho inspirou muitos trabalhos posteriores e foi um marco na educação dessas pessoas. Com a Revolução Francesa, essa orientação diminuiu, mas após o país se regularizar, escolas novas foram criadas para cegos (Mazzotta, 2005).

Vimos, no período da Idade Moderna, que várias mudanças foram ocorrendo tanto na base do modo de produção como nas compreensões de mundo, de homem e da deficiência e, portanto, no modo de tratamento do indivíduo com deficiência e em relação às necessidades

especiais. Com o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e com as descobertas marítimas, o poder da Igreja e as explicações místicas foram sendo reduzidos. O modo de produção passa para o capitalismo e com ele o modelo ideal de homem é transformado, passando a ser aquele útil para o mercado de trabalho, o que fez com que a pessoa com deficiência fosse considerada um obstáculo para esse sistema.

Ademais, além da institucionalização, novas maneiras de tratar a deficiência foram iniciadas, como a educação e o tratamento médico. O indivíduo considerado diferente era segregado, porém, começou-se a divulgar que as diferenças precisavam ser respeitadas. Apesar de esse ideário ter sido utilizado para promover a desigualdade social, ele contribuiu para uma melhora, ou seja, as pessoas com deficiência aos poucos foram sendo dignas de direitos.

Então, na **Idade Contemporânea**, compreendida de 1789 (século XVIII) até os dias atuais, apesar da segregação, houve um aumento do atendimento médico e educacional. Nesse período, segundo Barroco (2007), a compreensão da deficiência recebeu influência dos ideais iluministas, que tiveram sua força a partir da Revolução Francesa (1789-1799) até o século XIX, quando o capitalismo mercantil se consolidou e também a divisão social do trabalho. Com os ideais liberais, a partir do século XVIII, compreendia-se que as pessoas com deficiências poderiam conviver socialmente com as consideradas normais (Barroco, 2007).

No que se refere ao atendimento educacional, após a Revolução Francesa (marco do início da Idade Contemporânea), o ensino de pessoas com deficiência visual foi se ampliando na Europa, a partir do modelo de Valentin Haüy, como já mencionado anteriormente (Mazzotta, 2005). No ano de 1819, segundo o mesmo autor, o oficial do exército francês Charles Barbier foi ao Instituto Nacional dos Jovens Cegos com uma proposta para professores e alunos: um processo de escrita que representava os sons básicos da língua para sua utilização no campo de batalha à noite. Esse método de escrita, que não utilizava luz para não chamar atenção dos inimigos e era codificada e expressa por pontos salientes, começou a ser utilizado pelos discentes do Instituto. Dez anos depois, em 1829, um estudante desse Instituto, chamado Louis Braille (1809-1952), adaptou o código militar, de Barbier, às necessidades dos cegos. Inicialmente essa adaptação foi chamada de sonografia e posteriormente de Braile. Mediante seis pontos salientes, ele permite a formação de sessenta e três combinações, sendo considerado hoje o método mais eficiente de leitura e escrita para cegos (Mazzotta, 2005).

Na década seguinte, em 1832, em Munique (Alemanha), foi criada uma instituição para a educação de pessoas com deficiência física, que, segundo Mazzotta (2005), foi

considerada uma obra eficaz para esse público. Também no começo do século XIX, teve início o atendimento educacional de pessoas com deficiência intelectual, naquela época chamadas de “débeis”, “deficientes mentais”, “idiotas” e “retardados mentais”, conforme aponta Mazzotta (2005, p.20). Nesse sentido, o médico Jean Marc Itard (1774-1838) foi considerado o pioneiro a utilizar métodos sistematizados de ensino quando mostrou a educabilidade do caso famoso do “selvagem de Aveyron” (p.20). Esse caso se refere ao menino Vitor, de doze anos, encontrado na floresta de Aveyron (França) aproximadamente em 1800. Itard publicou um livro que registrava suas tentativas, em 1801, e foi considerado o primeiro manual de educação de “retardados”, intitulado “De l’Éducation d’un Homme Sauvage”¹⁶ (Mazzotta, 2005, p.20).

Um aluno de Itard, o médico Edward Seguin (1812-1880), abriu um internato público na França e criou diversos materiais didáticos (Dunn, 1971 citado por Mazzotta, 2005). Nessa mesma época, outro médico, Johann J. Guggenbühl (1816-1863), ficou famoso pelo trabalho por ele realizado em um internato em Abendberg (Alpes Suíços) a partir de atendimentos médicos e educacionais. Em seguida, destacou-se Maria Montessori (1870-1956), considerada uma educadora importante para a evolução da educação especial. Ela também era médica e aperfeiçoou o trabalho de Itard e Seguin, criando um programa de treinamento para crianças com deficiência intelectual em Roma. Suas técnicas, segundo Mazzotta (2005), foram utilizadas em diversos países da Europa e Ásia.

Já nos Estados Unidos, em 1817, o Reverendo Thomas H. Gallaudet fundou a primeira escola pública para surdos, chamada *American School*¹⁷, em Connecticut. No Canadá, foi fundada em 1848 a primeira escola para meninos surdos-mudos, a *Institution Catholique des Sourds-Muets*¹⁸ (Mazzotta, 2005, p. 23).

De acordo com Mazzotta (2005, p. 23), os primeiros internatos para cegos nos Estados Unidos foram fundados 50 anos após a primeira escola para crianças cegas na França (1784), por Haüy, como citado anteriormente. Ainda em solo americano, foi criado em 1829 o *New England Asylum for the Blind*¹⁹, em Massachusetts. Em 1832, a escola para cegos *New York Institute for the Education of the Blind*²⁰ foi fundada em Nova York. Em 1837 foi instalada a primeira escola para cegos subsidiada apenas pelo Estado, chamada *Ohio School for the*

¹⁶ “Educação de um homem selvagem” (Tradução Nossa).

¹⁷ “Escola Americana” (Tradução Nossa).

¹⁸ “Instituição Católica para surdos-mudos” (Tradução Nossa).

¹⁹ “Asilo de Nova Inglaterra para os cegos” (Tradução Nossa).

²⁰ “Instituto para a Educação de Cegos de Nova York” (Tradução Nossa).

*Blind*²¹. Segundo Mazzotta (2005), esse fato foi importante por ter mostrado para a sociedade a obrigação do Estado de prover a educação das pessoas com deficiência.

No que se refere às pessoas com deficiência intelectual, em 1848 o primeiro internato público foi criado em Massachusetts, utilizando o método proposto por Seguin. A partir de 1850 até 1920, houve ampliação nos Estados Unidos das escolas residenciais, um modelo da Europa. Contudo, a partir de 1890, essas escolas residenciais não eram mais consideradas adequadas para a educação dos indivíduos com deficiência intelectual. A partir de então, eram compreendidas como locais para tutela de pessoas que não poderiam viver de forma independente e sem possibilidade de educação. Por essa razão, passou-se a se desenvolverem programas de externato (Mazzotta, 2005).

Dessa forma, segundo Mazzotta (2005, p. 24), em 1896 foi inaugurada a primeira classe especial diária para “retardados mentais” em Rhode Island-Estados Unidos. Já em 1900 foi instalada a primeira classe para cegos e a primeira classe de escola pública para “crianças aleijadas” em Chicago – Estados Unidos. Em dez anos, outras cidades desse país abriram classes para cegos.

Mazzotta (2005) assinala que aproximadamente em 1940 o pai de uma criança com paralisia cerebral publicou um anúncio no *Times* de Nova York, que estimulou a organização dos pais de outras crianças a fundarem a *New York State Cerebral Palsy Association*²². Os pais alçaram recursos para centros de tratamento e pesquisa e também estimularam organizações governamentais a criarem uma nova legislação que contribuísse com a pesquisa, o tratamento e o treinamento profissional com vistas a esse atendimento, explica o autor.

De igual maneira, em torno de 1950, os pais de crianças com “desenvolvimento mental retardado” se organizaram, crianças que até então eram excluídas da escola, com o apoio de leis e regulamentos, conforme aponta Mazzotta (2005, p. 25). Eles criaram a *National Association for Retarded Children* – NARC²³ - no intuito de proporcionar atendimento às crianças e aos jovens nas escolas públicas primárias. Segundo o autor, a NARC influenciou vários países, inclusive o Brasil, na criação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAEs (Mazzotta, 2005).

No que se refere ao Brasil, Mazzotta (2005) aponta que, a partir de influências dos trabalhos realizados na Europa e nos Estados Unidos, alguns serviços foram iniciados por brasileiros, para o atendimento de pessoas com deficiência intelectual, física, auditiva e visual

²¹ “Escola de Ohio para cegos” (Tradução Nossa).

²² “Associação de Paralisia Cerebral do Estado de Nova York” (Tradução Nossa).

²³ “Associação Nacional de Crianças Retardadas” (Tradução Nossa).

no século XIX. O autor argumenta que durante um século esses trabalhos foram resultados de iniciativas oficiais e particulares isoladas, advindos do interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional aos indivíduos com deficiência. A inclusão dessa atividade de ensino na política educacional teve início apenas em meados do século XX (Mazzotta, 2005).

Um dos primeiros atendimentos escolares no país, segundo o autor, ocorreu em 1854, por meio de decreto de D. Pedro II, que instituiu na cidade do Rio de Janeiro o *Imperial Instituto dos Meninos Cegos*, por influência de José Álvares de Azevedo, brasileiro cego que havia estudado no Instituto dos Jovens Cegos de Paris. Mais tarde, em 1890, esse local passou a se chamar *Instituto Nacional dos Cegos* e, posteriormente, *Instituto Benjamin Constant (IBC)* em 1891. Três anos após esse primeiro instituto ser fundado, D. Pedro II criou o *Imperial Instituto dos Surdos Mudos*, em 1857 no Rio de Janeiro, a pedido de Ernesto Hüet e de seu irmão. Hüet era francês, professor e diretor do instituto de Bourges. Esse local também teve o nome modificado e passou a se chamar *Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES*, em 1957 (Mazzotta, 2005).

Posteriormente, outras instituições foram criadas, sobretudo no século seguinte. Até meados do século XX, Mazzotta (2005) afirma que 40 estabelecimentos de ensino regular atendiam pessoas com deficiência intelectual e mais 14 instituições atendiam alunos com outras deficiências. No que se refere aos estabelecimentos especializados, havia três que atendiam alunos com deficiência intelectual e oito que prestavam atendimento a outras deficiências.

Mazzotta (2005) esclarece que até aproximadamente a primeira metade do século XX as iniciativas eram mais isoladas. Depois, sobretudo em âmbito nacional, o Governo Federal assumiu o atendimento educacional aos “excepcionais” por meio de “*Campanhas*” (p.49)

Retomando o contexto geral da Idade Contemporânea, Castro e Barroco (2012) explicam que, com o desenvolvimento científico, a Psicologia começou a se consolidar. Além disso, pautada na Medicina, a Psicometria de Alfred Binet (1857-1911) teve grande influência nos estudos da inteligência. Esse estudioso acreditava que a inteligência era inata e mensurável e que, a partir de uma avaliação psicológica e do estudo dos sintomas, era possível avaliar o grau e o nível da deficiência dos indivíduos. No que se refere ao atendimento educacional, essa avaliação de Binet foi utilizada na Europa para separar as crianças que eram consideradas incapazes de aprender das que eram capazes (Castro & Barroco, 2012). Vigotski (2007) assinala que a escala métrica de Binet é um dos mais difundidos métodos psicológicos de investigação da criança anormal, tendo como base uma concepção puramente quantitativa do desenvolvimento infantil que é complicado pelo defeito.

Todavia, “com ajuda destes métodos, se determina o grau de insuficiência do intelecto, mas não se caracteriza o próprio defeito, nem a estrutura interna da personalidade que o mesmo cria.” (p. 11). O autor destaca a contribuição de Lipmann, que pontua que estes métodos podem ser de medições, mas não de investigação da capacidade.

Barroco (2007) conclui que a educação das pessoas com deficiência foi sendo estabelecida aos poucos até se firmar no final do século XIX, recebendo diversos nomes. Rossato (2010) acrescenta que somente com o movimento libertário, que preconizava a igualdade de direito para todos, outras ações foram contribuindo para a educação efetiva dos indivíduos com deficiência.

Com a obrigatoriedade da escolarização e a dificuldade de a escola oferecer a aprendizagem a todos, originaram-se no século XIX as classes especiais nas instituições de ensino regulares, para as quais os alunos “difíceis” foram encaminhados (Mendes, 2006). À medida que foram aumentando as possibilidades de educação para a população em geral, o acesso à educação de pessoas com deficiência foi sendo conquistado. Contudo, “[...] tanto as classes quanto as escolas especiais somente iriam proliferar como modalidade alternativa às instituições residenciais depois das duas guerras mundiais” (Mendes, 2006, p.387).

Em meados do século XX, a sociedade responde de forma mais ampla aos problemas de escolarização das pessoas com deficiência, consequência também da indústria de reabilitação para tratamento dos mutilados da guerra. Até 1970, as providências educacionais eram oferecidas para alunos que foram impedidos de ingressar na escola comum ou para aqueles que não conseguiram avançar nessa modalidade de ensino. A separação era realizada acreditando-se que eles teriam suas necessidades educacionais mais bem atendidas em locais separados (Mendes, 2006).

Carvalho *et al* (2006) esclarecem que o paradigma da institucionalização começa a ser mais fortemente criticado em meados do século XX, quando a luta pelos direitos das minorias sociais estava crescendo. Sobre a institucionalização, apontava-se uma prática que transgredia os direitos dos homens. Segundo os autores, desse movimento resultou o desenvolvimento do modelo da integração. Aranha (2001) denomina essa nova relação entre sociedade e as pessoas com deficiência como “**Paradigma de Serviço**”²⁴ (p. 12 grifos da autora).

²⁴ Segundo Aranha (2001, p. 12), o Paradigma de Serviços tinha o objetivo de “ajudar pessoas com deficiência a obter uma existência tão próxima ao normal possível, a elas disponibilizando padrões e condições de vida cotidiana próxima às normas e padrões da sociedade” (American National Association of Rehabilitation Counseling - A.N.A.R.C., 1973).

Mendes (2006) explica esse modelo no contexto da educação das pessoas com deficiência. Ela pontua que a educação especial foi se desenvolvendo como um sistema educacional paralelo ao geral. Entretanto, esta realidade começa a mudar, passando-se a se propor uma unificação dos sistemas educacionais por motivos científicos, políticos, econômicos, morais, etc. Sobre as motivações morais dessa prática integradora, Mendes (2006, p. 388) afirma:

Os movimentos sociais pelos direitos humanos, intensificados basicamente na década de 1960, conscientizaram e sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos de grupos com *status* minoritários, tornando a segregação sistemática de qualquer grupo ou criança uma prática intolerável. Tal contexto alicerçou uma espécie de base moral para a proposta de integração escolar, sob o argumento irrefutável de que todas as crianças com deficiências teriam o direito inalienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas que eram acessíveis para as demais crianças.

Também se acreditava nesses benefícios tanto para os alunos com deficiência quanto para aqueles que não tinham deficiência. Por exemplo, as pessoas com deficiência poderiam aprender de forma mais desafiadora, acompanhar e aprender com os considerados mais competentes e participar de contextos mais normalizantes, realistas e sociais. Os alunos sem deficiência, por sua vez, teriam a oportunidade de ensinar os que tinham deficiência e aceitar as diferenças (Mendes, 2006).

A ciência também contribuiu para esse movimento pela integração, pois, segundo Mendes (2006), a pesquisa educacional da época mostrou evidências dos problemas da segregação e também passou a se preocupar com a qualidade de vida e com o desenvolvimento das potencialidades da pessoa com deficiência. Conforme acrescenta a autora, as ações políticas de grupos relacionados ao tema também fizeram pressão para a garantia de direitos e a eliminação da discriminação.

Entre as décadas de 1960 e 1970, com a crise mundial do petróleo, os custos se tornaram muito altos para manter os programas de segregação, aponta Mendes (2006). Dessa forma, foi confortável vestir o ideário da integração, devido à economia de dinheiro para os cofres públicos. Mendes (2006) acrescenta que toda essa conjuntura possibilitou a junção de interesses de políticos, profissionais e de pesquisadores, pais e pessoas com deficiências em direção à integração destes últimos nos serviços regulares da comunidade.

Mendes (2006) conclui que diversos países atenderam a esses interesses estabelecendo aos poucos a obrigatoriedade do poder público de oferecer educação escolar para pessoas com deficiências; a matrícula compulsória em escolas comuns e o princípio de restrição/segregação menor possível. A partir dessas mudanças, possibilitou-se o desenvolvimento da **filosofia da normalização e integração**²⁵, ideologia que dominou o mundo a partir da década de 1970.

Nesse mesmo período, muito se utilizou esse princípio para o movimento da desinstitucionalização, ou seja, a remoção de pessoas que estavam nas instituições e a inserção delas na sociedade, a partir de programas que atendessem suas necessidades (Aranha, 2001; Mendes, 2006). Como exemplo desses programas, Aranha (2001, p. 16) argumenta:

[...] tem-se, por um lado, as Casas de Passagem e os Centros de Vida Independente; no âmbito da educação, as escolas especiais e as classes especiais, mais claramente voltadas para o ensino do aluno visando sua ida ou seu retorno para as salas de aula denominada normais; na área profissional, os melhores exemplos são as oficinas abrigadas e os centros de reabilitação.

No que tange ao princípio de normalização e integração, Aranha (2001, p. 16) explica que o termo **integração** foi criado nesse contexto e significava “[...] o ‘direito’ e a necessidade das pessoas com deficiência serem ‘trabalhadas’ para se encaminhar o mais proximamente possível para os níveis da normalidade, representada pela normalidade estatística e funcional”. Em outras palavras, o indivíduo era o foco da mudança. Para isso, era então necessário realizar mudanças na sociedade; todavia, ela não precisava se reorganizar, mas promover condições e serviços para o sujeito ser modificado e ficar mais próximo ao padrão considerado normal.

Para Mendes (2006), as pessoas confundiam o significado do princípio da normalização com a proposta de “normalizar pessoas”, de modo que Wolfensberger (1983) tentou trocar o termo para “valorização do papel social” (p. 390), com foco no objetivo de

²⁵ Conforme Mendes (2006, p. 389), “[...] o princípio da normalização teve sua origem nos países escandinavos, com Bank-Mikkelsen (1969) e Nirje (1969), que questionaram o abuso das instituições residenciais e das limitações que esse tipo de serviço sobrepunha em termos de estilo de vida. O princípio tinha como pressuposto básico a idéia de que toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura, e que a todos indistintamente deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as mesmas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes”.

promover a imagem social e as competências pessoais. Mesmo assim, o uso do termo normalização difundiu-se e foi vastamente utilizado para se referir a esse princípio.

Foi aproximadamente nesse período, na passagem desses dois modelos, que no Brasil, em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, passa a fundamentar o atendimento escolar das pessoas com deficiência. Essa lei sofreu algumas modificações em 1971 e foi revogada pela Lei nº 9.394, de 1996 (exceto seus artigos 6º a 9º, que foram modificados pela Lei nº 9.131, de 1995).

A primeira versão da LDB, 1961, apontava para a educação de pessoas com deficiência no Título X, “Da Educação de Excepcionais”, pelo qual afirmava, em seu artigo 88, que “a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (Lei nº 4.024, 1961). Contudo, esse artigo foi removido.

Na última versão da LDB, no capítulo V, “DA EDUCAÇÃO ESPECIAL”, seu artigo 58 explica o conceito de educação especial como “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (Lei nº 9.394, 1996). Esse artigo foi alterado pela Lei nº 12.796, de 2013, que afirma que a clientela dessa modalidade serão os “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Lei nº 12.796, de 2013). Ainda no dispositivo legal de 1996, o primeiro parágrafo do artigo 58 pontua sobre o desenvolvimento de serviços de apoio especializado na escola regular, quando necessário, para atender as particularidades da clientela de educação especial. Além disso, segundo o parágrafo acrescenta que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (Lei nº 9.394, 1996).

Depois da primeira versão da LDB de 1961, as escolas regulares começaram a receber os alunos com deficiência em classes comuns e especiais, a partir de 1970. Contudo, Mendes (2006) aponta que houve algumas exceções ao uso ampliado do conceito de normalização, evitando-se a inserção de qualquer aluno na classe comum. Havia a preferência pela escola e pela classe comum, porém, o processo de integração era feito gradualmente. O nível mais adequado seria aquele em que se possibilitasse o maior desenvolvimento do aluno em certo contexto. Acreditava-se que as pessoas com deficiência poderiam conviver socialmente, mas deveriam ser preparadas para isso.

A partir das dificuldades da efetivação da normalização, esta começou a ser criticada. Também se passou a criticar a esperança de que a pessoa com deficiência se assemelhasse ao

não deficiente, como se todos pudessem ser iguais. Assim, segundo Aranha (2001), o ideário da normalização começou a se enfraquecer. Começou-se a se pensar a pessoa com deficiência como um cidadão como todos os outros, com os mesmos direitos, seja qual for sua deficiência. Dessa forma, embora já houvesse e se concordasse com os serviços de avaliação e capacitação, passou-se a defender a necessidade de outras providências, como, por exemplo, o acesso de todos os indivíduos a tudo o que constitui a sociedade.

Dessa forma, a sociedade precisa ofertar serviços que atendam as necessidades das pessoas com deficiência. Aranha (2001) denomina esse contexto como o “**Paradigma de Suporte**”²⁶, havendo diversos tipos de suporte (social, instrumental, econômico, físico), cujo objetivo é possibilitar a inclusão social²⁷ (p. 19, grifos da autora).

Para ela, o termo inclusão é semelhante ao de integração no que se refere ao direito de o cidadão com deficiência ter igualdade de acesso social. Porém, enquanto no contexto da normalização o termo integração trata o sujeito como principal foco do tratamento e que deve ser preparado para a vida em sociedade, no paradigma do suporte, o conceito de inclusão, além de se referir ao processo de desenvolvimento do indivíduo especial, também busca garantir suas condições de acesso e de participação na sociedade por meio de serviços de suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais. A autora enfatiza que não adianta garantir igualdade de oportunidades se não se garantir o acesso aos direitos, concluindo que:

A inclusão social, portanto, não é processo que diga respeito somente à pessoa com deficiência, mas sim a todos os cidadãos. Não haverá inclusão da pessoa com deficiência enquanto a sociedade não for inclusiva, ou seja, realmente democrática, onde todos possam igualmente se manifestar nas diferentes instâncias de debate e de tomada de decisões da sociedade, tendo disponível o suporte que for necessário para viabilizar essa participação (Aranha, 2001, p. 20-21).

Mendes (2006) discorre sobre a inclusão escolar de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais (NEE's) e aponta que esse movimento se iniciou de

²⁶ Segundo Aranha (2001, p.19), o Paradigma de Suporte “[...] tem se caracterizado pelo pressuposto de que a pessoa com deficiência tem direito à convivência não segregada e ao acesso aos recursos disponíveis aos demais cidadãos. Para tanto, fez-se necessário identificar o que poderia garantir tais prerrogativas. Foi nesta busca que se buscou a disponibilização de suportes, instrumentos que viabilizam a garantia de que a pessoa com deficiência possa acessar todo e qualquer recurso da comunidade”.

²⁷ Inclusão social é explicada por Aranha (2001, p.19) como o “[...] processo de ajuste mútuo, onde cabe à pessoa com deficiência manifestar-se com relação a seus desejos e necessidades e, à sociedade, a implementação dos ajustes e providências necessárias que a ela possibilitem o acesso e a convivência no espaço comum, não segregado”.

maneira mais focada nos Estados Unidos e se propagou na mídia e pelo mundo na década de 1990. De acordo com os estudos realizados pela autora, o termo “inclusão” foi uma substituição de “integração” utilizada a partir de meados dos anos de 1990 e se referia à entrada de alunos com deficiência preferencialmente em classes comuns.

Carvalho e Martins (2012), por seu turno, debatem sobre a discriminação e a segregação das pessoas com deficiência e apontam que, no Brasil capitalista, a exclusão não é muito diferente da mundial, de forma que “[...] o agravante da pobreza deixou esse grupo, por muito tempo, em completo esquecimento pelo poder público” (p. 26).

Para esses autores, as pessoas com deficiências eram tratadas pelo Estado brasileiro a partir de uma postura filantrópica e mudanças nesse sentido começaram a ocorrer a partir dos anos 1980, após a pressão da sociedade com movimentos sociais decorrentes da resolução da Assembleia Geral da ONU, que firmou o ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes. Logo em seguida, no ano de 1986, os institutos para pessoas com deficiência elaboraram uma proposta a ser incluída na nova Constituição Federal. O documento possuía 14 itens e foi integrado à Constituição Federal de 1988, mas a regulamentação dos itens só foi possível com o apoio e a pressão de movimentos sociais.

Já na década de 1990, as reflexões sobre a inclusão social aumentaram no Brasil, a partir do desenvolvimento da Educação. Carvalho e Martins (2012) esclarecem que alguns documentos internacionais se tornaram referências para as ações no país, como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia) em 1990, e a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca (Espanha) em 1994. Esses eventos tinham como objetivo eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino.

A política de Estado que regia os serviços de educação especial seguiu nesse momento por um “viés neoliberal de ‘correção’ das desigualdades sociais por meio do crescimento econômico do país”, revelando que as medidas de inclusão social seguiram as necessidades do mercado (Carvalho & Martins, 2012, p. 27).

Os autores concluem que existe um movimento para uma mudança moral e pedagógica sobre o assunto, mas não uma modificação profunda na sociedade e no sistema escolar, o que exige esforços políticos e econômicos. Aranha (2001) contribui para essa reflexão apontando que no Brasil ainda há resquícios do paradigma da institucionalização e uma maior ênfase para o paradigma de serviços. Para ela, os serviços e os programas da sociedade são construídos para pessoas que não têm deficiência e, quando são disponibilizados para os indivíduos com deficiências, são estes e suas famílias quase sempre os responsáveis pelo acesso a essas políticas públicas. Conforme Aranha (2001), o sujeito

com deficiência ainda recebe a responsabilidade por sua exclusão e, apesar das legislações sobre a acessibilidade, estas ainda não estão sendo efetivadas como deveriam. Sobre essa questão, Barroco (2007 p.128-129) esclarece:

[...] é nas épocas moderna e contemporânea que vão apresentando paulatinamente, defesas da humanidade dos indivíduos com deficiência, e como consequência, de sua educabilidade. O reconhecimento de tais indivíduos como pessoas na prática social, de fato, ainda hoje é motivo de grandes batalhas.

Frente ao exposto, é possível afirmar que, apesar de haver uma organização didática cronológica dos paradigmas, ainda hoje há resquícios dos modelos anteriores. Todos eles ainda existem, de modo que não se acaba definitivamente um quando o seguinte inicia. As mudanças de atitudes em relação à deficiência ocorreram em função de muita tensão, inclusive de grande parte da sociedade acadêmica, civil e da militância das pessoas com deficiência, principalmente em relação aos paradigmas mais atuais.

Vê-se assim que as conquistas não ocorrem porque simplesmente se decide que é o melhor a se fazer, mas estão relacionadas a um grande movimento político, promovido pelas pessoas com deficiência e por seus familiares e presente em vários lugares do mundo, que reverberam nessas proposições de normativas que hoje regulam as políticas públicas brasileiras. E tudo isso emerge das condições objetivas de vida, como exposto.

Vimos, a partir da história, que a pessoa com deficiência quase sempre esteve excluída, à margem da sociedade. E ainda hoje, mesmo que o ideário dominante proponha a inclusão dessa população na sociedade, a diferença ainda é compreendida a partir de estigmas e de preconceitos. Embora o estigma tenha se modificado, ele ainda está marcado nessas pessoas, isto é, adquiriu outros formatos, mas ainda permanece. Por exemplo, nos casos de deficiências mais visíveis, o estigma é aparente. Nos casos de deficiências mais invisíveis, muitas das pessoas não querem ser vistas como “deficientes”, devido ao peso dessa marca.

Por meio dessa discussão, foi possível ainda perceber alguns avanços ao longo do processo histórico; contudo, essas mudanças e a realidade atual devem sempre ser compreendidas em relação à base material da sociedade, ou seja, considerando-se o modo de produção dominante e os interesses políticos, econômicos, sociais e culturais. A próxima seção continua estudando essa relação, além de tratar a exclusão na sociedade pós-moderna, a partir da compreensão do modo de produção capitalista e de sua ideologia.

2. A EXCLUSÃO SOCIAL NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E O TRABALHADOR “ESPECIAL”.

A seção anterior trouxe uma retomada histórica das concepções e tratamentos da deficiência até a Idade Contemporânea. A deficiência foi marcada por um histórico de exclusão, porém, na passagem da Idade Moderna para a Contemporânea, o discurso passou a ser o de inclusão, ou seja, de que as pessoas com deficiência poderiam conviver socialmente com os demais e que todos tinham os mesmos direitos. Todavia, alguns autores, como Abenham (2005), Carvalho e Martins (2012), Saviani (2012), Sawaia (2007), Veiga Neto (2005), entre outros, apontam que se discute sobre inclusão porque existe a exclusão. Assim, eles explicam que os sujeitos com deficiência ainda, de modo geral, são excluídos de seus direitos, como da educação, do trabalho, do convívio social, etc.

Para analisar a condição do trabalhador especial, é necessário levar em conta os modos de produção e, como já vimos anteriormente, o sistema de produção vigente na atualidade é o capitalismo, que tem como base a sociedade de classes, produzindo desigualdade social e exclusão. O capitalismo exige um padrão de homem que seja apto para o mercado de trabalho e competitividade. Isso fica claro já no debate sobre a Idade Moderna, quando o capitalismo está se desenvolvendo e a pessoa com deficiência é considerada um empecilho, por não ser útil ao sistema produtivo devido às suas limitações. Portanto, cabe analisar sobre a visão da deficiência atualmente, na idade contemporânea.

Apesar do discurso de inclusão, são as políticas neoliberais que sustentam o capitalismo atual e elas promovem o individualismo, a competição em busca do aumento de capital e lucro e, portanto, desigualdades. Essas reforçam a exclusão das pessoas que não se enquadram nos padrões exigidos pela sociedade capitalista, o que se estende àquelas com deficiência. Nesta seção, portanto, discutiremos a exclusão na sociedade atual, que é chamada por muitos estudiosos de pós-modernidade, a relação entre educação e trabalho e o lugar do trabalhador com deficiência nesse contexto.

2.1. A exclusão social na contemporaneidade: a ideologia neoliberal

Sawaia (2007, p. 7) explica que o tema da exclusão é atual, porém é usado com diferentes significados, por isso tem um caráter ambíguo. A autora propõe-se a eliminar a ambiguidade, que revelam “a complexidade e contraditoriedade do processo de exclusão social, inclusive sua transmutação em inclusão social”. Segundo a autora, a ambiguidade do

conceito resulta em análises sobre a desigualdade social que enfatizam apenas uma das características da exclusão, como exemplo, as que enfocam o aspecto econômico e explicam a exclusão como sinônimo de pobreza, e as que enfocam o social e explicam o conceito de discriminação, diminuindo o objetivo analítico principal da exclusão: a injustiça social. Dessa forma, para discutir a exclusão, Sawaia (2007) analisa sua versão social, subjetiva, física e mental.

A autora aponta para o caráter de contrariedade do termo, que é conter em si a sua negação e não existir sem ela, ou seja, é análogo à inclusão – inserção social perversa. Assim, a sociedade exclui para incluir, o que faz parte da lógica desigual da sociedade, dando a ilusão de inclusão. Todos os indivíduos estão inseridos no circuito reprodutivo da economia, porém a maioria não é inserida de forma digna, e sim por meio de privações que se ampliam para fora do econômico. “Portanto, em lugar da exclusão, o que se tem é a ‘dialética exclusão/inclusão’” (Sawaia, 2007, p. 8). A autora conclui que a exclusão é produto do funcionamento do sistema. Por isso, a importância de compreendê-lo. Além disso, Carvalho e Martins (2012) informam a importância de relacionar este ideário de inclusão com a natureza da sociedade capitalista. Para os autores

[...] a natureza da sociedade capitalista não comporta, a rigor, um modelo de inclusão social, posto fundamentar-se no trabalho assalariado, ou seja, sob a exploração do trabalho humano. Ao considerarmos o trabalho como categoria fundante do mundo dos homens, como assegura Lukács (1970), compreendemos que todo fenômeno social, direta ou indiretamente, conjectura o trabalho com todas as duas implicações ontológicas (Carvalho & Martins, 2012, p. 19).

Os autores procuram, na estrutura da sociedade, aqueles elementos que corroboram as relações de exclusão, sendo essas próprias do capitalismo. Para tanto, utilizam o materialismo-histórico-dialético como base para analisar os elementos ontológico-históricos da sociedade capitalista, que são manifestos na propriedade privada, no trabalho alienado, na divisão das classes sociais e nas relações sociais fetichizadas.

Já Eidt e Cambaúva (2012) discutem sobre o capitalismo e os conceitos relacionados a ele, de pós-modernidade e neoliberalismo. As pesquisadoras explicam, com apoio em Grenz (1997) e Hall (1999), que a era do sistema de produção capitalista se divide em Era Moderna e Era Pós-Moderna, sendo que a primeira fase é compreendida tanto pela industrialização centralizada na revolução das máquinas, como pela produção de bens e em um ideário com

intenções universalizantes, ou seja, aplicáveis a tudo e a todos. A segunda Era, do capitalismo atual, chamada de Pós-Moderna, é compreendida como a fase pós-industrial, baseada na revolução da informática, e na produção de informações, no consumo de serviços, em símbolos e com princípios que afirmam que o trabalho precisa ser flexível com metas em curto prazo.

Portanto, quando se fala em sociedade pós-moderna, temos como sistema de produção vigente o capitalismo e sua ideologia neoliberal, que serão muito brevemente apresentados no decorrer desta subseção e correlacionados com a temática da exclusão social. Importante destacar que faremos uma explicação muito resumida do assunto, apenas a título de contextualização do sistema atual, portanto, compreendemos que o tema merece um debate mais profundo, que este texto não poderá contemplar.

Sanfelice (2009, p. 3) relata que foi Perry Anderson (1999) quem lembrou que o termo “pós-modernidade” foi utilizado pela primeira vez com uma abordagem filosófica quando o filósofo J. F. Lyotard publicou “*A condição pós-moderna*”, no ano de 1979. Lyotard, citado por Sanfelice (2009), relacionou a pós-modernidade ao desenvolvimento da sociedade pós-industrial, na qual o conhecimento passou a ser a principal força econômica de produção, mesmo tendo perdido suas legitimações tradicionais. Desse modo,

a ciência, agora apenas um jogo de linguagem dentre outro, já não podia reivindicar o privilégio sobre outras formas de conhecimento que pretendia ter nos tempos modernos quando, com sua pretensão de verdade em relação ao conhecimento comum, ocultava sua base, classicamente, em duas grandes narrativas: a primeira, herdada da Revolução Francesa, que colocava a humanidade como agente histórico de sua própria libertação por meio do avanço do conhecimento e, a segunda, descendente do idealismo alemão que via o espírito como progressiva revelação da verdade. Seriam esses os mitos justificados da modernidade (Sanfelice, 2009, p. 3-4).

Ainda na visão de Lyotard, na pós-modernidade essas narrativas perderam a validade, pois a ciência ligou-se ao capital e ao Estado e a verdade se reduziu ao desempenho e à eficiência. Portanto, nas relações sociais, a tendência do contrato temporário passou a existir em todas as áreas - seja na política, na emocional, na sexual, na ocupacional, entre outras – ou seja, as relações passaram a ser mais flexíveis, econômicas e criativas. Come esse livro, Lyotard inspirou um relativismo vulgar como traço da pós-modernidade (Sanfelice, 2009).

Lyotard apontou para o enfraquecimento das narrativas grandiosas, como o socialismo clássico, a redenção cristã, o iluminismo, o espírito hegeliano, a unidade romântica, o racismo nazista e o equilíbrio econômico. Porém, as grandes mudanças no mundo na década de 1980 fizeram com que o discurso de Lyotard ficasse desacreditado. De acordo com Sanfelice (2009, p.4) “A euforia do capitalismo triunfante e a ofensiva ideológica de direita que culminou com o colapso do bloco soviético, impunha, pela primeira vez na história, o domínio da mais grandiosa de todas as narrativas”: a do neoliberalismo, a vitória mundial do mercado, com a certeza de liberdade e prosperidade. Nos anos de 1980, imperava a democracia liberal e a valorização do capitalismo.

O autor acrescenta as contribuições de Frederic Jameson que, nesse contexto, em 1982, realizou uma conferência sobre a pós-modernidade. Jameson, entre outros tópicos, discutiu sobre a concepção que se tinha da pós-modernidade como sinal cultural de um novo estágio do capitalismo, apresentando elementos que afetaram a sociedade: o ápice da tecnologia eletrônica; o domínio das corporações multinacionais, arrastando as operações industriais para países afastados com salários baixos; o grande aumento da especulação internacional; o crescimento dos aglomerados de comunicação com grande poder sobre a mídia que extrapolou fronteiras; etc. (Sanfelice, 2009).

Outro tópico do seu discurso se referiu às consequências dessas transformações para o sujeito. Para Jameson, citado por Sanfelice (2009), o indivíduo perdeu seu senso ativo de história, tornou-se inseguro, com depressões e alterações de humor. Alterna-se da “exaltação da ‘corrida às mercadorias’, eufórico entusiasmo do espectador ou consumidor, para a depressão no vazio niilista mais profundo do nosso ser, como prisioneiros de uma ordem que resiste a qualquer outro controle ou significado” (Sanfelice, 2009, p. 6).

Ademais, o autor pontua que os principais pressupostos do neoliberalismo - o mercado como eixo das relações sociais e a valorização do estado mínimo - orientam as políticas educacionais e sociais de modo geral. A lógica do mercado é que dita as regras, ou seja, quem tem maior poder político-econômico.

Visto que o neoliberalismo é um dos pilares do capitalismo na atualidade, vale apresentar a contribuição de Dalarosa (2009) sobre o assunto, para facilitar a compreensão do período contemporâneo e dos temas relacionados a ele. Primeiramente o autor retoma o conceito de liberalismo. Esse é compreendido como uma filosofia política que defende o capitalismo enquanto modelo de produção da sociedade, tendo como pressupostos a liberdade individual, a propriedade privada dos meios de produção e a liberdade de ação do capital em relação ao trabalho e ao Estado. Segundo o autor, no contexto em que o liberalismo

econômico foi desenvolvido, a prática econômica principal era o mercantilismo, posterior ao feudalismo, que amparou a formação dos Estados nacionais modernos na Europa. O mercantilismo se baseava na intervenção do Estado na economia, e o liberalismo veio como reação a essa prática econômica.

Adam Smith (1723 – 1790) foi um dos teóricos mais importantes do liberalismo, aponta Dalarosa (2009). O pesquisador explica que Smith era um economista escocês, que publicou sua principal obra “*A riqueza das Nações: investigação sobre sua natureza e suas causas*” no ano de 1776. Ele viveu no contexto da Revolução Industrial e das aspirações da burguesia inglesa. Smith enfatiza o individualismo e, para ele, é a “mão invisível” do mercado que suscita o bem-estar e a economia. Ele defendeu a livre-concorrência e a rejeição da intervenção do Estado na economia (Dalarosa, 2009).

Dalarosa (2009, p. 199) conclui que liberalismo, como conceito político-econômico, refere-se à “liberdade econômica em relação às políticas do Estado”. O Termo “neo” significa novo, portanto, neoliberalismo se refere a um novo liberalismo, o de hoje. Para o autor, neoliberalismo é a filosofia da não intervenção do Estado na economia, utilizando-se o princípio do “Estado mínimo”. De acordo com os ideais do neoliberalismo, foi a grande intervenção do Estado na economia (depois da década de 1930, no século XX) a responsável pela crise econômica atual, portanto, as empresas devem ser as responsáveis pela economia.. Com isso, a privatização das estatais se torna um dos ideais propostos. O autor argumenta que o neoliberalismo não tem nada de novo, pois possui a mesma lógica do liberalismo clássico.

Nesse sentido, Marrach (2000) assinala uma diferença entre os dois termos, afirmando que o liberalismo clássico fazia referência aos direitos do homem e do cidadão, por exemplo, o direito à educação, enquanto o neoliberalismo destaca mais os direitos do consumidor, opondo-se à participação do Estado no apoio aos direitos sociais. O autor afirma, também, que o neoliberalismo apresenta uma regressão do campo social e político e representa uma ideologia conservadora, tanto política quanto socialmente, sendo dirigida com facilidade nos países avançados (onde o indivíduo foi diminuído a mero consumidor), e cresce na América Latina, inclusive no Brasil.

Como apontado por Dalarosa (2009), de acordo com o liberalismo, os campos da sociedade devem ser dirigidos pela lógica do mercado, inclusive a educação. Marrach (2000) corrobora com o autor citado acima e pontua que, no ideário neoliberal, a educação sai do campo social e político e entra no mercado, funcionando à sua semelhança. A ideologia da “qualidade total”, explicada por Dalarosa (2009), é um dos princípios no liberalismo e se refere ao ato de produzir cada vez mais, com menores custos. Nesse princípio, para agradar o

cliente, não se leva em conta a dignidade e os valores dos indivíduos, ou, quando se leva, é para aumentar o lucro e a produção. Sendo assim,

para o liberalismo, seja ele *neo* ou não, a exclusão social é algo atribuído a fatores naturais, isentando a política e seus protagonistas da responsabilidade social. A teoria da qualidade total é a forma mais sutil e refinada de obtenção de mais-valia com o “consentimento” do espoliado que coloca dentro de si um “supervisor ideológico”. Essa é uma das concepções de “qualidade” que vem sendo veiculada nos meios educacionais para estabelecer a “qualidade” em educação, uma qualidade centrada na produtividade para a qual o produto final é mais importante que o processo. Daí a preocupação com medidas, índices, resultados. É a lógica do mercado aplicada à educação (Dalarosa, 2009, p. 200).

Como apresentado na seção anterior, nessa citação mais uma vez vemos a categoria da mais-valia representando a exploração do trabalhador. De maneira camuflada, o capitalismo retira sua responsabilidade sobre a própria exclusão social, pois um modo de produção que se baseia na divisão de classes e nas desigualdades entre essas, tem a exploração e a exclusão como fatores inerentes a seu sistema e inclusive fortalecedores do capital. Contudo, utiliza de uma ideologia para mascarar esse aspecto, inculcando no trabalhador a responsabilidade pelo seu “fracasso”.

Sob essa perspectiva, segundo o Dalarosa (2009) e Marrach (2000), os neoliberais responsabilizam a esfera pública e a intervenção do Estado na economia pelos problemas econômicos e sociais da situação atual (como a inflação, corrupção, etc.) e colocam a solução nas mãos da iniciativa privada. A partir dessa filosofia, escondem-se as responsabilidades dos próprios liberais nos problemas da política, como a corrupção e suborno, já que são eles que estão preponderantemente representados no Estado. Portanto, levam as pessoas a pensar que privatização e o abandono da educação pública ocorrem devido à ineficiência do Estado. Contudo, não se questiona que o Estado não está representando os interesses da sociedade, mas de uma pequena parcela, os donos do capital. Sobre o Estado mínimo, Dalarosa (2009) afirma que esse mínimo seria para as políticas sociais, pois os liberais querem que o Estado esteja envolvido com a produção e o capital, evitando investir em políticas sociais.

Hoje, de acordo com Dalarosa (2009) a burguesia tenta combater o Estado para que ele invista menos em políticas sociais, uma vez que as classes populares estão tomando o poder aos poucos, procurando se representar no Estado. O autor discorre sobre a formação da

burguesia, e explica que primeiro ela se apropria dos meios de produção e, depois, da produção resultante desses e da força de trabalho comprada do trabalhador. Em seguida, constrói o Estado para manter esse sistema de produção. “Este Estado é constituído de forma representativa – e a burguesia vai garantir sua representatividade a qualquer custo.” (Dalarosa, 2009, p. 203).

Sobre a burguesia, Carvalho e Martins (2012) argumentam que essa classe, a qual antes era revolucionária, tornou-se conservadora e reacionária para garantir os privilégios conquistados política e economicamente. A classe burguesa é formada tendo como base o trabalho assalariado e, como ela é a dona dos meios de produção, também tem sua ideologia como dominante. A burguesia tem, como principais pilares a competitividade, o direito à livre iniciativa e a ideologia da meritocracia (Carvalho e Martins, 2012).

Ademais, é por meio do capital que a classe dominante modifica as relações de trabalho em relações entre mercadorias. Portanto, nessa transformação, as pessoas que não possuem condições ideais para participarem na produção e no consumo são excluídas. A burguesia defende a liberdade individual apenas da classe de pessoas que possui capital e dinheiro para produzir e consumir mercadorias, ou seja, a minoria. Como resultado, Carvalho e Martins (2012, p 21) mostram que “[...] na prática, o liberalismo e o capitalismo levam a desumanização das pessoas ao mais alto grau”. Acrescentam, também, que essa sociedade vem mostrando que não é capaz de concretizar a igualdade, pois força as pessoas a entrarem em conflito para sobreviver. Dessa forma, “a supremacia de uma classe sobre a outra pressupõe que haja desigualdade como combustível para o desenvolvimento do tecido social” (p.21).

Isso nos remete ao que já vem sendo discutido na primeira seção e pode ser relacionado com a manutenção do estigma e do desvio. Ou seja, para uma classe ser dominante ela precisa estigmatizar a outra classe, a dominada, pois essa precisa ser considerada inferior para que permaneça sendo explorada. E, como apontado por Omote (2004), o estigma se refere a uma condição de inferioridade social. Portanto, se há a supremacia de uma classe sobre a outra, como afirmam Carvalho e Martins (2012), as condições entre elas são de desigualdade, que é inerente ao sistema capitalista, no qual há exploração das classes consideradas inferiores. Para justificar as desigualdades, a ideologia também propaga a meritocracia, responsabilizando os próprios indivíduos pela sua dificuldade em conquistar o que a classe dominante possui.

É essa supremacia de uma classe sobre a outra que iremos observar, a partir de agora, no contexto do trabalho e da educação. Tendo em vista princípios neoliberais apontados, a

produção capitalista gera consequências à educação e ao trabalho. Alguns autores citados no início dessa subseção, como Sanfelice (2009), discorrem sobre sociedade “pós-moderna”, e alguns dividem a era do capitalismo em moderna e pós-moderna (Grenz, 1997 e Hall, 1999, citados por Eidt e Cambaúva, 2012). Já Saviani (2005) quando discute sobre as transformações do capitalismo no trabalho e na educação, faz uma explicação didática sobre o período em que o processo produtivo e a organização do trabalho eram baseados no taylorismo-fordismo e posteriormente no toyotismo. Kuenzer (2005) também segue o mesmo raciocínio e faz uma discussão sobre o trabalho pedagógico nestes dois períodos, explicitando a relação da escola com o trabalho, ou seja, a educação dos trabalhadores. Antes das características de cada trabalho pedagógico, a autora aponta o que entende por esse termo:

O trabalho pedagógico, enquanto conjunto das práticas sociais intencionais e sistematizadas de formação humana que ocorrem nas relações produtivas e sociais, embora expresse, em parte, a concepção de trabalho em geral – porquanto se constitui em uma das formas de construção material da existência através de reprodução do conhecimento -, não deixa de se constituir, no capitalismo, em uma das suas formas de expressão (Kuenzer, 2005, p. 82).

Assim, se o trabalho pedagógico é uma prática social em uma sociedade dividida em classes, cujas relações são marcadas pela exploração, sua função será de desenvolver subjetividades de acordo com as demandas do capital (Kuenzer, 2005). Portanto, segundo a autora, neste contexto do modo de produção capitalista, a função do trabalho pedagógico é o disciplinamento para a vida social e produtiva, reguladas pelos processos produtivos.

Saviani (2005) explica que o taylorismo²⁸-fordismo²⁹ imperou a partir da época de recuperação econômica pós-1930 até a crise da década de 1970. Neste contexto, economia de escala e a produção em série para o consumo de massa exigiam um grande número de

²⁸ Taylorismo: Ribeiro (2015) explica que Frederick Winslow Taylor desenvolveu, nas últimas décadas do século XIX, a ideia de uma gerência científica, que criasse regras e formas padrões de executar o trabalho. Aqui, a qualidade do trabalho está relacionada com a noção de tempo. “A preocupação com a vadiagem, com a indolência sistemática, com o ritmo mais rápido de trabalho, a própria ideia de eficiência como produzir do melhor modo e o mais rapidamente possível, o problema do operário trabalhar devagar, a meta de obter o rendimento máximo dos trabalhadores, todas essas diretrizes mostram como o tempo é um valor central em seu pensamento” (Ribeiro, 2015, p. 66- 67).

²⁹ Fordismo: Henry Ford, segundo Ribeiro (2015), introduziu a esteira rolante na organização da produção no chão da fábrica, colocando o trabalhador em uma posição fixa e aumentando os ganhos de produtividade. O fordismo aumentou o controle da força de trabalho humano que o taylorismo iniciou. A esteira rolante intensificou a automatização e mecanização o processo de trabalho e se tornou uma forma de controlar mais ainda o ritmo de trabalho, desejo também de Taylor (Ribeiro, 2015).

trabalhadores, fato que favoreceu a organização sindical e a regulamentação estatal. Neste período, conhecido como “Estado de Bem-Estar”, havia um compromisso entre Estado, empresas e sindicatos de trabalhadores. Esse compromisso, que ocorreu em uma fase de crescimento econômico, segundo o autor, estimulou o desenvolvimento do capitalismo e o resultado foi um grande desenvolvimento tecnológico, originando uma nova “revolução industrial”, da microeletrônica/informática. É nesse contexto, em que o toyotismo³⁰ passa a ditar as regras da organização produtiva. Esses dois períodos trouxeram modificações importantes nas relações de trabalho e na educação.

Kuenzer (2005) se apoia em Gramsci para explicar as relações entre educação e trabalho em cada um desses momentos. Este autor argumenta que, no período fordista, a valorização do capital é efetivada pelos processos pedagógicos. Isso acontece, porque no novo modelo de produção e organização do trabalho era necessário um novo tipo de homem, que fosse capaz de se ajustar aos meios de produção. Ou seja, novas competências, novos meios de viver, pensar e sentir, adequados ao trabalho baseado na automação, caracterizado pela ausência do trabalho intelectual e criativo, como aponta Kuenzer (2005). O trabalhador, segundo a autora, também precisava de uma concepção de mundo que justificasse sua alienação. A fragmentação, portanto, é o novo fundamento deste modelo de trabalho e as relações sociais, como a escola, por exemplo, educam o homem para essa fragmentação do trabalho. Kuenzer (2005) esclarece que a ciência é utilizada contra o trabalhador, pois os saberes teórico e prático são distribuídos desigualmente, provocando mais alienação nos trabalhadores.

A escola, dentro desse sistema, é a materialização dessa divisão entre conhecimento teórico e prático; e sua sistematização é realizada a partir de uma classe social (Kuenzer, 2005). De acordo com Marx e Engels (2009), é justamente a classe detentora do poder material que é dona dos instrumentos materiais para o desenvolvimento do conhecimento. A

³⁰ Toyotismo: considerado uma maneira de organização do trabalho, foi desenvolvida na Toyota, no Japão do pós-45. Rapidamente se propagou nas grandes companhias do país. De acordo com Druck (1999), citado por Ribeiro (2015), algumas características desse modo de organização são: emprego vitalício, mesmo sem contrato formal; promoção por tempo de serviço; Just-in-time (produzir no tempo certo e na quantidade certa); qualidade total (envolvimento dos trabalhadores para melhorar a produção); trabalho em equipe (múltiplas funções); hierarquia em grandes, médias e pequenas empresas, na qual há subordinação das pequenas e médias às grandes empresas. Segundo Ribeiro (2015, p.74-75) “Muitas dessas características vão ser absorvidas pelas indústrias ocidentais, principalmente americanas, que ainda junto com características do padrão de produção fordista, vão iniciar um novo tipo de acumulação e produção no sistema capitalista que é a chamada acumulação flexível.”. Com a crise do fordismo, as empresas capitalistas vão incorporar algumas características do toyotismo, no intuito de encontrar saídas para a queda do nível de produtividade e acumulação. “Essas saídas terão como consequência um profundo processo de flexibilização do mundo do trabalho” (Ribeiro, 2015, p.75).

escola, portanto, faz parte dessa prática fragmentada e reproduz essa divisão em seus conteúdos e organização (Kuenzer, 2005).

A pedagogia dominante no taylorismo/fordismo, segundo a autora, tinha a função de atender às demandas de educação de trabalhadores e dirigentes sob uma divisão bastante definida entre ações intelectuais e instrumentais. Paralelamente, o mundo da produção era organizado em unidades fabris, com número extenso de trabalhadores em uma estrutura verticalizada, obedecendo a uma hierarquia rigorosa. O objetivo era a produção em massa de produtos sem muita diversidade, com tecnologia estável, baseada na eletromecânica, sem abertura para mudanças, criatividade ou participação para a maioria dos trabalhadores (Kuenzer, 2005).

As tendências pedagógicas que atendiam a essas demandas citadas, afirma a autora, se baseavam na ruptura entre pensamento e ação, algumas vezes privilegiando a racionalidade formal, outras a racionalidade técnica, nas versões das escolas tradicional. As propostas dessas pedagogias, na concepção de Kuenzer (2005), não contemplavam uma relação aluno-conhecimento que realmente integrasse conteúdo e método. A organização dos conteúdos era realizada mediante uma concepção positivista de ciência, baseada em uma concepção de conhecimento linear e fragmentada. Os conteúdos eram repetidos todos os anos, pelo método expositivo e atividades de cópias e questionários; buscando-se desenvolver nos alunos a habilidade cognitiva de memorização que, relacionados ao disciplinamento, eram essenciais para a atividade produtiva sob a égide do taylorismo-fordismo. Educavam-se trabalhadores para executar durante suas vidas, as mesmas atividades. Eram necessários pouca escolaridade, curso de treinamento profissional e muita experiência (Kuenzer, 2005).

No que se refere à passagem ao período toyotista, a autora explica que a partir de 1990, algumas mudanças foram ocorrendo no contexto do trabalho. “Com a globalização da economia, com a reestruturação produtiva e com as novas formas de relação entre Estado e sociedade civil a partir do neoliberalismo, mudam radicalmente as demandas de disciplinamento” e, conseqüentemente o capitalismo exige novas demandas à escola (Kuenzer, 2005, p.85). Uma contradição fica evidente, pois as tarefas ficam mais simples e ao mesmo tempo se exige mais conhecimento do trabalhador, inclusive de sua escolaridade. Com a revolução industrial, anteriormente citada por Saviani (2005), e, portanto, com a mudança da base eletromecânica para microeletrônica (procedimentos rígidos para flexíveis), o trabalhador precisa desenvolver habilidades cognitivas e comportamentais, esclarece o autor. Ricci (1999, p.156) informa que as grandes alterações no mercado de trabalho, a nível mundial, exigiram um novo modelo de trabalhador na década de 1990: de disciplinado e

especializado, dos anos 70, à “multifuncional, criativo, irrequieto e pesquisador”, nos anos 90. Como habilidades exigidas, Kuenzer (2005, p. 86) acrescenta:

[...] análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade diante de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, e assim por diante.

Contudo, se antes o homem tinha passado do trabalho manual para o trabalho em máquinas, agora com a nova revolução industrial as operações intelectuais ficaram para as próprias máquinas, aumentando a capacidade produtiva humana de maneira ilimitada, afirma Saviani (2005). O Homem poderia ser liberado para a esfera do não-trabalho (artes, ciências, filosofia, tempo livre, etc), já que a produção nesse momento era autorregulável. Porém, “essas potencialidades são tolhidas pelas relações sociais vigentes que, fundamentadas na apropriação privada dos meios de produção, dificultam a generalização da produção baseada na incorporação maciça das tecnologias avançadas” (Saviani, 2005, p.21). Portanto, o autor pontua que o progresso da tecnologia serviu para modificar o padrão produtivo, introduzindo a “acumulação flexível”, substituindo o taylorismo-fordismo pelo toyotismo, deslocando os mecanismos de controle dos sindicatos e Estado para dentro das empresas.

Ao contrário da libertação do homem do jugo das necessidades materiais, o progresso tecnológico é usado como instrumento para aumentar a exploração da força de trabalho, aumentando a marginalização social por meio do desemprego mantido sob controle, esclarece o autor. Nesse modelo, Saviani (2005, p.22) explica que o desemprego não é mais visto como um fator de crise, mas utilizado como “um dos elementos do processo de controle das crises que aciona o mecanismo de desaquecimento da economia como forma de mantê-la ajustada às relações sociais vigentes, comandadas pelos interesses do sistema financeiro internacional”.. Frigotto (2011a) também discorre sobre o problema do desemprego, explicando que, no plano socioeconômico, o capital centrado no monopólio crescente das atuais tecnologias microeletrônicas ligadas à informática ultrapassa as barreiras nacionais e globaliza-se de maneira excludente e violenta como nunca se viu. A nova base científico-técnica, pautada principalmente na microeletrônica e utilizada no processo produtivo, possibilita o aumento da produtividade e a redução dos postos de trabalho. Além disso, o desemprego estrutural do

final do século XX define o excedente de trabalhadores, milhões deles não necessários para a produção e “sob a vigência de relações de propriedade privada, isto significa aumento da miséria, da fome e da barbárie social” (Frigotto, 2011a, p. 13).

Imerso nessa logística, Marrach (2000) corrobora com o autor supracitado, afirmando que, no Brasil, a modernização neoliberal, como as anteriores, não muda a estrutura da pirâmide da sociedade, somente aumenta a verticalidade. Isso é visível pelo crescimento do desemprego, de moradores de rua, etc. Ou seja, a pirâmide social não muda, mas as desigualdades sociais aumentam. O autor aponta para o fato de que a escola tem a função de preparar profissionais para o trabalho, entretanto ele pergunta: “e quanto aos excluídos do mundo do trabalho, que papel caberá a escola senão o de tornar-se uma espécie de babá de futuros desempregados?” (Marrach, 2000, p. 53). Uma das soluções do sistema atual está relacionada ao aumento do período escolar, que evita que um número de jovens lute por empregos no mercado de trabalho.

No que se refere ao trabalho, Kuenzer (2005) afirma que, no período toyotista, a lógica da polarização de competência é muito mais exagerada que no período taylorista/fordista e, portanto, o trabalhador precisa se capacitar para um processo produtivo cada vez mais esvaziado. É necessário, segundo a autora, que o trabalhador compreenda a sua alienação como resultado da sua “inadequada” prática pessoal. Para a pesquisadora, na pedagogia toyotista, as “capacidades” são chamadas de “competências” e, no lugar das habilidades psicofísicas, exigem-se competências cognitivas complexas, com o objetivo de atender as demandas do capital. O discurso desse nosso sistema é de que a unidade do trabalho é reconstituída ao substituir a linha pela célula de produção, porém, a exploração do trabalhador aumenta, com a finalidade de aumentar as possibilidades de produção do capital. A autora discorre sobre a relação do mundo do trabalho com a pedagogia nos seguintes termos:

Trazendo a discussão dos princípios de organização e gestão do trabalho no toyotismo para a pedagogia, algumas tendências já podem ser identificadas nos discursos e nas práticas, como combate de toda forma de desperdício através das ferramentas de qualidade total ou a concepção do administrador escolar como “gestor de negócios”, através de uma reedição da dimensão empresarial da gestão escolar (Kuenzer, 2005, p. 87).

Aqui podemos retomar a explicação sobre “qualidade total” de Dalarosa (2009). Como o autor explicou, essa ferramenta é utilizada tanto no contexto do trabalho como da educação. A educação prepara o futuro trabalhador, dessa maneira ela precisa se encaixar nas demandas do capital. Assim, a qualidade da educação é avaliada com foco na produtividade, considerando o produto final e não o processo, portanto, a avaliação feita por índices e resultados.

A tentativa de reconstituir a fragmentação do trabalho pedagógico, através da articulação entre teoria e prática, do chamado paradigma da transdisciplinaridade, ou através da promoção de unidade ao trabalho pedagógico, para superar a formação dos especialistas, pode ser uma aproximação positiva, segundo Kuenzer (2005), mas não supera a fragmentação própria da função da escola no modo de produção capitalista. Apenas será possível a superação da fragmentação no trabalho pedagógico se eliminar-se a contradição entre a propriedade dos meios de produção e a força de trabalho, esclarece a autora.

Sobre a educação, Saviani (2005) acrescenta que, ao invés dela progredir com o avanço tecnológico para a universalização de uma escola unitária que promova o máximo de desenvolvimento humano, é, ao contrário disso, produzida de acordo com as condições do mercado capitalista. Esse movimento da educação pode ser chamado de “concepção produtivista da educação”, frequente na segunda metade do século XX (Saviani, 2005, p. 22). Os gastos com a educação passam a ser desejáveis, principalmente por motivos econômicos, sendo um investimento que produz um retorno mais vantajoso que outros investimentos relacionados à produção material.

De acordo com autor, a visão produtivista da educação buscou organizar a educação, em um primeiro momento (entre 1950 e 1970), sob a base do taylorismo-fordismo, com a pedagogia tecnicista³¹, transferindo os mecanismos de objetivação do trabalho nas fabricas, para as escolas. Em seguida, o segundo momento (a partir do final de 1980) referente ao período do toyotismo, foram desenvolvidas as reformas educativas consideradas neoliberais, que se encontram em andamento. Neste momento o objetivo é flexibilizar e diversificar a organização das escolas, o trabalho pedagógico e as formas de investimento. Para Saviani (2005), ao refletir sobre o investimento, o papel do Estado diminui e prevalece o voluntariado.

Concluindo, o autor esclarece que durante esses dois períodos (taylorismo-fordismo e toyotismo) a produtividade é guiada pela racionalidade e busca-se maior resultado com o menor gasto possível. Para isso, o Estado tira de suas mãos a responsabilidade de financiar o

³¹ Tecnicismo: na educação esse termo foi utilizado nos anos de 1970 por uma prática que priorizava o uso de técnicas de ensinos consideradas adequadas para superar as dificuldades na educação escolar (Dalarosa, 2009).

sistema educativo, mas permanece com a responsabilidade da avaliação institucional. Portanto, “também na educação, aperfeiçoam-se os mecanismos de controle, inserindo-a no processo mais geral de gerenciamento das crises no interesse da manutenção da ordem vigente” (Saviani, 2005, p. 23).

A partir da análise feita desses períodos, Kuenzer (2005) aponta para a necessidade de ampliação do trabalho dos profissionais da educação, que deve ser baseado nas categorias de uma pedagogia emancipatória, buscando superar a contradição entre capital e trabalho:

Caso contrário, pode simplesmente vir a corresponder à substituição do trabalhador especializado do taylorismo/fordismo pelo trabalhador multitarefa, o qual nem sempre é criativo e autônomo, mas simples tarefeiro em ações esvaziadas de conhecimento técnico e de compromisso político com a transformação, formal e realmente subsumido pelo capital, tal como no toyotismo (Kuenzer, 2005, p. 81).

Imerso nesse escopo, Saviani (2012), no prefácio do livro “Educação Especial e Teoria Histórico-cultural: em defesa da humanização do homem”, também escreve sobre as mudanças no campo da educação e faz uma reflexão sobre a “educação inclusiva”. O autor afirma que essa tese da educação assinala que todas as pessoas com deficiência devem ser incluídas nas classes e escolas regulares, sem discriminação e sem uma equalização com os demais alunos. A ideia é acolher as necessidades especiais de todos nas classes comuns, oferecendo desenvolvimento e aprendizagem a todos.

No entanto, o autor esclarece que essa tese tem um elemento ideológico, escondendo que o sistema econômico atual, chamado pós-fordista e pós-keynesiano, implica a exclusão, em dois sentidos. Em um primeiro sentido, pressupõe a exclusão, pois assume que, no sistema econômico atual, não há lugar para todos. E, em um segundo sentido, pressupõe a exclusão porque, à medida que incorpora gradativamente a automação no processo de produção, dispensa, também gradativamente, mão-de-obra (Saviani, 2012).

Dessa maneira, segundo Saviani (2012), configura-se uma “pedagogia da exclusão”. As pessoas são preparadas para realizarem diversos cursos a fim de se tornarem empregáveis, para fugir da condição de excluídos. E, se não conseguirem, a pedagogia da exclusão já terá ensinado a essas pessoas a assumirem a responsabilidade por isso.

Assim, além do emprego formal, acena-se com a possibilidade de sua transformação em microempresário, com a informalidade, o trabalho por conta própria, isto é, sua

conversão em empresário de si mesmo, o trabalho voluntário, terceirizado, subsumido em organizações não-governamentais etc. Portanto, se diante de toda essa gama de possibilidades ele não atinge a desejada inclusão, isto se deve apenas a ele próprio, a suas limitações incontornáveis. Eis o que ensina a pedagogia da exclusão (Saviani, 2012, p.8).

O autor pontua que hoje o conceito da relação entre educação e trabalho, da forma como vem sendo propagada, pode ser explicada através de suas expressões: “exclusão includente” e “inclusão excludente” (Saviani, 2012). A primeira expressão, exclusão includente, aparece no sistema de produção como um fenômeno do mercado e se refere às diversas formas de excluir o trabalhador do mercado formal, e, posteriormente, o incluir na informalidade ou reincluir no mercado formal. Um exemplo disso é a dispensa do trabalhador de seu trabalho, perdendo seus direitos trabalhistas e previdenciários e, depois, passa a ser incluído com carteira assinada, mas com diminuição do salário e de direitos; ou como funcionário de empresa terceirizada; ou na mesma empresa de antes, mas de maneira informal (Saviani, 2012).

Já a segunda expressão, inclusão excludente, aparece no sistema educativo como a face pedagógica da exclusão includente. Nesse caso, o aluno é incluído no sistema escolar em cursos de níveis e modalidades diferentes, sem os padrões de qualidade exigidos pelo mercado de trabalho. Essa estratégia ajuda nas estatísticas escolares, pois aumenta o número de estudantes, como se estivessem alcançando a meta de universalização do acesso ao ensino fundamental. Para alcançar essas metas quantitativas, a política educacional utiliza recursos, como a divisão do ensino em ciclos, progressão continuada e classes de aceleração, em que os alunos ficam mais anos na escola, sem efetivamente aprender. Assim, os alunos são incluídos na escola, mas ficam excluídos do mercado de trabalho e da participação na sociedade (Saviani, 2012).

Os autores citados nessa seção usam os termos inclusão e exclusão para discutir sociedade contemporânea. Contudo Carvalho e Martins (2012) fazem uma observação sobre a expressão “exclusão”. As autoras afirmam que não existe ninguém excluído, “fora da sociedade”; desse modo, o que se chama de exclusão é uma das consequências da “alienação”³² das pessoas referente ao que foi produzido pelos homens, material e

³² De acordo com o dicionário de Filosofia, Abbagnano (2007, p26-27), “esse conceito [alienação] puramente especulativo foi retomado por Marx nos seus textos juvenis, para descrever a situação do operário no regime capitalista. Segundo Marx, Hegel cometeu o erro de confundir *objetivação*, que é o processo pelo qual o homem

intelectualmente, durante a história. Os autores acrescentam que, para realizar uma análise que supere a superficialidade do ideário da inclusão, é necessário analisar as bases econômicas que produzem a alienação. Podemos relacioná-las com as contribuições de Leontiev (1978), um dos criadores da Psicologia Histórico-Cultural, sobre a alienação dos bem produzidos. Esse autor explica que, para o homem se desenvolver intelectual e materialmente, ele precisa adquirir o produto da evolução sócio-histórica, ou seja, o que foi construído pelas gerações anteriores. Contudo, o autor esclarece que nem todos têm acesso a essas aquisições:

A unidade da espécie humana parece ser praticamente inexistente não em virtude das diferenças de cor da pele, da forma dos olhos ou de quaisquer outros traços exteriores, mas sim das enormes diferenças nas condições e modo de vida, da riqueza da atividade material e mental, do nível de desenvolvimento das formas e aptidões intelectuais (Leontiev, 1978, p. 274).

Essa diferença não é biológica, mas é resultado da desigualdade econômica, da diferença de classes e das desigualdades nas relações que cada classe tem com as aquisições do que foi produzido histórico e socialmente. As aquisições do desenvolvimento histórico podem separar-se daqueles que criam esse desenvolvimento. E essa separação, pode ser compreendida como a “alienação econômica dos meios e produtos do trabalho em face dos produtores diretos” (Leontiev, 1978, p. 275). Isso pode ser visualizado a partir da divisão social do trabalho, da propriedade privada e da luta de classes. Com a divisão social do trabalho, o produto do trabalho se converte em um objeto para troca, para produzir lucro. Sendo o produto o resultado da atividade do homem, o caráter concreto da atividade se apaga no homem, e o produto adquire vida na forma de mercadoria (Leontiev, 1978).

Outra consequência da divisão social do trabalho é a separação entre atividade material e intelectual, prazer e trabalho, produção e consumo, pertencendo a homens

se coisifica, isto é, exprime-se ou exterioriza-se na natureza através do trabalho, com a alienação, que é o processo pelo qual o homem se torna *alheio a si*, a ponto de não se reconhecer. Enquanto a objetivação não é um mal ou uma condenação, por ser o único caminho pelo qual o homem pode realizar a sua unidade com a natureza, a alienação é o dano ou a condenação maior da sociedade capitalista. A propriedade privada produz a alienação do operário tanto porque cinde a relação deste com o produto do seu trabalho (que pertence ao capitalista), quanto porque o trabalho permanece exterior ao operário, não pertence à sua personalidade, ‘logo, no seu trabalho, ele não se afirma, mas se nega, não se sente satisfeito, mas infeliz... E somente fora do trabalho sente-se junto de si mesmo, e sente-se fora de si no trabalho’. Na sociedade capitalista, o trabalho não é voluntário, mas obrigatório, pois não é satisfação de uma necessidade, mas só um meio de satisfazer outras necessidades. ‘O trabalho exterior, o trabalho em que o homem se aliena, é um trabalho de sacrifício de si mesmo, de mortificação’ (*Manuscritos econômico-filosóficos*, 1844, I, 22)”.

diferentes. Portanto, para o autor, a medida em que a atividade do homem se enriquece e evolui globalmente, cada indivíduo particular tomado à parte, empobrece e estreita-se. Com a concentração dos bens materiais nas mãos da classe dominante (a minoria), nelas também se concentra a cultura intelectual, enquanto os homens que constituem a massa da população “têm de contentar-se com o mínimo de desenvolvimento cultural necessário à produção de riquezas materiais nos limites das funções que lhes são destinadas” (Leontiev, 1978, p. 276).

Essas considerações de Leontiev (1978) sobre o desenvolvimento humano e sua relação com a base material, vêm corroborar o que foi discutido nesta subseção sobre o sistema capitalista, e a divisão de classes nele estabelecidas. De modo geral, pudemos observar as consequências desse sistema produtivo, no que tange à exclusão social, e também, como acabamos de ver, a alienação dos bens produzidos histórico e socialmente.

Em síntese, as considerações dos autores apontam para uma estreita relação entre educação e trabalho dentro do sistema capitalista. A exclusão ocorre nos dois contextos e a responsabilidade pelas desigualdades é direcionada para o indivíduo. Tanto o sistema educativo como o mercado de trabalho estão inseridos em um contexto maior e não podemos analisá-los de forma isolada. Portanto, a importância de discutir todo o sistema de relações. Diante do que foi exposto, nos indagamos como está a participação da pessoa com deficiência no mercado de trabalho? Já que a educação, no capitalismo, é a preparação para o mercado de trabalho e a pessoa com deficiência esteve, em muitos momentos, excluída da possibilidade de trabalhar por ser considerada incapaz de aprender e, conseqüentemente, de trabalhar/produzir, necessário se faz analisar as perspectivas de trabalho para essas pessoas.

Vimos que a educação e o trabalho estão atrelados. Portanto, o acesso a uma educação de qualidade é fundamental para que as pessoas com deficiência se insiram no mercado de trabalho. Mesmo que a passos lentos e de maneira ainda rudimentar, o acesso ao ensino está sendo conquistado pelas pessoas com deficiência, contudo, como o mercado de trabalho recebe esses indivíduos? Se a escola se encontra ainda com dificuldades para atender a essa diversidade do sujeito humano, será que o mercado de trabalho também passa pelas mesmas dificuldades? Embora estejamos vivenciando um período denominado de “inclusão”, a partir das contribuições dos diversos autores citados nesse trabalho, como Saviani (2005; 2012), Kuenzer (2005) Sawaia (2007), Abenhaim (2005), Veiga Neto (2005), Carvalho e Martins (2012), Klein e Silva (2012), compreendemos que o contexto real ainda é de exclusão. Conforme explicado por esses autores, uma mudança no sentido da inclusão social requer uma mudança na estrutura da sociedade. Assim, não é possível falar em transformação apenas da educação, por exemplo, se essa é parte de um todo social.

Na próxima subseção, exploraremos mais o contexto da pessoa com deficiência no mercado de trabalho diante desse cenário, que é o foco da presente pesquisa, e algumas considerações sobre o papel da psicologia nesse processo. A partir dessas considerações, acreditamos ser fundamental a psicologia olhar para a pessoa com deficiência, pois tem como papel contribuir para a emancipação humana, para a transformação social no sentido de possibilitar que as pessoas tenham acesso ao que é direito como cidadãos, eliminando a exclusão e desigualdade sociais.

2.2. O trabalhador com deficiência diante da exclusão social

Frigotto (2011b) faz um debate sobre a categoria trabalho, mas, antes de sua análise, ele enfatiza que sua perspectiva é a do materialismo histórico, proposto por Marx, compreendido como uma concepção ontológica e de realidade, método de análise e práxis. Nessa perspectiva, o objetivo não é fazer teoria apenas para explicar, mas para modificar a realidade. Sobre a crise em relação à categoria trabalho, apresenta um debate que coloca sua compreensão no campo da historicidade de modelos de produção material da existência humana, definidos pela cisão de classes sociais, ou seja, pelo conflito e antagonismo. Para o marxismo, o conflito não resulta da escolha, mas sim da materialidade das relações, baseadas em uma estrutura classista (Frigotto, 2011b).

Com base em Marx e Lukács, o autor explica que o trabalho é o responsável pelo desenvolvimento do homem. É na relação do homem com a realidade objetiva que o homem se torna sujeito, pois, à medida que ele modifica a realidade, modifica a si mesmo. Enquanto produz objetos, ele modifica seu comportamento, sua percepção da realidade e produz sua própria história (Frigotto, 2011b). Dessa forma, o homem é compreendido dentro de um processo histórico de relações sociais. É a relação social o aspecto mais determinante no desenvolvimento do homem. Segundo o autor,

pensar um sujeito humano fora das relações sociais ou separar o mundo da necessidade do mundo da liberdade, do trabalho e do não trabalho, é inscrever-se numa compreensão idealista de sujeito humano. Por outro lado, a subjetividade produz-se dentro de processos históricos e não pode ser, portanto, entendida como algo naturalmente emanado dos sujeitos (supra-históricos). A subjetividade que se

materializa nas decisões históricas é ela própria um produto histórico-social (Frigotto, 2011b, p.29).

O autor esclarece a importância do trabalho para compreendermos o homem e suas relações. Por isso, a necessidade da retomada histórica dos modos de produção até o contexto atual do capitalismo. Para analisarmos a condição atual do funcionário com deficiência no Brasil, sobretudo no ensino superior, não podemos deslocá-lo do sistema produtivo ao qual ele pertence, das políticas neoliberais que determinam o desenvolvimento da educação, que se relaciona com a categoria do trabalho e das relações sociais existentes. Toda essa temática já discutida tem relação com a sociedade contemporânea e faz parte do contexto histórico e social, no qual o homem está inserido. Foi possível perceber como a exclusão e as desigualdades sociais ainda são grandes e, muitas vezes, estão camufladas pelo ideário dominante.

Carvalho e Martins (2012) interrogam qual o espaço social ofertado para as pessoas com necessidades especiais neste cenário do capitalismo, individualismo, competitividade, desigualdades, etc. “Em face da estreita relação entre o *ser* e o *produzir*. Aqueles que tenham a sua capacidade de produção reduzida terão menor, ou quase nenhuma, prioridade na escala social” (p. 22, grifos dos autores). Portanto, se o sujeito não produz ou produz pouco, só terá aquilo que consegue por si e participará da sociedade de mercado de maneira muito limitada, a menos que faça parte da classe burguesa ou outras pessoas produzam por ele (Carvalho e Martins, 2012).

Dessa maneira, para essas pessoas que têm a capacidade de produção e consumo limitada, também são negadas a liberdade e a igualdade. Segundo as autoras, esses sujeitos dependem da caridade de instituições privadas ou estatais. Assim, as instituições começam a ser responsáveis pela vida, educação e instrução das pessoas com deficiência, sobretudo da deficiência mental. Porém, muitas pessoas que não atendem às exigências da escola e/ou não conseguem participar do sistema de produção são consideradas, também, “deficientes”, conforme apontam Carvalho e Martins (2012).

Foi no final do século XIX que educação para essas pessoas começou a se propagar, afirmando-se que o intuito era atender às necessidades especiais. Com o movimento da integração social, informam Carvalho e Martins (2012) que grande parte desses indivíduos foi para as instituições com o intuito de serem treinados para trabalhos de complexidade e salários baixos. Mas, no século XX, com o capitalismo, novos nichos de mercado foram criados. Oliveira, Araújo e Romagnoli (2006) acrescentam que o discurso do capital se tornou

dominante e com ele a necessidade de novos trabalhadores e, mais ainda, de novos consumidores. De maneira dissimulada, a lógica do capital se espalha também no social e estimula a inclusão das minorias. Portanto, nesse contexto, desenvolve-se a possibilidade de inclusão dos excluídos, construindo políticas que indicam a prática da inclusão social. Para esses autores,

se, pois, não temos mais um único ideal de subjetividade, por que então não incluir a deficiência? Mas que preço se paga para essa inclusão? Com efeito, a lógica suprema da pós-modernidade é a lógica do mercado, que quer aproveitar tudo e todos para se garantir a produção e o consumo, inclusive criando leis de inclusão das minorias no mercado de trabalho (Oliveira, *et al.*, 2006, p. 05).

Nesse contexto, as tentativas de inclusão no sistema capitalista, tanto por meio da educação inclusiva, como por leis que determinam a inclusão no mercado de trabalho, estão predestinadas a fracassar. Outrossim, os autores explicam que isso acontece devido à natureza do sistema capitalista, o qual não permite uma sociedade igualitária, pois a desigualdade é componente necessário à constituição do capitalismo. Portanto, a inclusão não é a de todos e ainda é limitada a alguns setores e produtos da sociedade (Carvalho e Martins, 2012).

Outra questão fundamental para compreensão da inclusão no mercado de trabalho é a parte legal, ou seja, as legislações que auxiliam a contratação de pessoas com deficiência. Algumas das leis mais conhecidas são: a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 que dispõe sobre a eliminação da discriminação quanto à inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, bem como a reserva de um percentual dos cargos em emprego público; a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, que estabelece a reserva de até 20% das vagas em concursos públicos e a Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, conhecida como Lei de cotas, que dispõe sobre reserva de vagas para pessoas com deficiência, de 2 a 5%, junto às empresas, com 100 ou mais empregados.

Lopes e Leite (2015) também discorrem sobre os direitos de reabilitação em casos de funcionários que adquiriram deficiência como, por exemplo, a Lei 8.213 de 1991, que dispõe sobre os direitos previdenciários. As autoras afirmam que, embora exista uma regulamentação sobre o direito à reabilitação enquanto obrigação do Estado, ainda há um longo caminho a se percorrer para construir uma política pública sobre a temática.

Portanto, a partir da criação de leis, a oferta de vagas para pessoas com deficiência aumentou gradativamente. Segundo Tanaka e Manzini (2005), a mídia foi um dos canais de

propagação dessa informação, contudo, despertou a ilusão de que o mercado de trabalho estava finalmente receptivo a essas pessoas.

Para os autores, as leis impulsionaram a abertura de vagas nas empresas, mas apesar delas, o acesso das pessoas com deficiência ao mercado de trabalho caminhou em passos lentos por muito tempo, pois a quantidade de pessoas com deficiência participando dele está muito abaixo do que a legislação prevê. A efetivação da legislação teve impulso com a fiscalização feita pelo Ministério Público do Trabalho, através de punições às empresas que não cumpriam a lei. Segundo Tanaka e Manzini (2005, p.274),

dados de levantamento realizado por 21 Procuradorias Regionais do Trabalho, entre os anos de 2000 e 2002, sobre ações em relação à inserção de pessoas com deficiência no trabalho, mostraram que o Ministério Público do Trabalho instaurou 2591 processos investigatórios, conseguiu firmar 1495 termos de compromisso de ajustamento e ingressou com 99 ações civis públicas junto a empresas que não estavam cumprindo com a lei de cotas.

Os autores assinalam sobre o papel da fiscalização. Consideramos que esse processo ocorre para manter o emprego dos trabalhadores com deficiência, porque algumas empresas contratavam para colocar no Relatório Anual de Informações Sociais (RAIS)³³, e depois demitiam esses funcionários. Além disso, os empregadores também assinalam a dificuldade em encontrar candidatos com deficiência para funções que exigem um nível alto de escolarização e qualificação profissional. Essas considerações apontam para a importância de uma educação de qualidade para todos os indivíduos, e não apenas o acesso à escola.

Essas questões de fiscalização nos apontam que, mesmo com a criação de leis, na prática o caminho ainda tem muitos obstáculos. Conforme Vieira (1997), apesar de haver leis que garantem os direitos sociais, o que se concretiza é a lógica do sistema capitalista, ou seja, as ações do Estado estão em conformidade com o capital. Sobre o sistema atual, Tanaka e Manzini (2005, p. 274-275) acrescentam que “num país de estrutura econômica instável como o Brasil, com um quadro alarmante de desemprego, a competitividade para conseguir um espaço no mercado de trabalho é imensa”. Somado a isso, a falta de informações sobre a

³³A RAIS é um instrumento de coleta de dados, a ser preenchida pelas empresas, contendo elementos destinados a suprir as necessidades de controle, estatística e informações das entidades governamentais da área social, instituída pelo Decreto nº 76.900, de 23 de dezembro de 1975. De acordo com o Ministério do Trabalho (2017), a RAIS tem por objetivo: “o suprimento às necessidades de controle da atividade trabalhista no País; o provimento de dados para a elaboração de estatísticas do trabalho; a disponibilização de informações do mercado de trabalho às entidades governamentais.”. Disponível em: <<http://www.rais.gov.br/sitio/sobre.jsf>>.

deficiência e a possível crença de que as pessoas com deficiência não são capazes de atender ao ritmo imposto pela produtividade podem provocar dúvidas quanto à inserção dessa população no mercado de trabalho. Apesar de muitos obstáculos, consideramos que a lei de cotas possibilitou sim a inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho e, além disso, permitiu também a superação de estigmas, pois mostrou que essas pessoas podem e são capazes de trabalhar.

A falta de informação sobre a deficiência é um dos fatores que promove a propagação do preconceito em relação essas pessoas, gerando medo, insegurança e dúvidas em relação às limitações e potencialidades dos sujeitos com deficiência. Sobre o preconceito, Tanaka e Manzini (2005, p. 275) esclarecem que é uma atitude negativa da sociedade contra “[...] àquele indivíduo que ela considera imperfeito, diferente, estranho, desconhecido e incapaz, fruto das concepções que ela foi construindo ao longo de sua história de vida, por meio das informações distorcidas que foi recebendo”. Carvalho-Freitas (2009) contribui sobre o assunto ao pontuar a concepção de deficiência:

Por **deficiência** entende-se a alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento das funções física, auditiva ou visual. Em função de contingências históricas, sociais e espaciais, essa alteração poderá resultar em perda da autonomia para a pessoa, trazer problemas de discriminação social e dificultar a inserção social das pessoas com deficiência (p. 124, grifo da autora).

Nesse sentido, Aranha (1995) esclarece que na sociedade capitalista há uma desvalorização da pessoa com deficiência, por ser considerada um desvio quando não é capaz de produzir e contribuir com o aumento do capital. Portanto, ainda existe uma visão do deficiente como incapaz, improdutivo e diferente do padrão de homem esperado. Para Silva (2006), o preconceito às pessoas com deficiência caracteriza-se como um mecanismo de negação social, porque as diferenças são notadas como uma falta ou impossibilidade. Esta autora explica sobre a diferença na sociedade capitalista, em que prioriza um tipo de corpo ideal: forte e produtivo.

O corpo deficiente é insuficiente para uma sociedade que demanda dele o uso intensivo que leva ao desgaste físico, resultado do trabalho subserviente; ou para a construção de uma corporeidade que objetiva meramente o controle e a correção, em

função de uma estética corporal hegemônica, com interesses econômicos, cuja matéria-prima/corpo é comparável a qualquer mercadoria que gera lucro. A estrutura funcional da sociedade demanda pessoas fortes, que tenham um corpo “saudável”, que sejam eficientes para competir no mercado de trabalho. O corpo fora de ordem, a sensibilidade dos fracos, é um obstáculo para a produção. Os considerados fortes sentem-se ameaçados pela lembrança da fragilidade, factível, conquanto se é humano (Silva, 2006, p. 426).

A deficiência remete a imperfeição humana justamente por estar fora dos padrões. Portanto, a deficiência lembra a fragilidade que as pessoas querem negar. Nas palavras de Silva (2006, p. 427), “é como se eles nos remetessem a uma situação de inferioridade. Tê-los em nosso convívio funcionaria como um espelho que nos lembra que também poderíamos ser como eles”. Outro motivo da dificuldade no contato com aqueles que têm deficiência é não saber lidar com essas pessoas. Pelo distanciamento dos padrões físicos e intelectuais, há um terreno fértil para o preconceito, possibilitando a efetivação do estigma, que é compreendido pela autora como um rótulo, ou seja, fixa-se em uma característica e a pessoa é identificada através dessa diferença. Nesse sentido, compreendemos a urgência em combater essa visão reducionista e acrítica sobre a deficiência, que diminui as possibilidades de desenvolvimento humano, que exclui/segrega e que promove preconceito, etc.

Lopes e Leite (2015) apontam as relações sociais como fundamentais no processo de constituição do sujeito, pois através dessas relações o indivíduo se apropria do que foi construído historicamente e se aproxima do ser humano genérico. Quando uma pessoa adquire deficiência, as instituições de apoio e as relações estabelecidas no trabalho, na família e com amigos podem contribuir para o desenvolvimento humano a partir de novas condições de existência, ou seja, essas relações funcionam como mecanismos de suporte social. Vygotski (1997) também assinala sobre a importância da dimensão social na compreensão da deficiência, esclarecendo que além da questão orgânica está o prejuízo social.

A partir das considerações desses autores, compreendemos a importância da psicologia estudar a deficiência com o compromisso de contribuir para a transformação social. Gesser, Nuernberg e Toneli (2012) destacam que o estudo da deficiência possibilita à psicologia contribuir com a modificação do modelo biomédico, predominante atualmente no nosso país, que possui um caráter a-histórico e biologizante, assumindo um modelo social da deficiência, “pautada na experiência de deficiência que é constituída na interação da limitação física com o contexto social opressivo.” (p. 562). Além disso, colabora com os movimentos

sociais de indivíduos com deficiência e com a concretização das políticas públicas relacionadas a esse grupo.

Conforme os autores apontam, no modelo biomédico a pessoa com deficiência é compreendida mais como objeto de avaliações e intervenções, do que como um indivíduo que tem sua singularidade e potencial. Para os estudiosos,

acredita-se que os discursos relacionados ao modelo biomédico também interferem no foco das políticas públicas que, ao invés de buscarem a modificação do contexto social propiciando acessibilidade para a participação social das pessoas com deficiência, centra suas ações predominantemente na reabilitação do corpo para que ele se adapte ao contexto social opressivo. Outrossim, faz-se necessário refletir sobre o quanto é preciso avançar no reconhecimento da legítima humanidade desse grupo social, perdida em meio à sua histórica identificação social com o desvio e a patologia (Gesser, Nuernberg & Toneli, 2012, p. 562).

Gesser, Nuernberg e Toneli (2012) apontam que a psicologia social deve introduzir a deficiência como categoria de estudos, pois tem como objetivo promover o respeito aos direitos humanos junto às minorias, podendo colaborar junto às políticas públicas nesse sentido. Para os autores, a psicologia social deve contribuir com a eliminação dos processos de exclusão/inclusão social, que são vivenciados pelos indivíduos com deficiência em seu dia a dia. Esses processos são corroborados pelo modelo biomédico, “que reduz a compreensão da deficiência à doença, deslegitimando, assim, a responsabilidade das políticas públicas de favorecer condições de participação social a esse grupo populacional” (Gesser, Nuernberg & Toneli, 2012, p. 564).

Em resumo, nessa subseção os autores apontam para a dificuldade da inclusão no sistema capitalista, haja vista a desigualdade social, a qual é parte fundante desse modo de produção. Na sociedade contemporânea, o que se espera das pessoas é produção, competitividade, lucro, etc. e a pessoa com deficiência é vista como tendo sua capacidade de produção diminuída ou anulada, devido as suas limitações e necessidades especiais. Portanto, seu espaço dentro da sociedade é limitado e muitas vezes essas pessoas têm seus direitos excluídos como cidadãos. Sendo o trabalho uma atividade fundamental para o desenvolvimento humano, como fica este desenvolvimento na pessoa com deficiência? Será que essa tem conseguido entrar no mercado de trabalho? A partir do contexto de desigualdades e das reivindicações por direitos, muitas legislações foram desenvolvidas com

o objetivo de promover o acesso da pessoa com deficiência ao mercado de trabalho. Na próxima seção, apresentaremos brevemente algumas legislações relacionadas ao tema da acessibilidade das pessoas com deficiência, para compreendermos de forma mais ampla a realidade atual do trabalhador com deficiência.

3. POLÍTICAS DE ACESSIBILIDADE E SEUS DESDOBRAMENTOS NO MERCADO DE TRABALHO.

Vivenciamos um momento no qual o discurso de igualdade se reitera cotidianamente e, contraditoriamente, a prática social revela que as pessoas com deficiência ainda continuam separadas e vistas como incapazes. Algumas legislações foram desenvolvidas para a inclusão, tanto na escola como no trabalho, com o objetivo de promover o acesso aos direitos como cidadãos, para diminuir a exclusão das pessoas com deficiência desses contextos.

A partir do desenvolvimento do paradigma da inclusão e da ideia de que a diversidade humana deve ser respeitada e valorizada em todos os âmbitos sociais, a acessibilidade passou a não se referir mais apenas à questão arquitetônica, pois muitas outras barreiras foram sendo reconhecidas, referentes a diversos contextos. Tais aspectos serão abordados oportunamente no decorrer dessa seção.

Também discutiremos, a partir de autores que trouxeram grandes contribuições nas discussões da acessibilidade (Carletto e Cambiaghi, 2008; Bueno e Paula, 2006; Oliveira, 2003; Ruivo, 2010; Sasaki, 2009), a explicação de como essa temática foi se desenvolvendo até chegar aos dias atuais. Após essa contextualização, faremos uma reconstituição da legislação que foi sendo criada no que tange à acessibilidade, para a eliminação da desigualdade e da segregação das pessoas com deficiência. Assim, poderemos relacionar o que vem sendo produzido legalmente com a realidade local, da instituição pesquisada, a partir do caminho metodológico percorrido e das entrevistas com os funcionários participantes deste estudo.

3.1. Um breve debate sobre o conceito de acessibilidade e suas dimensões

A acessibilidade foi uma das conquistas para as pessoas com deficiência, estando muito relacionada com a fase histórica de defesa legal da inclusão. Como o conceito é recente, ainda há muitas dúvidas quanto ao seu significado, sua abrangência e importância. Contudo, abordaremos a construção da temática, suas modificações e como ela tem sido incluída nas políticas públicas, para compreender a acessibilidade do trabalhador com deficiência e/ou mobilidade reduzida. Para tanto, apresentaremos autores como Bueno e Paula (2006), Ruivo (2010), Sasaki (2009), entre outros, que não se utilizam da Psicologia Histórico-Cultural, mas são teóricos importantes para a compreensão da acessibilidade de pessoas com deficiência.

Sobre o desenvolvimento desse tema, Ruivo (2010) acrescenta que as reclamações por acesso fazem parte dos movimentos mais antigos das pessoas com deficiência, contudo o termo “acessibilidade” começou a ser usado mais atualmente. A autora pontua que “Historicamente, a origem do uso desse termo, que tem por objetivo designar a condição de acesso das pessoas com deficiência, data do final dos anos quarenta e relaciona-se aos serviços de reabilitação física e profissional” (Ruivo, 2010, p. 45). Sobre esse período em que a ideia de acessibilidade começa a ser desenvolvida, Barcellos (2010, citado por Kranz, 2014) explica que a partir da década de 40, após o retorno dos veteranos da Segunda Guerra Mundial, com lesões e incapacidades físicas decorrentes do confronto, se iniciaram nos Estados Unidos, Europa, Japão, as preocupações com as barreiras de acessibilidade. Foi necessário se pensar em reabilitação, pois esses indivíduos precisavam voltar a ser produtivos.

Durante a história, o debate sobre acessibilidade foi se modificando e Ruivo (2010) assinala a importância de compreender essas mudanças, para um maior entendimento do que essa temática significa atualmente. Na década de 1950, mudou-se a forma de compreender o sentido das barreiras arquitetônicas, devido ao trabalho de reintegração de adultos reabilitados na comunidade, pois as barreiras arquitetônicas dificultavam e impediam essa reabilitação. Uma década depois, universidades americanas começaram a eliminar essas barreiras em espaços públicos, edifícios e nos transportes coletivos. Nos anos de 1970, as discussões sobre a eliminação das barreiras arquitetônicas aumentaram (Ruivo, 2010).

Seguindo a história, Bueno e Paula (2006) apontam que, no início da década de 1980, desenvolveram-se os primeiros movimentos reivindicatórios dos indivíduos com deficiência, que desejavam a eliminação das barreiras arquitetônicas, principalmente das edificações. A referência dessa luta era a deficiência física. Nesse contexto, Ruivo (2010) acrescenta que, em 1981, houve o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, como um marco desse processo, com campanhas em nível mundial sobre a eliminação dessas barreiras. Ao longo desse período, de acordo com Bueno e Paula (2006), esse conceito foi expandido, sendo utilizado para ambientes maiores, uma vez que perceberam barreiras ambientais para além das edificações. A discussão se amplia mais, afirmando-se que, além das barreiras ambientais, existem também as atitudinais. Portanto, passa-se a refletir que uma cidade sem barreiras deveria ter os preconceitos diminuídos. Entretanto, a ênfase ainda era sobre as necessidades dos indivíduos com limitações motoras.

No início da década de 1990, aumenta-se a diferenciação dos tipos de barreiras. Além das barreiras ambientais e atitudinais, começa-se a discutir sobre as de comunicação e de

transporte, assim, outras deficiências são consideradas. Bueno e Paula (2006) enfatizam que, nessa época, estudavam-se as necessidades e as deficiências separadamente. E, ao longo dessa década, criaram o conceito do desenho universal, que corresponde a um planejamento arquitetônico ambiental, de comunicação e de transporte que atendem a todas as características das pessoas, com ou sem deficiência. “O desenho universal procura romper com a visão de uma arquitetura voltada para um ideal de homem ou a um pretense homem médio, buscando respeitar a diversidade humana” (Bueno & Paula, 2006, p.1). No final dos anos 1990, utiliza-se concomitantemente acessibilidade ao termo desenho universal.

O conceito de desenho universal é considerado muito importante para a compreensão do contexto da acessibilidade. De maneira muito breve apresentaremos a história desse termo. A cartilha “Desenho Universal: Um Conceito Para Todos” explica que é no contexto de inclusão que se busca efetivar o desenho universal, bem como o conceito e aplicações desse. Na apresentação do documento, Gabrilli (s. n., p. 5) afirma que nenhum ser humano é igual ao outro e, portanto, o Desenho Universal tem o intuito de estabelecer projetos de produtos e ambientes que considerem a diversidade do homem, “desde as crianças, adultos altos e baixos, anões, idosos, gestantes, obesos, pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida”.

A ideia do desenho universal é quebrar com o modelo de homem ideal e construir uma sociedade para todos, com condições de acessibilidade. Ou seja, podemos perceber que a sociedade foi sendo desenvolvida para esse homem ideal. Por esse motivo que os indivíduos vivenciam muitas barreiras e, portanto, a necessidade de se rompê-las e criar um ambiente em que todos tenham acesso. Além do mais, nos questionamos se esse homem ideal de fato existe.

Carletto e Cambiaghi (2008), autoras da cartilha citada acima, relatam que a ideia desse conceito se desenvolveu após a Revolução Industrial, quando se questionou a massificação dos processos produtivos, sobretudo na área imobiliária. “Havia uma pergunta no ar: por que criamos ambientes à revelia das necessidades reais do usuário? Por que estruturamos um modelo de massa que iguala o que não é igual – ou seja, nós mesmos?” (p.8). No ano de 1961 alguns países como o Japão, Estados Unidos e nações europeias se encontram na Suécia com o objetivo de reconstruir o antigo conceito que produz para o “homem ideal”, que nem sempre é o “homem real”. A partir dessa reunião, as autoras pontuam que, em 1963, foi criada uma comissão em Washington, chamada “Barrier Free

Design”³⁴ para debater sobre os desenhos dos edifícios, ambientes e equipamentos adequados para o uso de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Algum tempo depois, não explicitado pelas autoras, esse conceito foi ampliado pelos Estados Unidos e teve seu nome modificado para Universal Design. O foco passou a ser o de atender todas as pessoas, em caráter universal, apontam a autoras.

No Brasil, de acordo com Carletto e Cambiaghi (2008), as discussões sobre o assunto iniciaram em 1980, com a proposta de conscientizar os profissionais do campo da construção. Em 1981 com o Ano Internacional de Atenção às Pessoas com Deficiência, a discussão mundial proliferou até nosso país. Devido a circunstância internacional, as autoras esclarecem que nesse mesmo ano algumas leis brasileiras foram elaboradas para regulamentar a acessibilidade de pessoas com deficiência, garantindo seus direitos como qualquer cidadão. No ano de 1985 a primeira norma técnica de acessibilidade do Brasil foi criada, “Acessibilidade a edificações, mobiliários, espaços e equipamentos urbanos à pessoa portadora de deficiência”, sendo que a lei que está em vigência atualmente é a de 2004 (Carletto & Cambiaghi, 2008, p. 9).

Portanto, segundo as autoras, o desenho universal objetiva inventar produtos acessíveis a todos, sem precisar de adaptação para as pessoas com deficiência. A finalidade do projeto é que qualquer produto ou ambiente possa ser utilizado por qualquer tipo de pessoa, evitando a necessidade de que sejam especiais para indivíduos com deficiência. Na cartilha, as autoras destacam que os homens não são todos iguais: “O ser humano ‘normal’ é precisamente o ser humano ‘diverso’, e é isso que nos enriquece enquanto espécie. Portanto, a normalidade é que os usuários sejam muito diferentes e que deem usos distintos aos previstos em projetos” (Carletto & Cambiaghi, 2008, p. 11).

Retornando ao processo histórico da acessibilidade, a partir do Terceiro Milênio houve um avanço nessa temática, pois o conceito de acessibilidade ampliou-se para além das barreiras concretas, incluindo o direito à entrada, à permanência e ao usufruto dos bens e serviços da sociedade. Bueno e Paula (2006) citam que novas dimensões foram incluídas, como as rotinas e os processos sociais, além de programas e políticas governamentais e institucionais. Para as autoras,

a implementação de uma sociedade para todos implica na garantia de acessibilidade em todas as suas dimensões. Dessa forma, uma sociedade acessível é pré-requisito

³⁴ “Projeto Livre de Barreiras” (Tradução nossa)

para uma sociedade inclusiva, ou seja, uma sociedade que reconhece, respeita e responde às necessidades de todos os seus cidadãos (Bueno & Paula, 2006, p. 2).

A partir dessas considerações, observamos que, em meio século, o conceito de acessibilidade foi sendo ampliado, já que, inicialmente, relacionava-se apenas à eliminação de obstáculos arquitetônicos. Com o desenvolvimento de estudos e reivindicações da população, outras barreiras e dimensões foram incluídas nesse conceito. Também, no início, a deficiência física era mais contemplada nessas conquistas; conforme outras deficiências foram consideradas, as dificuldades de mais pessoas foram sendo diminuídas. Ademais, outra mudança ocorreu nessa temática, porque, anteriormente, a acessibilidade abrangia apenas pessoas com deficiência. Contudo, na atualidade, Oliveira (2003) afirma que a acessibilidade diz respeito também a crianças, idosos, pessoas com deficiências temporárias, gestação de risco, problemas no coração, obesidade, indivíduos que usam cadeira de rodas, bengalas, muletas, etc., ou seja, pessoas que vivenciam no seu dia-a-dia barreiras ou obstáculos que as impedem de ir e vir. Por isso, a questão da falta de acessibilidade é um problema coletivo e não individual.

A autora ainda esclarece que esse é um tema atual bastante discutido na educação. Mas, de forma geral, no que se refere às políticas públicas, a acessibilidade pode ser compreendida como a supressão de barreiras arquitetônicas nos diversos contextos, ajustamento dos meios de transporte, fornecimento de equipamentos e recursos para que o sujeito com deficiência tenha acesso a informações, adequação dos meios de comunicação e sinalização. A falta de acessibilidade, de acordo com essa autora, separa os indivíduos com deficiência dos demais, porque não permite a equiparação de oportunidades, elimina o direito de ir e vir livremente, de ser independente, de ter educação e trabalho, ou seja, de ter acesso aos bens produzidos pela humanidade (Oliveira, 2003).

Nesse sentido, a autora evidencia a importância da garantia da acessibilidade para a equiparação de oportunidades entre todos os indivíduos. Dessa forma, verificamos a necessidade de ampliação do conceito de acessibilidade, pois apenas a adequação arquitetônica não estava proporcionando a efetivação dos direitos, sendo que muitos outros aspectos dificultam o processo de desenvolvimento da pessoa com deficiência, conforme suas limitações.

Sasaki³⁵ (2009) também corrobora com a necessidade do termo acessibilidade em contemplar diversos contextos do cotidiano. O autor organiza a acessibilidade em seis dimensões de forma didática, bastante usada por diversos pesquisadores da área em questão. As dimensões são:

[...] arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência) (Sasaki, 2009, p. 1-2).

Além dessa organização, o autor explicita a necessidade de delimitar ações dentro de cada dimensão na área do trabalho, lazer e educação. Assim, a acessibilidade poderá beneficiar a todos, com ou sem deficiência. Para ser mais didático, Sasaki (2009) apresenta exemplos de acesso em cada uma das seis dimensões, nas três áreas destacadas por ele. Aqui, apresentaremos os exemplos do campo do trabalho, que estão relacionados ao tema desse estudo. Na dimensão arquitetônica: fácil acesso aos ambientes físicos do local de trabalho, da entrada até as salas de trabalho, banheiros adaptados e meios de transporte acessível, usados pela empresa, para os funcionários. Na dimensão comunicacional: acessibilidade nas relações interpessoais (língua de sinais, face a face, linguagem corporal e gestual, etc.); na comunicação escrita (revista, jornal, livro, carta, textos em braile, letras ampliadas, tecnologias assistivas, etc.); e na comunicação virtual (acessibilidade digital). Na dimensão metodológica: métodos e técnicas de trabalho adaptados (treinamento e desenvolvimento e recursos humanos, ergonomia, desempenho de tarefas, conceito adequado de fluxograma, empoderamento, etc.). Na dimensão instrumental: acesso aos instrumentos de trabalho (ferramentas, equipamentos, máquinas, lápis, caneta, teclado do computador, etc.). Na dimensão programática: supressão das barreiras invisíveis nas políticas (leis, portarias, decretos, resoluções, ordens de serviço, etc.). Na dimensão atitudinal: programas e práticas de conscientização dos funcionários e da convivência na diversidade humana no ambiente de trabalho para eliminar preconceitos, discriminações, estereótipos, estigmas, etc.

³⁵ Romeu Sasaki não é considerado um pesquisador, mas sim consultor técnico de inclusão.

As diversas dimensões de acessibilidade contribuem com a real possibilidade de inclusão do indivíduo com deficiência no mercado de trabalho. Considerando a importância dessa luta por transformação, o estudo sobre a acessibilidade traz grande contribuição para esse objetivo, pois remete sobre o movimento das pessoas com deficiência e de seus familiares, assim como as conquistas no âmbito das legislações para eliminação das barreiras relacionadas a diversos contextos e dimensões.

Diante da apresentação sobre as diversas extensões que constituem o conceito de acessibilidade, podemos perceber que esse já foi sendo ampliado para além da dimensão arquitetônica, nos estudos dos pesquisadores atuais. Contudo, queremos visualizar essas mudanças também nas políticas públicas, para a compreensão do conceito nos dias de hoje.

No âmbito mundial, assinala Ruivo (2010), a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 é a base de muitos trabalhos para garantir os direitos dos indivíduos com deficiência. No Brasil, também se criaram leis e decretos sobre a acessibilidade, para garantir que as pessoas com deficiência ou necessidades especiais pudessem ter seus direitos garantidos, como o trabalho, a educação, o convívio na sociedade de modo geral. A autora reforça, ainda, que a legislação é realizada de acordo com o contexto social da época, por isso, muitas vezes, não representam a vontade da maioria.

É importante destacar essa afirmação da autora, de que o contexto social interfere na formulação das políticas públicas. Desse modo, não podemos analisá-las de maneira isolada de suas várias determinações, mas, sim, dentro de uma sociedade histórica e cultural, cujo sistema produtivo é o capitalismo, que determina as relações sociais a partir do interesse de uma classe dominante. Ou seja, cada lei faz parte de um processo histórico.

Na sequência, apresentaremos algumas leis e decretos referentes à acessibilidade, que foram criados no Brasil ao longo da história e que são referências nos estudos desse tema para compreensão da realidade atual.

3.2. A acessibilidade e o trabalhador especial: políticas públicas e sua efetivação

Primeiramente apresentaremos um quadro com um breve resumo das leis e decretos que encontramos, relacionadas à acessibilidade das pessoas com deficiência, para uma visualização mais didática das mesmas. No decorrer da apresentação sobre essa legislação, destacaremos as mais relacionadas ao mercado de trabalho.

QUADRO 1: Leis e decretos relacionados com a acessibilidade.

DATA	LEI / DECRETO	ASSUNTO
1985	Lei nº 7.405	Sobre a obrigatoriedade da colocação do símbolo internacional de acesso.
1989	Lei nº 7853	Sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social. Sobre CORDE- Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. → Essa lei foi regulamentada pelo Decreto nº 3.298/99.
1990	Lei nº 8.112	Sobre a inscrição de pessoas com deficiência em concursos públicos.
1991	Lei nº 8.213	Sobre a inserção e manutenção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. Estabeleceu a obrigatoriedade das empresas com 100 ou mais empregados contratarem até 5 % de pessoas com deficiência: → Essa lei foi regulamentada pelo Decreto nº 3.298/99.
1996	Lei nº 9.394	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Sobre a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas públicas da rede regular de ensino.
1999	Decreto nº 3.298	→ Regulamenta a Lei nº 7.853/1989 Sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, sobre o bem-estar pessoal, social e econômico, concretiza as normas de proteção, entre outros.
2000	Lei nº 10.048	Sobre a prioridade de atendimento, assegurando a essas pessoas um tratamento individualizado. → Essa lei foi regulamentada pelo Decreto nº 5.296/2004.
2000	Lei nº 10.098	Sobre normas gerais para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. → Essa lei foi regulamentada pelo Decreto nº 5.296/2004.
2001	Decreto nº 3.956	Anunciou a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.
2002	Lei nº 10.436	Sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras).
2004	Decreto nº 5.296	→ Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000 e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Sobre quem são as pessoas que têm o direito ao atendimento prioritário e inclui neste as pessoas com mobilidade reduzida
2005	Decreto nº 5.626	→ Regulamenta a Lei nº 10.436/2002 → Regulamenta o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (sobre o uso da língua de sinais em serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens).
2005	Lei nº 11.126	Sobre o direito da pessoa com deficiência visual de entrar e permanecer em espaços de uso coletivo acompanhada de cão-guia. → Essa lei foi regulamentada pelo decreto nº 5.904, de 21 de setembro de 2006.

2009	Decreto nº 6.949	Divulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CIDPD) e seu protocolo facultativo.
2011	Decreto nº 7.612	Estabelece o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite, para promover os direitos das pessoas com deficiência.
2012	Lei nº 12.587	Sobre as Diretrizes da Política Nacional de Mobilidade Urbana.
2015	Lei nº 13.146	Estabelece a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da leitura das leis e decretos.

Consideramos relevante destacar que no ano de **1985**³⁶, criou-se a Lei nº 7.405, de 12 de novembro, que trata da obrigatoriedade da instalação do Símbolo Internacional de Acesso em todos os locais e serviços utilizados por pessoas com deficiência, além de outras providências. Conforme o primeiro artigo da lei:

Art 1º - É obrigatória a colocação, de forma visível, do “Símbolo Internacional de Acesso”, em todos os locais que possibilitem acesso, circulação e utilização por pessoas portadoras de deficiência, e em todos os serviços que forem postos à sua disposição ou que possibilitem o seu uso (Lei nº 7.405, 1985).

A Constituição federal de **1988** também foi considerada uma conquista em relação ao direito das pessoas com deficiência, inclusive do trabalhador. O tópico XXXI, do artigo 7, dispõe sobre a “proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência”; e o artigo 37 também afirma sobre a reserva de um percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas com deficiência. Além do mercado de trabalho, a lei abrange os direitos à assistência social, à educação, à saúde, entre outros e no artigo 23, declara a responsabilidade da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, para “II - cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência;” (Constituição..., 1988). O artigo 244, se refere à acessibilidade quando esclarece que “a lei disporá sobre a adaptação dos logradouros, dos edifícios de uso público e dos veículos de transporte coletivo atualmente existentes a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência, conforme o disposto no art. 227, § 2º” (Constituição..., 1988).

³⁶ Optamos por colocar as datas em negrito, para facilitar a visualização no percurso histórico.

Em **1989**, a Lei nº 7.853, de 24 de outubro, esclarece sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social. Dispõe sobre CORDE- Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; trata sobre os interesses individuais e coletivos dessas pessoas, sobre crimes, entre outros. Essa lei é regulamentada pelo Decreto 3.298/1999. Em seu artigo 2º, trata sobre os direitos básicos da pessoa com deficiência, como o trabalho, a saúde, o lazer, a educação, a previdência social, o amparo à infância e à maternidade, etc, sendo que o inciso III deste artigo se refere especialmente ao contexto do trabalho:

III - na área da formação profissional e do trabalho:

- a) o apoio governamental à formação profissional, e a garantia de acesso aos serviços concernentes, inclusive aos cursos regulares voltados à formação profissional;
- b) o empenho do Poder Público quanto ao surgimento e à manutenção de empregos, inclusive de tempo parcial, destinados às pessoas portadoras de deficiência que não tenham acesso aos empregos comuns;
- c) a promoção de ações eficazes que propiciem a inserção, nos setores públicos e privado, de pessoas portadoras de deficiência;
- d) a adoção de legislação específica que discipline a reserva de mercado de trabalho, em favor das pessoas portadoras de deficiência, nas entidades da Administração Pública e do setor privado, e que regulamente a organização de oficinas e congêneres integradas ao mercado de trabalho, e a situação, nelas, das pessoas portadoras de deficiência (Lei nº 7.853, 1989).

Vale destacar que esta lei foi parcialmente vetada e algumas redações foram acrescentadas pela lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que está em vigência atualmente. Contudo, os trechos citados acima são de 1989 e não foram retirados. O Decreto nº 98.822, de 12 de janeiro de **1990**, aprova o Regimento Interno da Corde e dá outras providências.

Em **1990** foi promulgada a Lei Federal nº 8.112 de 11 de dezembro, que “dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais” (Lei nº 8.112, 1990). Ela trata sobre a inscrição de pessoas com deficiência em concursos públicos. Em seu artigo 5º, o parágrafo 2º garante o direito das pessoas com deficiência de se inscreverem em concurso público, no cargo que seja compatível com a deficiência, sendo reservadas até 20% das vagas do concurso. Apesar de este trecho ter se mantido, a maior parte da lei foi modificada posteriormente diversas vezes.

Sobre isso, Bueno e Paula (2006) destacam o direito ao trabalho no contexto da inclusão. Aliás, afirmam que o desenho universal é importante para garantir o acesso ao mundo do trabalho, pois estabelece normas para as edificações, mobiliários, espaços internos e externos, e rotinas de trabalho.

A Lei nº 8.213, de **1991**, trata sobre o mercado de trabalho, pois se refere aos Planos de Benefícios da Previdência Social. Nessa lei, o artigo 93 explana sobre a obrigatoriedade das empresas, com 100 ou mais empregados, contratarem uma porcentagem de 2 a 5% de pessoas com deficiência:

Art. 93. A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas, na seguinte proporção:

- I - até 200 empregados.....2%;
- II - de 201 a 500.....3%;
- III - de 501 a 1.000.....4%;
- IV - de 1.001 em diante.5%

(Lei nº 8.213, 1991).

Outra lei que trata da acessibilidade, sendo uma referência na inclusão escolar, é a Lei Federal nº 9.394 de **1996** que declara as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas públicas da rede regular de ensino.

Em **1999**, o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro, regulamenta a Lei nº 7.853/1989 e assinala sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, sobre o bem-estar pessoal, social e econômico, concretiza as normas de proteção, entre outros. No artigo 37 garante às pessoas com deficiência o direito de se inscreverem em concurso público “em igualdade de condições com os demais candidatos, para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que é portador” (Decreto nº 3.298, 1999); devendo ser reservado no mínimo 5% das vagas para essas pessoas.

Esse decreto esclarece que os direitos básicos, como os de educação, trabalho, saúde, turismo, desporto, lazer, assistência social, transporte, previdência social, edificação pública, cultura, habitação, amparo à infância e à maternidade, entre outras, devem ser assegurados pelos órgãos e pelas entidades do Poder Público. O decreto traz, no capítulo IX, artigo 51º, uma definição do termo de acessibilidade, barreiras, pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, como sendo:

- I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das instalações e equipamentos esportivos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;
- II - barreiras: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas, [...]
- III - pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida: a que temporária ou permanentemente tenha limitada sua capacidade de relacionar-se com o meio ambiente e de utilizá-lo (Decreto nº 3.298, 1999).

Nesse decreto, as barreiras foram classificadas em três tipos: arquitetônicas urbanísticas, em vias e espaços públicos; arquitetônicas na edificação, no interior dos edifícios públicos e privados; e barreiras nas comunicações, algum obstáculo que dificulte ou impeça a expressão ou o recebimento de mensagens pelos meios de comunicação. Contudo, todas essas definições foram revogadas posteriormente pelo Decreto nº 5.296, de 2004. Apesar de terem sido modificadas, abarcamos aqui sobre as mesmas a título de verificarmos como o conceito de barreiras foi sendo ampliado.

Logo em seguida, mais duas leis que abordavam sobre a acessibilidade foram elaboradas. Em **2000**, a Lei nº 10.048, de 8 de novembro, estabelece a prioridade de atendimento às pessoas que especifica. Essas são, de acordo com o artigo 1º, pessoas com deficiência, gestantes, lactantes, idoso com 60 anos ou mais, pessoas com crianças de colo, sendo que as pessoas obesas foram acrescentadas neste artigo, a partir da Lei nº 13.146/ 2015. Essas pessoas têm direito ao atendimento diferenciado e imediato em serviços públicos, em todas as instituições financeiras; direito de assentos reservados em empresas públicas de transportes; os sanitários, caminhos e edifícios de uso público passam a ter normas de construção que facilitem o acesso das pessoas com deficiência.

No mesmo ano, em **2000**, foi aprovada a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro, a qual dispõe sobre normas gerais para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Essa acessibilidade deve ser efetivada, conforme o artigo 1º, por meio da eliminação de barreiras e de obstáculos nos caminhos e espaços públicos, na construção e reforma de edifícios, no mobiliário urbano, nos meios de transporte e de comunicação. Foi a primeira lei que apresentou uma definição de acessibilidade, muito semelhante ao do Decreto

nº 3.298/1999, sendo que as definições de barreiras, e de pessoa com deficiência e mobilidade reduzida, permaneceram iguais. Conforme o capítulo I, artigo 2º:

I – Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (Lei nº 10.098, 2000).

Pela Lei nº 10.098, de 2000, as barreiras são classificadas em quatro tipos, sendo três as mesmas do Decreto nº 3.298/1999, ou seja, barreiras arquitetônicas urbanísticas; barreiras arquitetônicas na edificação; e barreiras nas comunicações. Foram acrescentadas as barreiras arquitetônicas nos meios de transportes.

O capítulo II da mesma lei trata sobre os elementos de urbanização e estabelece que os espaços públicos devem ser acessíveis para todas as pessoas, devendo ser adaptados; que o projeto dos espaços públicos e privados, os caminhos, as passagens de pedestres, as entradas e saídas de veículos, escadas e rampas, devem seguir as normas técnicas de acessibilidade da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT); que os banheiros devem apresentar pelo menos um sanitário e um lavatório que atendam às exigências da ABNT; e nos espaços públicos de estacionamento de veículos, deve haver 2% do total de vagas reservadas para pessoas com deficiência que têm dificuldade de locomoção, próximas ao acesso de circulação de pedestres, sinalizadas. O capítulo IV, que se refere à acessibilidade nos edifícios públicos ou de uso coletivo, reforça algumas normas do capítulo II e acrescenta que, em lugares de conferências, aulas, espetáculos, entre outros semelhantes, precisa haver espaços para pessoas que usam cadeira de rodas e lugares próprios para pessoas com deficiência auditiva e visual, até mesmo para acompanhante, seguindo as normas da ABNT.

Vale destacar que outro aspecto da acessibilidade, sobretudo a dimensão atitudinal, foi evidenciado em **2001**, no Decreto nº 3.956, de 8 de outubro, que divulga a “Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência” (Decreto nº 3.956, 2001). Esse decreto afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos que outras pessoas, inclusive o de não sofrer discriminação referente à deficiência.

O artigo 3º desse documento dispõe sobre medidas de caráter social, legislativo, educacional, trabalhista, entre outras, para eliminar a discriminação e possibilitar a plena

integração da pessoa com deficiência à sociedade. Muitas dessas medidas são sobre a acessibilidade, principalmente sobre a eliminação de barreiras arquitetônicas, de transportes, comunicações e atitudinais.

Em **2002** foi promulgada a Lei nº 10.436, de 24 de abril, que trata sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras). A Libras é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, e seu uso e difusão devem ser apoiados pelo poder público e por empresas de serviços públicos.

Em seguida, veio o Decreto nº 5.296, de **2004**. Esse, por sua vez, regulamenta duas leis anteriores, a Lei nº 10.048/2000 (dispõe sobre a prioridade de atendimento às pessoas que especifica), e a Lei nº 10.098/2000 (institui normas gerais para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida). O documento enfatiza quem são as pessoas que têm o direito ao atendimento prioritário e inclui nesse as pessoas com mobilidade reduzida.

Nesse mesmo ano, a ABNT divulgou a NBR 9050:2004, intitulada “Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos”. Essa norma estabelece critérios que devem ser seguidos no desenvolvimento de um projeto, construção, adaptação e reforma de edificações, mobiliários e equipamentos urbanos, para serem acessíveis, com o objetivo de promover a utilização desses de modo autônomo e seguro. A mesma substituiu a desenvolvida em 1994.

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de **2005**, regulamentou a Lei nº 10.436, de 24 de abril, sobre a Libras. Esse mesmo documento também regulamentou o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, o qual aborda o uso da língua de sinais em serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens.

Também em **2005**, a Lei nº 11.126, de 27 de junho, dispõe sobre o direito da pessoa com deficiência visual de entrar e permanecer em espaços de uso coletivo, público ou privado, acompanhado de cão-guia, de acordo com as condições da Lei. Essa lei foi regulamentada pelo decreto nº 5.904, de 21 de setembro de 2006.

Em **2006**, foi elaborada uma cartilha produzida pelo Ministério do Turismo, intitulada “Turismo e acessibilidade: manual de orientações”. Na apresentação do trabalho, Guia (2006), ministro do turismo, destaca o turismo como atividade econômica que promove riquezas e distribuição de renda; bem como o Brasil como potencial para essa atividade, porém, afirma que as condições não são ideais e inclusivas para que todos tenham essa experiência. Segundo o autor “mesmo em um quadro de democracia avançada e de ampla participação social são recorrentes as contradições que, historicamente, apresentam-se sobre várias formas de

exclusão, manifestadas pela pobreza, pelo preconceito, pela intolerância, pela segregação” (Guia, 2006, p. 3). O objetivo do manual é auxiliar o setor turístico para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência e com mobilidade reduzida em edificações e ambientes de uso público ou coletivo, veículo de transporte coletivo e endereços eletrônicos de serviços turísticos (Brasil, 2006).

Fora do Brasil vale lembrar que, em **2007**, em Nova York, aconteceu a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CIDPD), que estabeleceu as recomendações sobre essas pessoas. No Brasil, em **2009**, o Decreto nº 6.949 divulga essa convenção e seu protocolo facultativo. Na cartilha dessa convenção comentada, o artigo 9 trata sobre a acessibilidade e a define como

[...] ferramenta para que as pessoas com deficiência atinjam sua autonomia em todos os aspectos da vida, o que demonstra uma visão atualizada das especificidades destas pessoas, que buscam participar dos meios mais usuais que a sociedade em geral utiliza para funcionar plenamente nos dias de hoje, não se reduzindo apenas à acessibilidade ao meio físico (Vital & Queiroz, 2008, p. 45 e 46).

Em **2011**, o decreto nº 7.612 estabelece o “Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite”, a fim de promover os direitos das pessoas com deficiência, de acordo com Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo, que foram aprovados pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e anunciados pelo Decreto nº 6.949/2009 (Decreto n. 7.612, 2011). Este decreto estabelece as diretrizes do “Plano Viver sem Limite”, que afirma os direitos da educação inclusiva; aumento da participação no mercado de trabalho com capacitação profissional; prevenção da deficiência; melhora da rede de atenção à saúde; aumento do acesso à habitação adaptável e oferta do acesso à tecnologia assistiva. Os quatro eixos de atuação do plano são: acesso à educação; atenção à saúde; inclusão social; e acessibilidade.

Um ano depois, em **2012**, a Lei n. 12.587 dispôs sobre as diretrizes da Política Nacional de Mobilidade Urbana, ou seja, sobre a organização dos meios de transporte, de serviços e melhoria da acessibilidade e deslocamento de pessoas e cargas no território do Município. No tópico III da seção I, a acessibilidade é definida como “facilidade disponibilizada às pessoas que possibilite a todos autonomia nos deslocamentos desejados, respeitando-se a legislação em vigor” (Lei n.º 12.587, 2012).

No que se refere à acessibilidade, a Lei nº 13.146, de 6 julho de **2015**, estabelece a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). É a lei em vigência atualmente, que reelaborou algumas redações das leis antigas e apresenta algumas definições importantes sobre a acessibilidade:

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;

III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;

IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;

b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;

c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;

d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;

e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;

f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias;

[...]

IX - pessoa com mobilidade reduzida: aquela que tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentação, permanente ou temporária, gerando redução efetiva da mobilidade, da flexibilidade, da coordenação motora ou da percepção, incluindo idoso, gestante, lactante, pessoa com criança de colo e obeso (Lei nº 13.146, 2015).

No capítulo VI, “Do Direito ao Trabalho”, o artigo 34 afirma que é direito da pessoa com deficiência ter um trabalho escolhido por si, em um ambiente acessível e com igualdade de oportunidade com os demais. Também é considerada proibida a restrição ao trabalho e qualquer discriminação em relação à pessoa com deficiência, seja no processo seletivo ou após a contratação. Depois de admitido, o funcionário com deficiência tem os mesmos direitos que qualquer pessoa, de plano de carreira, cursos de capacitação, entre outros benefícios. O artigo 35 responsabiliza as políticas públicas na garantia dos direitos, afirmando que “é finalidade primordial das políticas públicas de trabalho e emprego promover e garantir condições de acesso e de permanência da pessoa com deficiência no campo de trabalho” (Lei nº 13.146, 2015). Neste mesmo capítulo, a seção III destaca sobre a inclusão da pessoa com deficiência no trabalho, apontando algumas regras que precisam ser respeitadas pelas instituições de trabalho, como o provimento de recursos de tecnologia assistiva, adaptação razoável no ambiente de trabalho, suporte individualizado, respeito ao perfil vocacional, avaliações periódicas, entre outros.

Em síntese, a partir da apresentação das leis e decretos que evidenciam de alguma maneira a acessibilidade, observamos uma evolução nas exigências das políticas públicas. Inicialmente, foi garantido apenas o acesso a determinados espaços públicos e privados, principalmente referente à acessibilidade arquitetônica. Contudo, as leis foram abrangendo mais adaptações, direitos e deveres relacionados a diversos contextos dos cidadãos, passando a contemplar também a dimensão comunicacional e, posteriormente, outras dimensões. A legislação também foi e vem garantindo os direitos das pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida em vários contextos, como no lazer, no trabalho e na educação.

No entanto, só o direito ao acesso não foi suficiente para que esse público pudesse usufruir dos bens criados historicamente. Além disso, foi necessário garantir a permanência nas políticas públicas. Conforme diversas deficiências foram sendo contempladas pelas leis e decretos, e mais reivindicações a sociedade foi realizando, normas específicas foram sendo estabelecidas. Por exemplo, para cada deficiência, foram estabelecidas exigências de adaptações e construções específicas para atender os indivíduos conforme suas necessidades. Contudo, mesmo com o desenvolvimento das legislações, nem sempre elas são efetivadas.

Destarte, a simples existência de leis, por si só, não se constitui uma medida segura para garantir o acesso e a permanência da pessoa com deficiência no trabalho. Mesmo que o seu direito ao trabalho já esteja assegurado por lei, na prática, a jornada ainda é bastante longa, pois existem alguns fatores que precisam ser analisados antes de se pensar em uma inserção efetiva e eficiente dessa população no mercado de trabalho. Dentre eles, o preparo profissional e social da pessoa com deficiência que está buscando o mercado de trabalho e também as condições estruturais, funcionais e sociais do ambiente que irá recebê-la como funcionária, para que não se corra o risco de admiti-la simplesmente por benevolência ou mera obrigatoriedade de lei (Tanaka & Manzini, 2005, p. 275-276).

Tanaka e Manzini (2005) destaca que só a lei na teoria não transforma a realidade. Contratar apenas porque a lei obriga ou por caridade não significa que a pessoa com deficiência vai ser de fato incluída e se sentir parte do contexto, como qualquer outra pessoa. Em consonância com o autor, acreditamos que uma mudança muito mais ampla precisa ser feita: tornar o ambiente acessível, os profissionais preparados, promover a comunicação interpessoal e os instrumentos adequados, além de possibilitar que a sociedade como um todo tenha mais conhecimento sobre a deficiência, sobre seus limites e potencialidades, eliminando, portanto, o preconceito, o medo, a exclusão do “diferente”, isto é, a barreira atitudinal. Todos os aspectos da acessibilidade devem ser levados em conta para que os indivíduos com deficiência possam usufruir o que foi construído historicamente e também tenham condições dignas de trabalho.

Face ao exposto, é necessário que se proponham prazos e que se faça uma fiscalização adequada, mesmo sabendo que muitas das adaptações demandam verba, que nem sempre estão disponíveis, e muitas outras passam por grande burocracia, exigindo tempo. A partir dessas considerações, podemos relacionar essas políticas públicas aos dados alcançados na

pesquisa, a fim de verificar se essas leis e decretos estão sendo concretizados em uma realidade local, levando em consideração, contudo, que tanto a acessibilidade, quanto o trabalho da pessoa com deficiência não podem ser compreendidos de maneira isolada da realidade histórica e social. Como vimos nas considerações sobre o capitalismo e sua ideologia neoliberal, o trabalho é organizado de acordo com os interesses da classe dominante, mantendo o sistema em vigor. Todavia, acreditamos que a educação, com sua profunda relação com o trabalho neste sistema atual e que está a serviço do capital, pode contribuir também para a transformação social, inclusive no que se refere à pessoa com deficiência. Isso se a educação for organizada com o objetivo de promover a emancipação humana, segundo Oliveira (1987), através da democratização do saber escolar, da transmissão dos conhecimentos e ferramentas culturais construídos historicamente.

Consideramos fundamental, por meio da educação, da ciência e da pesquisa, construir um caminho para superação do trabalho alienante, que leva a falta de acesso aos bens produzidos pelas gerações anteriores, da exclusão, entre outros. Neste sentido, a Psicologia Histórico-Cultural tem contribuído, devido à crítica da visão reducionista de homem (com e sem deficiência) e de sociedade e a busca pela promoção de um homem ativo na transformação da natureza e de si mesmo. Dessa forma, essa perspectiva histórica possibilitou a compreensão da deficiência também como produção social, e não apenas inerente ao indivíduo.

Portanto, faz-se necessário apresentar as ideias centrais da teoria que norteia essa pesquisa. A partir dela, é possível compreender qual a visão de homem e desenvolvimento humano que balizará as análises e discussão dos resultados alcançados. Considerando que a acessibilidade, portanto, integra uma discussão mais ampla, pois é parte de um sistema maior, de uma sociedade capitalista e de um processo sócio-histórico. Desse modo, a Psicologia Histórico-Cultural nos fornece a base para compreender esse sistema, o desenvolvimento humano e a deficiência. Na próxima seção, apresentaremos as ideias centrais dessa teoria, que fornecem os subsídios teóricos para uma análise que leva em conta as multideterminações relacionadas ao fenômeno estudado.

4. PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: UMA COMPREENSÃO DE HOMEM E DE DEFICIÊNCIA

Até este momento, elucidamos que a deficiência foi sendo concebida de maneiras diferentes em cada época histórica, conforme também os sistemas de produção e a visão de homem e de mundo foram se modificando. O sujeito com deficiência foi recebendo, ao longo da história, diversos tipos de tratamento, até chegar à sociedade contemporânea, que vem estimulando sua inclusão em diversos contextos sociais. Assim, a acessibilidade é um dos direitos que vêm sendo conquistados lentamente, sobretudo nessa fase de inclusão e, de acordo com o apresentado na seção anterior, abarca diversos aspectos da vida dos indivíduos.

Como o foco deste trabalho é a acessibilidade do funcionário com deficiência, entendemos ser importante apresentar a visão de homem e sua relação com o contexto histórico e social em conformidade com a perspectiva da linha teórica que embasa a pesquisa. Dessa forma, compreendemos que a Psicologia Histórico-Cultural apresenta grande contribuição para uma compreensão social da deficiência, destacando a importância da educação e do trabalho para o desenvolvimento humano, temas estes que foram debatidos no decorrer das seções teóricas e que serão retomados nas análises da pesquisa de campo.

Diante das contribuições dessas temáticas, nesta seção, buscamos os subsídios teóricos da Psicologia Histórico-Cultural para nos aprofundarmos nas discussões dos resultados alcançados na realidade local da instituição pesquisada sobre a acessibilidade, a deficiência e o trabalho. Essa teoria foi desenvolvida pela tríade Lev Semenovitch Vygotsky, Aléxis Leontiev e Alexander Romanovich Luria, que contribuiu significativamente para o estudo do desenvolvimento do homem (com e sem deficiência), rompendo com a visão do determinismo biológico e analisando o indivíduo inserido no contexto histórico e social.

Vygotsky (1896-1934), nascido na Bielo-Rússia, é considerado o principal fundador da Psicologia Histórico-Cultural. De acordo com Tuleski (2008), o autor era comunista e marxista, e seus estudos estavam pautados no método de análise do Materialismo Histórico-Dialético. Seu objetivo era superar a “velha Psicologia”, que entendia como fragmentada e reducionista, buscando desenvolver uma nova linha de estudos que rompesse com a dicotomia entre corpo e mente. Conforme Tuleski (2008) explica a teoria de Vygotski, “o homem só poder ser entendido, em suas características e atitudes, no interior das relações de produção que estabelece em sociedade” (p.119).

Além disso, o estudioso fundou em Moscou o Instituto de Defectologia³⁷, importante para seus trabalhos sobre a deficiência, visto que demonstrou a importância do desenvolvimento cultural para a sua compensação. Vygotsky (1931/1995) afirmou que, mesmo que o desenvolvimento orgânico seja impossibilitado devido às limitações de cada deficiência, há muitas possibilidades para o cultural. Dessa forma, evidencia a fundamental importância da cultura para o processo de humanização, destacando o relevante papel da aprendizagem no desenvolvimento humano, inclusive para a pessoa com deficiência.

Nesta seção, apresentaremos as contribuições dessa teoria para a compreensão da deficiência e a importância de seus trabalhos para o entendimento do processo de humanização.

4.1. Partindo do estudo do desenvolvimento do psiquismo humano para compreender a deficiência

Na atualidade, a compreensão do indivíduo continua sendo desenvolvida, de modo geral, a partir de uma visão reducionista, em que o foco centra-se no biológico, de maneira que as transformações sociais e as relações humanas são desconsideradas. Portanto, o discurso sobre a deficiência, como já vimos nas seções anteriores, também é pautado em características inatas, biológicas e a-históricas. Ao contrário dessa visão, a Psicologia Histórico-Cultural busca compreender o tema a partir das relações sociais. Para demonstrar isso, partiremos do estudo do desenvolvimento do psiquismo humano, de maneira geral, para uma posterior compreensão da pessoa com deficiência.

Vale destacar que essa perspectiva teórica considera, sobretudo, dois planos de desenvolvimento: o filogenético, que se refere à história da espécie humana e às suas capacidades biológicas; e o ontogenético, que diz respeito à história do homem individual, desde seu nascimento até a morte, sendo regido preponderantemente pelas leis sócio-históricas. Como já mencionado, partimos da visão de que o processo de humanização se desenvolve, sobremaneira, a partir dessas leis.

Para o indivíduo se desenvolver precisa, ontogeneticamente, passar por um processo de apropriação dos bens culturais e materiais produzidos historicamente, filogeneticamente.

³⁷ Segundo Barroco, Silva e Leal (2012), o termo “Defectologia” é utilizado por autores soviéticos e por Vigotski no século XX e se refere a conteúdos que hoje chamamos de Educação Especial. Na época de Vigotski, esse autor lutou contra as bases teóricas antigas da Defectologia que predominavam, uma vez que essas teorias compreendiam o desenvolvimento como linear e maturacionista, focando no biológico e deixando a questão cultural em segundo plano.

Essa apropriação propicia o desenvolvimento de novos níveis de desenvolvimento humano (Leontiev, 1978; Vygotski, 1997) e as conquistas humanas vão sendo passadas de geração em geração, a partir das relações sociais.

Esta forma particular de fixação e de transmissão às gerações seguintes das aquisições da evolução deve o seu aparecimento ao fato, diferentemente dos animais, de os homens terem uma atividade criadora e produtiva. É antes de mais o caso da atividade humana fundamental: o trabalho (Leontiev, 1978, p. 265).

Por meio dessa atividade, os homens se adaptam à natureza, modificam-na para suprir suas necessidades e, nessa relação, transformam a si mesmos. Durante a atividade humana, as aptidões e os conhecimentos se cristalizam em produtos (intelectuais, materiais, ideais). Então, cada geração começa num mundo com objetos criados pelas anteriores, apropriando-se deles a partir da participação no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividades sociais, desenvolvendo as aptidões humanas (Leontiev, 1978). Para compreender esse processo, os pesquisadores dessa perspectiva teórica destacam a relevância de se estudar o psiquismo infantil, ou seja, a evolução desde quando o indivíduo nasce até se tornar adulto.

Sobre essa dimensão ontogenética, Vygotsky e Luria (1996) argumentam que, inicialmente, o bebê não percebe o mundo como o adulto, e se relaciona com o ambiente externo de maneira mais orgânica e primitiva. Os autores explicam ainda a passagem dessa relação mais natural com o mundo para uma relação mais complexa e cultural.

Para eles, é na relação ativa com o mundo e sob a pressão imediata das condições externas que o homem aprendeu a criar métodos para auxiliá-lo, deixando de utilizar diretamente suas capacidades naturais. No processo histórico, de acordo com Vygotsky e Luria (1996), o indivíduo criou ferramentas e um ambiente industrial cultural, mas também foi sendo modificado por esse mesmo ambiente. Destarte, formas culturais complexas de comportamento vão tomando o lugar das primitivas.

Nesse sentido, o homem cultural é muito diferente do primitivo. Isso porque, durante o desenvolvimento cultural, uma grande diversidade de mecanismos psicológicos (formas de comportamentos, habilidades, signos e dispositivos culturais) foi sendo evoluída, conforme apontam Vygotsky e Luria (1996). Dessa mesma maneira, a mente do homem também se modificou. Entretanto, os autores esclarecem que a integração no contexto cultural não é simples, pois produz transformações profundas no comportamento. Explicam ainda que a criança passa por um período pré-cultural, caracterizado por traços primitivos na percepção do

pensamento. Mas, assim que se insere em um ambiente adequado, ela passa por mudanças, em um processo muito rápido “porque o ambiente sociocultural pré-existente estimula na criança as formas necessárias de adaptação, há muito tempo criadas nos adultos que a rodeiam” (Vygotsky & Luria, 1996, p. 180).

Com o desenvolvimento, a criança vai aprendendo a usar as ferramentas externas (objetos) para auxiliar sua relação com o mundo externo. Mas esse é um processo longo: para ser capaz de utilizar de forma complexa os objetos do mundo e aprender que eles não servem apenas para a satisfação instintiva imediata (por exemplo, uma maçã como alimento e um brinquedo para brincar), mas também como ferramentas para se alcançar uma meta, é necessário trocar a atividade instintiva e imediata pela intelectual, orientada por intenções complexas e manifestada na ação organizada (Vygotsky & Luria, 1996). Os estudiosos explicam que a habilidade de usar ferramentas indica o nível de desenvolvimento psicológico:

Podemos afirmar com toda a segurança que esses processos de aquisição de ferramentas, juntamente com o desenvolvimento específico dos métodos psicológicos internos e com a habilidade de organizar funcionalmente o próprio comportamento, é que caracterizam o desenvolvimento cultural da mente da criança. (Vygotsky & Luria, 1996, p. 183)

A utilização de estímulos artificiais cria conexões cerebrais. Além disso, apropriação de signos modifica a capacidade intelectual do homem: quanto mais primitivas são as ferramentas, mais os homens se comportam a partir do aspecto biológico. Dessa maneira, à medida que o homem utiliza recursos para modificar a natureza, vai modificando sua capacidade cognitiva (Vygotsky, 1931/1995).

Para esclarecer esse ponto de vista, Vygotsky e Luria (1996) argumentam que o desenvolvimento das funções e de quase todos os processos humanos se inicia com a utilização das funções mais primitivas (inatas), com seu uso natural. Em seguida, passa-se por um período de treinamento que, a partir de condições externas, transforma as estruturas de modo que um processo natural vai se transmutando em um “processo cultural” complexo, que desenvolve uma forma nova de comportamento com auxílio de dispositivos externos. Posteriormente, o desenvolvimento chega a uma fase em que tais dispositivos são abandonados e o organismo sai modificado, apresentando novas formas de comportamento.

Vygotsky e Luria (1996) ainda explanam sobre alguns experimentos que estudam o uso dos signos para concluir que a criança, em determinado momento, realiza atividades com

a ajuda de signos externos e depois começa a realizá-las com o auxílio de signos internos, pois estes substituem aqueles. Exemplificando esse argumento, podemos ilustrar que a criança, inicialmente, utiliza figuras externas para auxiliar sua memória; posteriormente, lembra-se disso a partir de um sistema interno. Ou seja, os processos neuropsicológicos também se transformam e passam de processos naturais a processos complexos a partir da influência cultural e da relação ativa com o meio ambiente (Vygotsky & Luria, 1996).

Em ativo confronto com o meio ambiente, [a criança] desenvolve a capacidade de utilizar coisas do mundo exterior, como ferramentas, ou como signos. De início, o uso funcional dessas coisas possui um caráter ingênuo, inadequado, subsequente, a criança passa aos poucos a dominá-las e, finalmente, as supera, ao desenvolver a capacidade de utilizar seus próprios processos neuropsicológicos como técnicas para alcançar determinados fins. O comportamento natural torna-se comportamento cultural; técnicas externas e signos culturais aprendidos na vida social tornam-se processos internos (Vygotsky & Luria, 1996, p. 219).

Os pesquisadores, pois, compreendem as ferramentas e os signos como meios de mediação entre o homem e o mundo a sua volta. Enquanto ferramenta é entendida como instrumento concreto:

Chamamos signos os estímulos-meios artificiais introduzidos pelo homem na situação psicológica que cumprem a função de auto estimulação; atribuindo a este termo um sentido mais amplo e, ao mesmo tempo, mais exato do que se dá geralmente a essa palavra. De acordo com nossa definição, todo estímulo condicional artificialmente criado pelo homem e que se utiliza como meio para dominar a conduta – própria ou de outros – é um signo³⁸ (Vygotsky, 1931/1995, p. 53, tradução nossa).

Vygotsky (1931/1995) esclarece que a diferença entre esses elementos está na orientação de cada um: a ferramenta está orientada para fora: a partir dela o homem influi

³⁸ Original: Llamamos signos a los estímulos-medios artificiales introducidos por el hombre en la situación psicológica que cumplen la función de auto estimulación; adjudicando a este término un sentido más amplio y, al mismo tiempo, más exacto del que se da habitualmente a esa palabra. De acuerdo con nuestra definición, todo estímulo condicional creado por el hombre artificialmente y que se utiliza como medio para dominar la conducta —propia o ajena— es un signo (p. 53).

sobre o objeto da sua atividade, modificando-o. Já o signo está orientado para dentro: não transforma o objeto de sua operação psicológica, mas é usado para modificar a atividade interior, ou seja, dominar o próprio ser humano. Este autor pontua ainda que os signos passam do intersíquico, na relação com outros homens, para o intrapsíquico, na relação consigo mesmo. É dessa maneira que as funções psicológicas superiores são formadas.

Vale destacar, portanto, os estudos de Vygotsky e Luria (1996) sobre as funções psicológicas superiores, uma vez que estas são consideradas mecanismos intencionais e controlados pelo homem, além de serem desenvolvidas culturalmente, a partir das relações sociais por meio do processo de internalização, isto é, a partir da apropriação da cultura. Alguns exemplos de funções superiores são: memória, atenção voluntária, abstração, pensamento, linguagem, etc. Estas se diferem das funções elementares, que são de origem biológica, como: reações automáticas, reflexas e associações simples.

Ao colocar a questão da relação entre funções elementares ou biológicas e funções superiores ou culturais, Vigotski não está seguindo, como o fazem outros autores, a via do dualismo. Muito pelo contrário, ele está propondo a via da sua superação. As funções biológicas não desaparecem com a emergência das culturais, mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na história humana. Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale portanto a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem o artífice de si mesmo (Sirgado, 2000, p. 51).

Sendo assim, a explicação das funções psicológicas superiores nos mostra a fundamental importância da apropriação da cultura. Dessa maneira, o contexto social não pode ser desconsiderado na análise do desenvolvimento humano, tendo em vista que, a partir da entrada na cultura, a criança, a partir da relação com o adulto e seus pares, vai deixando suas atitudes mais primitivas e naturais e se transformando em um ser histórico e social. Essa relação do adulto com a criança se concretiza pela mediação de instrumentos e de ferramentas que foram criados pelas gerações anteriores.

A partir dessas considerações, foi possível observar que Vygotsky e Luria (1996) assinalam a relação das habilidades e capacidades com o contexto material dos homens. Sobre esses conceitos, vale destacar a contribuição de Smirnov, Leontiev, Rubinshtein e Tieplov (1969). De acordo com os autores, capacidades, para a Teoria Histórico-Cultural, são

[...] as qualidades psíquicas da personalidade que são condição para realizar com êxito determinados tipos de atividade.

As capacidades são consideradas sempre do ponto de vista de como se realiza uma atividade qualquer. Toda capacidade é capacidade para algo: para uma ou outra aprendizagem, para um ou outro tipo de trabalho, etc.³⁹ (p.433, grifos dos autores, tradução nossa).

As atividades não são realizadas com êxito apenas com uma capacidade isolada, mas sim com um conjunto delas. Por exemplo, as capacidades do músico não se reduzem ao bom ouvido musical; e a existência de uma imaginação construtiva não garante que um sujeito será um engenheiro civil capaz. Os autores afirmam que as capacidades humanas são produtos da história, foram criadas e desenvolvidas na atividade que objetiva satisfazer as necessidades. As exigências da vida material foram estimulando o desenvolvimento das capacidades. A percepção, por exemplo, foi criada devido a exigência de uma diferenciação mais fina e aperfeiçoada dos objetos; e a capacidade racional foi necessária quando, para modificar a natureza, o homem precisou conhecer com mais profundidade as relações entre os fenômenos do mundo real. Portanto, quando mais ampla e variada é a atividade, mais as capacidades do homem se desenvolvem (Smirnov *et al*, 1969).

Assim, o conceito de capacidade só tem sentido se relacionado com as formas concretas de atividade laboral que foram desenvolvidas historicamente. À medida que os homens criaram novas atividades, também nasceram e se desenvolveram novas capacidades e as antigas recebem um novo conteúdo. Todavia, na sociedade de classes o homem do povo consegue desenvolver suas capacidades apenas excepcionalmente, porque nas condições do sistema capitalista, as capacidades da maioria das pessoas se reprimem e se deformam. Apenas os representantes da classe dominante têm grandes possibilidades de desenvolvê-las (Smirnov *et al*, 1969). Na seção dois apresentamos as características do sistema capitalista que contribuem para essa repressão das capacidades humanas, e abordaremos o conteúdo novamente o terceiro item dessa seção, relacionado especificamente com a atividade de trabalho.

Os autores esclarecem que o sujeito não nasce tendo alguma capacidade. O que pode ser inato são as particularidades anatômicas e fisiológicas do organismo, sendo as do sistema

³⁹ Original: “[...] *las cualidades psíquicas de la personalidad que son condición para realizar con éxito determinados tipos de actividad.*”

Las capacidades se consideran siempre desde el punto de vista de cómo se realiza una actividad cualquiera. Toda capacidad es capacidad para algo: para uno u otro aprendizaje, para uno u otro tipo de trabajo, etc.” (p. 433)

nervoso, do cérebro, as de maior importância. Estas particularidades anatomo-fisiológicas, que formam as diferenças inatas das pessoas, são as aptidões. Essas são importantes para o desenvolvimento das capacidades, como por exemplo: as qualidades do analisador auditivo são importantes para as capacidades musicais. Contudo, as aptidões são apenas uma das condições para o desenvolvimento das capacidades, portanto, não as predeterminam por si só. Em outras palavras, uma pessoa que tenha as aptidões mais brilhantes, nunca desenvolveram suas capacidades se não se realizar a atividade correspondente a elas. Sobre cada aptidão, pode-se desenvolver inúmeras capacidades. “*As capacidades podem desenvolver-se unicamente em determinadas condições de vida e atividade da pessoa*”⁴⁰ (Smirnov *et al*, 1969, p. 436, grifos dos autores, tradução nossa).

Além do que já foi exposto, para o desenvolvimento das capacidades humanas, são necessárias a assimilação e a utilização criadora dos conhecimentos, dos hábitos e das habilidades elaboradas no curso da prática histórica-social. Conforme os conhecimentos e habilidades são assimilados, contribuem para o desenvolvimento das capacidades. Essas se formam das habilidades generalizadas.

Através do ensino e da educação na escola se transmite às crianças uma experiência social determinada: torna-lhes acessível a escrita, lhes comunica os fundamentos das ciências, adquirem muitos hábitos práticos, etc. Sob a influência da experiência social, ou seja, a medida que se domina um material de aprendizagem mais variado e complicado, tem lugar o desenvolvimento das capacidades. Ao assimilar o sistema de conhecimentos, o escolar adquire, ao mesmo tempo, o domínio das operações mentais (a análise, a síntese, a generalização), o que desenvolve suas capacidades mentais. Ao estudar o funcionamento das construções técnicas se formam algumas capacidades técnicas. Ao assimilar os métodos corretos do desenho e da pintura, a criança forma suas capacidades artísticas. A falta dos conhecimentos e dos hábitos necessários é o impedimento mais forte para o desenvolvimento das capacidades⁴¹ (Smirnov *et al*, 1969, p. 437, tradução nossa).

⁴⁰ Original: “*Las capacidades pueden desarrollarse únicamente en determinadas condiciones de vida y actividad de la persona*” (p. 436).

⁴¹ Original: “A través de la enseñanza y de la educación en la escuela se transmite a los niños una experiencia social determinada: se les hace accesible la escritura, se les comunica los fundamentos de las ciencias, adquieren muchos hábitos práticos, etc. Bajo la influencia de la experiencia social, o sea a medida que se domina un material de aprendizaje más variado y complicado, tiene lugar el desarrollo de las capacidades. Al asimilar el sistema de conocimientos, el escolar adquiere, al mismo tiempo, el dominio de las operaciones mentales (el análisis, la síntesis, la generalización), lo que desarrolla sus capacidades mentales. Al estudiar el funcionamiento de las construcciones técnicas se forman algunas capacidades técnicas. Al asimilar los métodos correctos del

Portanto, para a Psicologia Histórico-Cultural, a educação tem papel fundamental no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, das capacidades humanas, entre outras características que são desenvolvidas a partir da entrada do homem na cultura e da mediação, dos instrumentos e ferramentas construídos do curso da evolução humana, realizada por outros homens. Segundo Leontiev (1978), a educação é um processo de humanização, pois promove o desenvolvimento de aptidões nos homens pela mediação entre estes e o que já foi produzido.

Saviani (1995), por sua vez, afirma que o homem não nasce naturalmente homem, mas aprende a sê-lo. Para ele, o trabalho educativo contribui nesse sentido porque produz no indivíduo a humanidade que é construída pelos homens, histórica e coletivamente. Nas palavras do autor: “[...] o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo” (p. 11).

A partir dessa perspectiva, Vigotskii (1988) destaca que a aprendizagem promove o desenvolvimento. Contudo, “a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar” (p. 109). Esta, portanto, não começa do zero, mas a partir de um desenvolvimento prévio alcançado. Em outras palavras, o desenvolvimento e a aprendizagem estão ligados desde os primeiros dias de vida do indivíduo. Todavia, o conhecimento propiciado pela escola passa a ser diferente do pré-escolar. Fora da escola, a criança aprende conhecimentos espontâneos, enquanto naquele ambiente o objetivo é se apropriar de conhecimentos científicos.

Segundo Meira (2007), o desenvolvimento dos conceitos científicos é fundamental para o desenvolvimento intelectual e é por ele que a consciência reflexiva se constitui, por isso a importância da educação. Entretanto, essa questão não é simples: “[...] é preciso deixar claro que, embora se lute para que se valorize e se ensine ciência na escola, ela [a ciência] não leva, por si só, ao reino da liberdade. Ela pode ser alienada e alienante quanto qualquer outra produção não-cotidiana, ou mais” (Barroco, 2007, p. 16).

Ainda sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Vigotskii (1988) disserta que há dois níveis de desenvolvimento de uma criança. O primeiro é chamado de desenvolvimento efetivo e compreende as funções psicointelectuais que a criança já alcançou, aquilo que ela consegue fazer sozinha. O segundo nível é denominado de zona de

dibujo y la pintura, el niño forma sus capacidades artísticas. La falta de los conocimientos y de los hábitos necesarios es el impedimento más fuerte para el desarrollo de las capacidades” (p. 437).

desenvolvimento potencial: aquele em que a criança consegue realizar determinadas atividades com o auxílio de adultos. Para o autor, o que uma criança pode fazer hoje com ajuda poderá fazer amanhã sozinha. Dessa forma, para se compreender seu desenvolvimento mental, é necessário considerar ambos os níveis. Concluindo sua tese, Vigotskii (1988, p. 114) destaca a lei fundamental sobre o processo de desenvolvimento das funções psicointelectuais superiores:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.

Para ele, a aprendizagem não é, em si, desenvolvimento, mas, se organizada de maneira correta, conduzirá ao desenvolvimento mental, haja vista ativar diversos processos de desenvolvimento que não o seriam sem a aprendizagem. “Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente” (Vigotskii, 1988, p. 115).

Diante dessas considerações, a escola é entendida como um lugar de socialização do saber sistematizado. Contudo, este não é qualquer saber, mas um conhecimento elaborado (a ciência). O ambiente escolar proporciona, segundo Saviani (1995), instrumentos que possibilitam o acesso a esse saber elaborado. Ela, então, deve ser organizada para esse fim, viabilizando condições para sua transmissão e assimilação. “Isto implica dosá-lo e seqüenciá-lo [o saber] de modo que a criança passe gradativamente do seu não-domínio ao seu domínio” (p. 23).

Observamos, pois, o papel da educação para o desenvolvimento humano. E sobre a educação escolar, a teoria Histórico-Cultural explicita que, para o ensino de fato realizar sua função de desenvolvimento, deve ser organizado e sistematizado intencionalmente, o que coloca o papel do professor em posição fundamental. Conforme pontual Facci, Tuleski e Barroco (2006), o professor atua como um mediador entre os alunos e os conhecimentos já elaborados historicamente, desenvolvendo nos estudantes funções psicológicas superiores. Assim, possibilita que os alunos façam correlações entre o que já aprenderam e promove a necessidade de apropriação de conteúdos cada vez mais complexos e ricos.

Em síntese, entendemos que o homem se desenvolve a partir de suas relações com o meio e com seus pares. Além disso, é a partir da entrada na cultura e, conseqüentemente, da aquisição de instrumentos e de conhecimentos criados historicamente que o indivíduo se constrói humano. Portanto, embora possua características biológicas, o homem é um ser histórico e social (Leontiev, 1978).

A introdução das relações sociais como definidoras da natureza das funções mentais superiores, ou seja, da natureza humana do homem, constitui uma “subversão” do pensamento psicológico tradicional. Vigotski desloca definitivamente o foco da análise psicológica do campo biológico para o campo da cultura, ao mesmo tempo que abre o caminho para uma discussão do que constitui a essência do social enquanto produção humana. A questão das relações sociais torna-se o eixo, nem sempre claramente explicitado, dos seus trabalhos dedicados à análise do desenvolvimento humano, ao qual convêm mais o qualificativo de cultural que lhe dá este autor do que o de psicológico que lhe dá a psicologia tradicional (Sirgado, 2000, p. 61).

Para a Psicologia Histórico-Cultural, qualquer indivíduo, com ou sem deficiência, segue as leis histórico-sociais quando inserido em uma cultura. Desse modo, da mesma maneira com que Vigotski revolucionou a compreensão sobre o homem, também o fez sobre a deficiência. Esta passou a ser concebida além de limitações e incapacidades biológicas para ser compreendida dentro de um contexto social. Segundo Vygotsky e Luria (1996), a pessoa com deficiência também tem a possibilidade de desenvolver suas funções psicológicas se tiver a oportunidade de adquirir as ferramentas e os instrumentos necessários para isso. Sobre as crianças com deficiência, Vygotski (1997) assinala que é o meio que possibilita o avanço em suas capacidades psíquicas. Contudo, aquelas com características distintas precisam também de métodos individuais, que respeitem suas especificidades e promovam o desenvolvimento.

No tópico seguinte, discutiremos mais sobre as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a compreensão da deficiência.

4.2. Deficiência: uma compreensão a partir do desenvolvimento cultural

Contextualizando as contribuições de Vigotski para o estudo da deficiência, Barroco (2007) destaca as críticas do pesquisador em relação ao sistema de ensino das escolas

auxiliares de crianças com deficiência, propondo uma reforma desse sistema. Ele também iniciou a pesquisa nesse campo e auxiliou na publicação de panfletos que ensinavam a lidar com as pessoas com deficiência. Além disso, realizava conferências e atuava na formação de professores, de outros profissionais e da sociedade. Entre 1925 e 1926, Vigotski começou a formar um laboratório para estudos de crianças com deficiência, produzindo diversos trabalhos práticos e de pesquisa.

Ainda segundo Barroco (2007), seu interesse pela Defectologia foi aumentando e Vygotsky passou a se dedicar a atividades científicas no *Instituto de Psicologia* e ao trabalho no *Comissariado do Povo de Instrução Pública (CPIP)*, na *subseção de Crianças Deficientes*. No *Centro Médico-Pedagógico do CPIP da Rússia*, em Moscou, fundou um laboratório de psicologia da infância anormal. A partir daí, criou em 1929 o *Instituto Experimental para Educação Especial* ou *Instituto Defectológico Experimental de Narkompros*. Esse nome foi modificado após a morte de Vigotski para *Instituto Científico de Investigação de Defectologia da Academia de Ciências Pedagógicas da União Soviética* (Barroco, 2007).

No estudo da criança com deficiência, Vigotski buscava ultrapassar as aparências. Barroco (2007) afirma que, durante o exame clínico, o autor buscava a essência de cada caso a partir de uma abordagem integral do indivíduo e de uma análise profunda. O estudioso primeiramente desenvolvia um estudo global, a partir do qual toda criança era examinada por especialistas, como psicólogos, médicos e professores. Estes identificavam o nível de desenvolvimento real (referente ao que a criança conseguia fazer sozinha). Depois, o próprio Vigotski realizava seu exame, conversando com a criança, fazendo perguntas e sugerindo atividades (Barroco, 2007).

A Defectologia se definia, portanto, como um campo integrado que abarcava o estudo e a educação de todas as crianças e adultos com impedimentos ou incapacidades.

[...] É desse modo que o termo defeito passa a ser muito empregado por Vigotski e por outros autores das primeiras décadas do século XX. Considero, portanto, que é sob esta perspectiva que o utilizava e não em sentido pejorativo, como critica Gaines (2004) e como pode ser tomado nos dias de hoje (Barroco, 2007, p. 213).

A partir do estudo da obra de Vygotski (1997), especialmente do Tomo V de “Obras Escogidas”, que trata especificamente da deficiência, Barroco (2007) sugere que de 1924 a 1932 o autor teceu críticas e proposições para os fundamentos da nova Defectologia. Em

1930, essas teorizações estão mais amadurecidas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano, inclusive acerca das funções psicológicas superiores. A vida de Vigotski constitui-se assim em uma luta para criar uma Psicologia e uma Defectologia de fato científicas, pelo desenvolvimento de uma ciência materialista histórica dialética da criança “*anormal*” e “*difícil*” (Barroco, 2007, p. 205).

Vygotski (1997) também questionou o estudo do campo da Defectologia de sua época por ela se reduzir a uma aritmética, à dimensão quantitativa do desenvolvimento. O autor defende uma Defectologia moderna, a qual tem como tese principal: “a criança, cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus pares normais, mas, desenvolvida *de outro modo*”⁴² (p. 12, grifos do autor, tradução nossa).

Klein e Silva (2012) explicam que Vigotski destaca que as limitações e os obstáculos ao desenvolvimento humano não decorrem do tipo de deficiência ou do grau de comprometimento, mas, antes disso, advêm dos limites impostos pela sociedade de classes e de propriedade privada. Para uma compreensão mais ampla da deficiência, Vygotski (1997) afirma que se deve conceber o desenvolvimento humano como social, histórico e cultural e não apenas biológico.

Ele explica que o critério tradicional da educação da criança anormal partia da compreensão de que o defeito significa uma insuficiência, um dano, que dificultava o desenvolvimento e se caracterizava antes de tudo a partir do ângulo da perda de determinadas funções. Essa concepção é substituída por uma que considera a dinâmica do desenvolvimento da criança com alguma deficiência partindo da visão de que o defeito implica dupla influência no desenvolvimento da criança. Por um lado, trata-se de uma insuficiência e atua diretamente como tal, criando obstáculos na adaptação. Por outro lado, serve de estímulo ao desenvolvimento por outro caminho de adaptação, com vistas ao desenvolvimento de funções substitutivas, que tendem a compensar a deficiência (Vygostki, 1997).

Esse novo critério, segundo o autor, destaca a importância de não se considerarem apenas características negativas e desfavoráveis da criança, mas também os aspectos positivos de sua personalidade, que constituem o quadro de caminhos complexos de desenvolvimento.

⁴² Original: “el niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetáneos normales, sino desarrollado de *otro modo*” (p. 12).

Vygotsky e Luria (1996) estudaram crianças cuja deficiência física causou-lhes desvantagens, por isso chamadas de “fisicamente defeituosas”⁴³ (p. 220). Os estudiosos apontam que os psicólogos que estavam estudando essas pessoas, de maneira geral, tentavam responder a pergunta: “até que ponto sua capacidade mental foi danificada e o que exatamente conservaram do repertório usual da criança sadia?”, limitando-se às “características negativas” (p. 220).

Contudo, os autores esclarecem que permanecer apenas considerando as características negativas é abandonar o principal, exatamente aquilo que é de interesse do psicólogo. Além dessas características, Vygotsky e Luria (1996) afirmam a importância de se criarem as “características positivas” (p. 20). Sobre a deficiência, destacam a compensação e a supercompensação. Todavia, consideramos importante destacar que esses conceitos foram sendo modificados por Vigostki. Sobre o tema, Dainez e Smolka (2014) pontuam a importância de se considerar que a teoria de Vigostki foi desenvolvida em outro momento histórico, inclusive a elaboração do conceito de compensação, que o cunhou em diálogo com outros autores:

São épocas diferentes, com condições de produção específicas que se transformam em um tempo-espaco de relações culturais. Logo, as conjecturas elaboradas por Vigotski em sua obra foram sendo desdobradas, redimensionadas a partir de questões que nos cercam. Valores e conceitos estão em constante elaboração, modificam-se, evoluem, ganham novos contornos e diferentes significados ao longo das relações históricas, uma vez que as condições sociais concretas e os modos de pensar mudam (p. 1096).

Em 1924, Vygostki (1997) escreveu seus primeiros textos sobre a defectologia, nos quais destacou a ideia de compensação na discussão das condições de educação oferecidas para as crianças com deficiência. Naquela época, havia duas correntes predominantes sobre a compensação: uma delas se referia à versão mística, baseada na teoria do dom de origem divina, que consistia em uma sensibilidade especial que compensaria determinada deficiência. A outra corrente era biológica, que destacava que a perda de uma função perceptiva seria

⁴³ De acordo com a nota de rodapé de J.K na tradução da obra de Vygotsky & Luria (1996), o termo “defeituoso” era utilizado na União Soviética e não considerado um termo depreciativo, mantido para ser fiel à prática cultural e soviética (p. 220).

compensada naturalmente por meio do funcionamento de outros órgãos (Dainez & Smolka, 2014).

Segundo essas autoras, Vygotski (1997) não concordava com essas correntes por abordarem o desenvolvimento humano por um viés naturalista e por compreenderem a compensação como correção biológica automática do defeito, reduzindo assim as ações educativas. Ele defendeu, portanto, que a função da educação é criar novas formas de desenvolvimento, tecendo ainda mais críticas acerca das concepções de compensação, tendo analisado que estas faziam parte de uma educação filantrópica e assistencialista de pessoas com deficiência, as quais fragmentavam o conhecimento. Foi nesse contexto que o autor defendeu que o ensino especial deveria perder esse caráter e fazer parte de um trabalho educativo comum (Dainez & Smolka, 2014).

Imerso nesse escopo, “[...] ele trouxe como metodologia da educação social a *compensação social*, cujo princípio é a inserção da pessoa com deficiência na vida laboral, nos diferentes espaços de atividade do cotidiano” (Dainez & Smolka, 2014, p. 1097). Assim, Vigotski desvincula a deficiência do âmbito do orgânico e do patológico e a coloca como problema da educação, focando o desenvolvimento humano e a personalidade a partir dos processos sociais.

Após esse período, a teoria de Alfred Adler sobre a compensação inspirou Vygotski. Segundo Vygotsky e Luria (1996), o psicólogo alemão, em 1905, estudava a personalidade e contribuiu para a compreensão do desenvolvimento da mente e do comportamento da criança com deficiência. Ele argumentava que as pessoas poderiam lutar contra os defeitos compensando e também “supercompensando” as fraquezas congênitas (p. 221). Vygotsky e Luria (1996) exemplificam essa teoria com casos de sujeitos com incapacidade de visão que se tornaram artistas e também de indivíduos com defeitos de fala que se tornaram oradores. Sobre o mecanismo básico da compensação e da supercompensação discorrem que ele acontece porque:

O defeito torna-se o centro da preocupação do indivíduo e sobre ele se constrói uma certa “superestrutura psicológica”, que busca compensar a insuficiência natural com persistência, exercício e, sobretudo, com certo uso cultural de sua função defeituosa (caso seja fraca) ou de outras funções substitutivas (caso totalmente ausente). Um defeito natural organiza a mente, dispõe-na de tal modo que é possível o máximo de compensação. E, o que é mais importante, cria uma enorme persistência em exercitar

e desenvolver tudo quanto possa compensar o defeito em questão (Vygotsky & Luria, 1996, p. 222).

Segundo Dainez e Smolka (2014), a psicologia individual de Adler compreende o sujeito como uma totalidade dentro de um sistema social. Ele concebe que o indivíduo nasce em uma civilização a qual tem a necessidade de se adaptar. Para Adler, segundo as autoras, “a posição biológica e social em relação ao meio causa um sentimento de inferioridade que impulsiona uma mudança orientada para a conquista de uma posição de superioridade.” (p. 1098). O autor destaca ainda a impressão subjetiva que a pessoa tem sobre os acontecimentos da vida, ou seja, a organização da personalidade se baseia nessa percepção subjetiva. Ele desenvolveu sua teoria da personalidade orientada para o futuro destacando a importância do aspecto social em conjunto com a esfera interior. Segundo Dainez e Smolka (2014, p. 1099), nesse contexto de sentimento de inferioridade e de uma personalidade orientada para o futuro com o objetivo de se adaptar ao meio, “*acompanha*ção está relacionada à ideia de equilíbrio/adequação/adaptação/acomodação do indivíduo ao meio. O mecanismo pelo qual o mal-estar individual decresce é nomeado por Adler (1967, 2003) como *compensação*”. Além da adaptação organizada ao meio, o autor acrescentou o fator psicológico e subjetivo nesse processo de superação (Dainez & Smolka, 2014).

Para Adler, citado pelas autoras, também existe a *supercompensação*, que acontece quando o sentimento de inferioridade é muito grande devido aos obstáculos encontrados na coletividade, criando-se um *complexo de inferioridade*, o que exige uma *supercompensação* que procura um *superequilíbrio*. Vigotski analisou as contribuições de Adler sobre a compensação e a supercompensação:

O texto que podemos eleger como prototípico do primeiro contato de Vigotski com as ideias de Adler é “El defecto y lacompensación”, escrito em 1924 e publicado em 1927. Vigotski (1997) entusiasmou-se com a teoria de Adler por essa ser vinculada aos círculos da social democracia alemã e à teoria do materialismo histórico-dialético, bem como por trazer preocupações da área da pedagogia, investindo na teoria e na prática da educação (Dainez & Smolka, 2014, p. 1100).

Esse texto de Vygotski (1997), “El defecto y lacompensación”, foi publicado em Obras Escogidas, Tomo V - “Fundamentos da Psicologia”. Nele, o autor apresenta as contribuições de Adler sobre os conceitos de compensação e de supercompensação, de modo geral,

concordando com o alemão. Vygotski (1997) compreende que Adler pensa dialeticamente e destaca a importância desses conceitos para a educação das crianças com deficiência: “a teoria da supercompensação tem fundamental importância e serve de base psicológica para a teoria e a prática da educação das crianças com deficiência auditiva, visual, etcetera.”⁴⁴ (p. 45-46, tradução nossa).

Contudo, a partir dos escritos de Vygotski entre 1928 e 1929, este diminui as citações de Adler em suas obras. Dainez e Smolka (2014) citam como exemplo disso os textos “Fundamentos del trabajo con niños mentalmente retrasados y físicamente deficientes”; “La infancia difícil, Acerca de la dinámica del carácter infantil”; “Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea”, entre outros. Vygotski (1997), esclarecem as autoras, passa a questionar o materialismo de Adler devido a elementos metafísicos e teológicos em sua teoria e deixa de usar o termo supercompensação. Ele continuou utilizando algumas contribuições de Adler, mas com mudanças mais sistematizadas retirando, por exemplo a predominância do subjetivo e do individual na luta da compensação pelo sentimento de inferioridade e compreendendo a compensação como luta social relacionada à forma de organização do meio. Vygotski também destaca a variedade de modos de enfrentamento social da deficiência (Dainez & Smolka, 2014).

Sobre a superação da teoria de Adler, Barroco (2007) esclarece que o Vygotski se contrapõe à visão tradicional da época afirmando que a própria ação do defeito resulta secundária e indireta, pois a criança não sente diretamente a deficiência, mas as dificuldades dela resultantes, isto é, o desvio social. Não são as causas orgânicas, inatas que atuam por si de modo direto, como a teoria de Adler afirma, mas indiretamente a partir da provocação de um determinado posicionamento social rebaixado da criança (Barroco, 2007).

Além disso, Vygotski começa a discutir os signos (instrumentos psicológicos) no desenvolvimento do conceito de compensação e apresenta a ideia de desenvolvimento cultural. Em seu texto “A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal”, traduzido por Oliveira, Saler e Marques, o autor destaca: “Eis por que a história do desenvolvimento cultural da criança permite propor a seguinte tese: o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural” (Vygotski, 2011, p.869).

⁴⁴ Original: “La teoría de la supercompensación tiene fundamental importancia y sirve de base psicológica para la teoría y la práctica de la educación del niño con defectos de oído, vista, etcétera” (p. 45-46).

De acordo com Dainez e Smolka (2014), novas posições são tomadas por Vygotski (1997) entre 1930 e 1935. Em 1931, por exemplo, Vigotski buscou analisar como as funções psicológicas superiores são formadas socialmente, sendo suas considerações sobre o social refletidas na concepção de compensação. O autor apresentou ainda algumas críticas sobre a teoria de Adler, como podemos ilustrar: apontou o caráter idealista da teoria; criticou a concepção de que a compensação é criada subjetivamente, enfatizando que esta é desenvolvida socialmente a partir de signos e ferramentas e se opôs à ideia de que é o sentimento de inferioridade o ponto predominante da compensação, acreditando ser este as oportunidades produzidas na coletividade (Dainez & Smolka, 2014).

A partir dessas considerações, foi possível observar o quanto o aspecto social e o cultural são fundamentais na obra de Vigotski, seja na explicação do desenvolvimento do psiquismo de modo geral, seja nas discussões sobre a educação ou sobre a deficiência. Todos esses conceitos estão entrelaçados nos estudos do autor, o que equivale a afirmar que essas considerações enfatizam sua visão materialista ao compreender a deficiência, não eliminando o aspecto biológico, mas compreendendo a relação deste com o contexto mais amplo em que o indivíduo está inserido:

Assim, o processo de reformulação conceitual da *compensação* em Vygotski (1997) é mobilizado e sustentado e, ao mesmo tempo, intensifica o princípio da sociogênese do desenvolvimento humano, a heterogeneidade desse processo, o princípio da internalização das funções sociais em funções psíquicas superiores, as dimensões social-psicológica-orgânica entretecidas, a plasticidade cerebral, as interconexões das funções psíquicas superiores, os instrumentos técnicos e os signos/dimensão simbólica, o desenvolvimento cultural, a relação afeto-intelecto, o caráter criativo humano.

Desse modo, no movimento de elaboração conceitual da *compensação*, Vygotski (1997) nos mostra o processo de *formação social da mente*, ao trabalhar com a complexidade de todos os fatores que impactam e afetam o processo de desenvolvimento e a constituição da personalidade da pessoa com deficiência, destacando o caráter humanizador da educação. Essa posição da *integralidade do humano*, quando adotada no campo da educação, faz-nos tomar como disparador de nossas suposições não o defeito, o déficit, o atraso intelectual, mas, sim, a pessoa nas condições sociais concretas de vida, orientando-se para as possibilidades de desenvolvimento (Dainez & Smolka, 2014, p. 1106).

Além dessas considerações gerais sobre a compensação da deficiência, o autor enfatiza a importância da educação da pessoa com deficiência. Vigotski (2010) também assinala sobre o papel do professor na educação de crianças com deficiência em seu texto sobre o comportamento anormal. A título de exemplificação, apresentaremos o primeiro caso que o autor explanou, o das crianças “fisicamente defeituosas” (p. 380). O defeito físico pode ser congênito ou adquirido e se manifestar de diversas maneiras, como, por exemplo: a ausência de algum órgão operativo como braço ou perna ou um defeito de comportamento, como o aleijado. Se uma criança tem um defeito em algum órgão, diversas reações a ele ligadas serão desencadeadas e, na busca de compensar tal falha e preencher as insuficiências do comportamento, o organismo confere novas funções a outros órgãos e o comportamento passa a ser organizado de maneira diferente de outras pessoas. Portanto, é nesse movimento que se manifesta a normalidade do comportamento infantil: o exemplo é quando a pessoa não tem uma perna e o braço passa a ter obrigação de ajudar o corpo a se mover (Vigotski, 2010).

O pesquisador também afirma que existe uma segunda consequência desse defeito, que é a consciência de sua insuficiência, o que diferencia a criança das demais, colocando-a em uma situação menos vantajosa. De acordo com Vigotski (2010), o professor deve procurar então resolver essas duas consequências da maneira mais indolor possível, pois o defeito físico não pode ser para o sujeito a causa “da completa imperfeição ou da invalidez social” (p. 381). Nesses casos, o ensino deve atender as necessidades específicas; de modo individualizado ou em grupo e, por meio do método de compensação de um lado e da adaptação de outro, o problema pode ser resolvido de maneira indolor. “Numa educação racional, pode-se conservar para o deficiente toda a soma do seu valor social de tal forma que a influência da sua deficiência possa ser quase reduzida a zero” (p. 381). O autor relembra:

Não está longe o tempo em que o deficiente, por força da sua deformidade, era excluído da vida e a sua função social reduzia-se exclusivamente a uma existência parasitária às custas da piedade dos outros.

O milagre da educação social consiste em que ela ensina o deficiente a trabalhar, o mudo a falar e o cego a ler. Mas esse milagre deve ser entendido como um processo absolutamente natural de compensação educativa das deficiências (Vigotski, 2010, p. 381).

Assim como explicitado no tópico anterior, a educação é, pois, de suma importância para qualquer pessoa, promovendo o desenvolvimento e propiciando o convívio social, um direito de todos os cidadãos. Vigotski (2011) discorre que a educação das crianças com deficiência apresenta uma revolução quando comparada à da criança normal. Ele esclarece que “todo o aparato da cultura humana (da forma exterior de comportamento) está adaptado à organização psicofisiológica normal da pessoa”. Em outras palavras, toda cultura, todo instrumento, toda técnica, todos os signos e símbolos são calculados para um tipo normal de pessoa.

Quando surge diante de nós uma criança que se afasta do tipo humano normal, com o agravante de uma deficiência na organização psicofisiológica, imediatamente, mesmo aos olhos de um observador leigo, a convergência dá lugar a uma profunda divergência, uma discrepância, uma disparidade entre as linhas natural e cultural do desenvolvimento da criança. Por si só, entregue a seu desenvolvimento natural, a criança surda-muda nunca aprenderá a falar, a cega nunca dominará a escrita (Vigotski 2011, p. 867).

O autor esclarece que nesses casos a educação contribui na medida em que cria técnicas, signos e símbolos culturais, artificiais e adaptados às particularidades da organização psicofisiológica da criança anormal. Um exemplo disso é a substituição da escrita visual pela tátil (Braille), no caso de cegos. Também no caso dos surdos-mudos, a escrita é substituída por signos visuais por meio das posições das mãos no ar. Para Vigotski (2011), a educação vai mais longe ainda quando ensina a língua falada para o surdo-mudo a partir da leitura labial, quando o aparelho fonador desse sujeito não é prejudicado, uma vez que a criança que nasce surda apenas se torna muda por estar privada da percepção auditiva.

Diante dessas considerações, Vigotski (2011) reavalia a visão contemporânea, de sua época, sobre a educação da criança com deficiência. De acordo com a concepção tradicional, o defeito significa falha, deficiência, menos, limitando o desenvolvimento da criança, compreensão que foca na perda de determinada função. Já na concepção do autor, o defeito exerce dupla influência no desenvolvimento, conforme já explicitado: produz falhas, obstáculos e dificuldades, contudo também serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos diferentes de adaptação.

Para concluir, retomamos as considerações do autor, de que não se deve considerar apenas as características negativas da criança, mas também as positivas, isto é, a possibilidade

de caminhos indiretos. Portanto, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores só é possível pelos caminhos do desenvolvimento cultural, tanto através do domínio dos meios externos da cultural (como a fala, a escrita e aritmética), como por meio do aprimoramento internos das funções psíquicas (como a atenção voluntária, o pensamento abstrato, a formação de conceitos e a memória lógica). Assim sendo, o desenvolvimento cultural dos meios internos de comportamento também segue caminhos alternativos como o desenvolvimento dos meios externos (Vigotski, 2011).

Pelo fato do autor utilizar o termo comportamento anormal e historicamente temos visto que essa locução se refere de maneira pejorativa às pessoas que estão fora do padrão esperado de homem ideal, consideramos importante destacar que Vigotski (2010) contraria a visão tradicional de “anormal”. Para ele, o conceito científico de norma é um daqueles mais difíceis e indefinidos:

Na realidade não existe nenhuma norma, mas se verifica uma multiplicidade infinita de diferentes variações, de desvios da norma, e frequentemente é muito difícil dizer onde o desvio ultrapassa aqueles limites além dos quais já começa o campo do normal. Tais limites não existem em lugar nenhum e, neste sentido, a norma é um conceito puramente abstrato de certa grandeza média dos casos mais particulares e, na prática, não é encontrada em forma pura, mas sempre em certa mistura de formas anormais. Por isso não existem quaisquer fronteiras precisas entre o comportamento normal e anormal (p. 379).

O pesquisador acrescenta que devemos considerar que os desvios podem atingir dimensões quantitativas suficientes para tratarmos de comportamento anormal, explicando que formas de comportamentos anormais podem ser vistas em pessoas normais de maneira provisória e passageira, ou ainda duradouras e constantes.

O autor divide as formas de comportamento anormais em três grupos: o primeiro referente às formas breves e casuais (lapsos, omissões, esquecimento, delírio, embriaguez, etc.); o segundo é relacionado aos estados duradouros e estáveis (neuroses, psicoses, algumas formas de doenças mentais) e; por fim, o terceiro agrupamento diz respeito às falhas de comportamento constantes e vitalícias. Contudo, Vigotski (2010) discorda da antiga concepção que compreende as formas anormais de comportamento completamente diferentes das normais. Para ele, as fronteiras entre o normal e o anormal são muito tênues, de modo que compreende a deficiência como um comportamento anormal, mas não de maneira pejorativa.

A partir desses exemplos de deficiência, podemos perceber que o autor concebe como fundamental o papel da educação na promoção do convívio social das crianças com deficiência, o que ratifica a importância das contribuições da teoria que apregoa que o indivíduo só se torna humano a partir da aquisição de ferramentas e instrumentos construídos historicamente. Isso nos remete àqueles períodos históricos em que a pessoa com deficiência não tinha o direito à educação escolar nem ao menos trabalhar. Com muita luta e pela formação de movimentos a favor da educação dessas pessoas e da inclusão na sociedade, a educação começou a ser ofertada em classes especiais.

Atualmente, com o modelo de inclusão, o objetivo é que as escolas regulares recebam os alunos com deficiência. Neste texto, não debateremos a inclusão, tendo em vista não ser este nosso objetivo, mas vale destacar que as legislações vêm contribuindo sobremaneira para o acesso da pessoa com deficiência à educação escolar, inclusive no Ensino Superior e ao mercado de trabalho. Portanto, é necessário considerar que essa população tem conquistado vagas na graduação, o que pode contribuir para sua melhor qualificação profissional. Contudo, é necessário analisar como o acesso e a permanência vem de fato ocorrendo.

Isso porque, além da importância da educação, a Psicologia Histórico-Cultural compreende o trabalho como atividade fundante do homem quando o labor promove o desenvolvimento e não a alienação, o que nos leva a entender como fundamental apresentar algumas contribuições sobre o trabalho na perspectiva dessa teoria, o que é realizado na subseção a seguir.

4.3. O papel do trabalho no processo de humanização

Para finalizar as seções teóricas, apresentaremos brevemente as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e do materialismo histórico-dialético, sobre o trabalho enquanto atividade fundante do homem social, e também as consequências do trabalho organizado pelo sistema capitalista, para compreensão do trabalhador na sociedade contemporânea.

Como veremos a seguir, o trabalho propiciou o desenvolvimento da consciência, portanto, a importância desse tipo de atividade para o processo de humanização. De acordo com Silva (2007), na dimensão ontológica do homem, o desenvolvimento da consciência e seus conteúdos estão na atividade do indivíduo. Durante a filogênese, os homens foram modificando a natureza, para sobrevivência, e suas funções mais simples foram tornando-se mais complexas, especialmente quando o homem passou a produzir os meios para satisfação de suas necessidades (Silva, 2007; Vygotsky, 1931/1995; Marx & Engels, 2009). As

dimensões filogenéticas passam a se modificar pelas descobertas (por exemplo, o fogo.) e criações dos homens para satisfação das necessidades, durante a evolução histórica. Quando o homem passa a produzir os meios para satisfazer suas necessidades, é que a dimensão ontológica humana começa a se desenvolver e intervir na dimensão filogenética. Isso só foi possível devido a um tipo de atividade, o trabalho (Silva, 2007). O trabalho, compreendido como a forma social de produzir e reproduzir a vida, foi o responsável pelo surgimento da história e da sociedade, assim como a constituição do gênero humano (Marx & Engels, 2007, citados por Rios, 2015).

É justamente esse rompimento com os limites da natureza e a criação de instrumentos, que diferencia os homens dos animais. Os animais satisfazem suas necessidades de maneira imediata, enquanto o homem não. Esse produz os meios para satisfazê-las. “A ‘produção da vida material’ do homem se dá por meio de uma mediação: a atividade” (Silva, 2007, p. 34). A atividade está fundamentalmente ligada às relações sociais, portanto, toda atividade, primeiramente é prática, externa, e posteriormente é interna ao sujeito, psicológica. Assim, o homem quando modifica a realidade externa, modifica a si mesmo. Para Marx (1996, p. 297):

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio.

De acordo Silva (2007), toda atividade tem um objeto que pode orientar a prática do indivíduo (atividade primária), e servir de imagem mental do objeto (atividade secundária). Essa atividade secundária consiste em uma interiorização/internalização da atividade externa que forma o plano interno, através das experiências significadas e sentidas pelo sujeito, que constituirão sua consciência. Esse processo é mediatizado pela própria atividade.

A atividade mediadora pode se dar de dois tipos, através de ferramentas ou de signos. Conforme já explicitado, a ferramenta orienta a atividade externa do homem, a atividade

primária; e o signo orienta a atividade interna do homem, a atividade secundária (Vygotsky, 1931/1995).

Outro aspecto importante da atividade é a existência de uma necessidade. Essa, segundo Silva (2007), também é gerada nas e pelas relações sociais, podendo ser material ou ideal. A necessidade diferencia uma atividade de outra, e está relacionada com o motivo, cuja função é orientar a atividade. O motivo também pode ser material ou intelectual. Não há atividade sem motivo, mesmo que esse não seja consciente para o sujeito. Outra questão importante é os fins da atividade. A relação motivos-fins foi se complexificando na história da humanidade. Voltando a nossos ancestrais, havia coincidência entre motivo e fim, de forma imediata, por exemplo, na utilização da caça por um único homem, para matar a fome. A partir das divisões de tarefa para realização da caça, em uma atividade coletiva, os motivos fins vão ser diferentes para cada pessoa. Nesse exemplo, os motivos fins são mediatizados pelas relações sociais. A atividade também é formada por ações, que são maneiras de alcançar certo resultado com um fim determinado; e por operações, que é o modo de concretizar uma ação. As operações tem um caráter mecânico/automático, por terem um fim em si mesmo (Silva, 2007).

A atividade humana estava sempre orientada para a produção dos meios de vida, portanto, o homem transformava a natureza para satisfazer suas necessidades. Essa produção é mediatizada por um tipo específico de atividade, o trabalho, entendido como “a relação do homem com a natureza, relação essa que transforma, de modo intencional, a natureza em produtos voltados para a satisfação da necessidade humana, tendo a função de mediador entre natureza e homem” (Silva, 2007, p. 46). O homem, através do trabalho, assegura a existência da espécie e da sociedade, devido ao processo de objetivação e apropriação.

Segundo Leontiev (1978), Marx e Engels (2009), a transmissão de geração em geração das aquisições da evolução é condição imperiosa para a continuidade do progresso histórico. Era necessário que as aquisições se fixassem. O que só foi possível a partir do trabalho. Leontiev (1978) explica que no decurso da atividade, as aptidões humanas e o seus conhecimentos se cristalizam nos produtos materiais e ideais.

Razão por que todo o progresso no aperfeiçoamento, por exemplo, dos instrumentos de trabalho pode considerar-se, deste ponto de vista, como marcando um novo grau do desenvolvimento histórico nas aptidões motoras do homem; também a complexificação da fonética das línguas encarna os progressos realizados na

articulação dos sons e do ouvido verbal, os progressos das obras de arte, um desenvolvimento estético, etc. (Leontiev, 1978, p. 265).

Cada nova geração, se apropria das riquezas participando do trabalho, na produção e em outras atividades sociais, desenvolvendo em cada sujeito as aptidões cristalizadas no mundo. Inclusive a aptidão para usar a linguagem só se forma através da aprendizagem da língua que se desenvolveu no progresso histórico. O mesmo ocorre com o pensamento e aquisição de conhecimentos. O autor utiliza o exemplo da aquisição do instrumento, produto da cultura material que carrega os traços característicos da criação humana. “O instrumento é ao mesmo tempo um objeto *social* no qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas” (Leontiev, 1978, p. 268, grifos do autor). Com a apropriação do instrumento, o homem se apropria das operações motoras nele incorporadas, como também formam no homem aptidões novas funções superiores psicomotoras (Leontiev, 1978).

A principal característica do processo de apropriação ou de aquisição que descrevemos é, portanto, criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas. É nisto que se diferencia do processo de aprendizagem dos animais. Enquanto este último é o resultado de uma *adaptação* individual do comportamento genérico a condições de existência complexas e mutantes, a assimilação do homem é um processo de *reprodução*, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas da espécie humana (Leontiev, 1978, p. 270, grifos do autor).

Para garantir a sobrevivência individual e coletiva, o conhecimento produzido teve que ser transmitido para outros homens, através da linguagem. De acordo com Marx (1845, citado por Silva, 2007) a linguagem é tão antiga quanto à consciência, sendo a linguagem um elemento determinante da consciência. Essa possibilita ao homem compreender a sua necessidade de viver com outros e produzir os meios para sua satisfação. São as condições materiais que determinam o conhecimento produzido e a forma como o homem se relaciona com os objetos (produtos de seu trabalho). Todo esse processo só é possível porque o homem vive com outros homens, sendo essa a condição para que ele se individualize e torne-se ente genérico (Marx, 1844, citado por Silva, 2007).

Através dessas considerações, é possível afirmar que o trabalho é categoria fundante do ser social, pois através dele o homem rompeu limites biológicos e se reproduziu socialmente, construindo uma nova realidade, objetiva e subjetiva, conforme aponta a autora. Contudo, o trabalho também foi se operacionalizando de formas diferentes ao longo da história. Um marco dessa transformação foi a divisão entre trabalho intelectual e manual, que interferiu no desenvolvimento do psiquismo, além da divisão da sociedade em classes sociais (Leontiev, 1978; Silva, 2007).

A divisão social do trabalho começou desde o mundo primitivo e foi sofrendo transformação nos períodos posteriores, de acordo com os modos de produção: escravismo, feudalismo até chegar ao capitalismo⁴⁶. De acordo com as contribuições de Marx, no capitalismo o trabalho, enquanto atividade vital, transforma-se em mercadoria que o sujeito vende para o proprietário dos meios de produção em troca de um salário. Mas essa relação ocorre através da exploração do trabalho, afetando o modo como o homem se apropria e se objetiva da realidade (Silva, 2007).

Segundo Silva (2007, p. 43), “com o surgimento da propriedade privada, a falta de coincidência levou a oposição entre motivo e fim, possibilitando o desenvolvimento da consciência alienada e fragmentada”. Ao mesmo tempo em que o trabalho constitui o homem, como já assinalado, a autora esclarece que ele também pode deteriorar o homem nos mais diferentes níveis na sociedade atual: desde uma fadiga mais extensa, chamada de estresse, a um processo mais crônico que chega a um sofrimento ou adoecimento.

Ao longo da história da sociedade humana, a divisão técnica do trabalho ocasionou modificações no desenvolvimento das forças produtivas, que, por sua vez, acarretou novas alterações na divisão técnica do mesmo. Conseqüentemente, a divisão do trabalho modificou as relações entre os indivíduos; a posição social que cada um ocupava era (e é) determinada pelo modo como o trabalho era (é) realizado e em que tipo de trabalho (manual ou intelectual) e setor (agrícola, industrial, comercial) esse indivíduo estava (está) envolvido (Silva. 2007 p. 94).

Rios (2015), ao citar Marx (1996), esclarece que o processo de trabalho se constitui a partir de três elementos: o objeto de trabalho, os meios de trabalho e o trabalho mesmo (a atividade de trabalho), que depende do uso das aptidões físicas e intelectuais do trabalhador,

⁴⁶ Para mais informações sobre o processo histórico da divisão social do trabalho que ocorreu em cada modo de produção, ler Silva (2007) - capítulo 2. Também explanamos sobre o modo de produção em cada período histórico na seção 1 no presente trabalho.

ou seja, da força de trabalho. Todavia, no capitalismo, os objetos e meios de trabalho são retirados do trabalhador, que fica obrigado a vender sua força de trabalho para sobreviver. O capitalista, a partir da compra dessa força de trabalho, acrescenta um “fermento vivo” aos demais elementos do processo de trabalho, adquirindo uma força, mercadoria, capaz de produzir mercadorias (Rios, 2015).

Um dos objetivos do sistema capitalista é gerar no produto, além do seu valor de uso, um valor de troca, que possibilita sua venda. Mais ainda, o objetivo é produzir mais-valia, um valor mais alto que a soma dos meios de produção e força de trabalho, utilizados na produção, isto é, um lucro. Os capitalistas também se utilizam de duas estratégias para aumentar a mais-valia. Uma delas, chamada de mais-valia absoluta, se refere ao aumento da jornada de trabalho, para aumentar a produção, sem aumentar o salário do trabalhador. A outra, denominada de mais-valia relativa, relacionada ao aumento da produtividade, com a inserção de inovação nos meios de produção como, por exemplo, maquinários que aumentam o ritmo da produção, sem aumentar a jornada de trabalho, mas criando valor excedente; reduzindo o tempo de trabalho necessário para a produção de mercadorias e do valor da própria força de trabalho (Marx, 1996; Rios, 2015; Silva, 2007).

O sistema de produção capitalista aumentou fortemente a capacidade de produção à custa de uma massa de indivíduos sem propriedade. Aumentou a capacidade de intercâmbio universal entre mercadorias, mas diminuiu drasticamente a chances do trabalhador se apropriar delas. “Esse contraste entre a riqueza do gênero humano e a miséria do trabalhador, entre as possibilidades de vida já alcançadas pela humanidade e o cerceamento de acesso dos indivíduos a ela, é o que caracteriza o fenômeno da alienação” (Rios, 2015, p. 18). A alienação do trabalho, no capitalismo, ocorre de quatro formas: na relação entre indivíduo - produto do seu trabalho; entre indivíduo - atividade produtiva; entre indivíduo - gênero humano; e entre indivíduo - indivíduo (Marx, 2004, citado por Rios, 2015).

A atividade produtiva se torna estranha ao trabalhador, se tornando um trabalho obrigatório, necessário para satisfazer as necessidades básicas, como comer, morar, se vestir. O trabalho não satisfaz as necessidades humanas, mas se transforma em sofrimento. Alienado do trabalho, e transformado em mercadoria, o homem se aliena nas relações sociais, pois desprovido de sua essência, não a reconhece no outro. As relações entre os homens se tornam relações entre mercadorias (Rios, 2015).

Assim, se por um lado, o trabalho é o ponto de partida do processo de humanização do ser social, o modo como ele se objetiva na sociedade capitalista, segundo Antunes (2011), é

degradado e aviltado, tornando-se “*estranhado*”⁴⁷. O referido autor assinala que o trabalho, ao invés de ser a realização do homem, se reduz apenas em único meio de subsistência do despossuído. A força de trabalho se transforma em mercadoria, com a finalidade de produzir mercadorias. Na sociedade capitalista, então, tem-se a dialética da riqueza-miséria, da acumulação-privação, do possuidor-despossuído. Marx, citado por Antunes (2011), contribui ao explicar que o estranhamento do trabalhador é expresso de maneira que quanto mais o trabalhador produz, menos consome; quanto mais valor cria, menos valor e dignidade ele tem; quanto melhor formado seu produto, mais deformado o trabalhador; quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna. O resultado é a desrealização do ser social.

O processo de estranhamento do trabalho não se expressa apenas no resultado, a perda do objeto, mas também no próprio ato de produção, ou seja, é efeito da atividade de produção já estranhada. O trabalho deixa de ser a satisfação da necessidade, e se torna em trabalho forçado (Antunes, 2011). No processo de produção capitalista, a atividade produtiva foi cada vez mais sendo dividida, portanto, o homem passa a não reconhecer mais o seu produto, pois cada indivíduo realiza uma parte específica da produção da mercadoria. Observamos esse processo de divisão e fragmentação, nas discussões sobre o fordismo, taylorismo e toyotismo, como discutido da seção dois deste estudo.

A racionalização própria da indústria capitalista moderna tende, ao ser movida pela lógica do capital, a eliminar as propriedades qualitativas do trabalhador, pela decomposição cada vez maior do processo de trabalho em operações parciais, operando-se uma ruptura entre o elemento que produz e o produto desse trabalho. Este é reduzido a um nível de especialização, que acentua a atividade mecanicamente repetida. E essa decomposição moderna do processo de trabalho, de inspiração taylorista, “penetra até a ‘alma’ do trabalhador” (Lukács, op. cit.). Tem-se no plano da consciência, a coisificação, a reificação; o trabalho estranhado converte-se num forte obstáculo à busca da omnilateralidade e plenitude do ser (Antunes, 2011, p. 148).

Vale destacar a explicação do autor, quando afirma que no capitalismo contemporâneo, a luta de classes pela diminuição das horas de trabalho e por melhores

⁴⁷Antunes (2011) esclarece que utiliza a palavra estranhamento e não alienação, porque “enquanto esta última é um aspecto ineliminável de toda objetivação, o estranhamento refere-se à existência de barreiras sociais que se opõem ao desenvolvimento da personalidade humana” (p.152).

salários, resultou na diminuição do papel dominante da mais-valia absoluta. Silva (2007) corrobora que as conquistas por melhorias nas condições de trabalho e de qualidade de vida dos trabalhadores, é resultado da luta de classes e não da bondade dos capitalistas. Contudo, outra forma de manipulação retira do trabalhador a chances de uma vida cheia de sentido. Apesar de ele ter a possibilidade de mais tempo livre, o capitalismo manipula as necessidades de consumo do trabalhador. “A possibilidade de manipulação das necessidades de consumo do ser que trabalha o impossibilita, também neste plano, de buscar sua realização, acarretando formas complexas de estranhamento” (Antunes, 2011, p. 149). Necessidades essas, manipuladas de acordo com o lugar que o sujeito ocupa na divisão do trabalho.

Segundo o autor, há uma dupla dimensão de luta contra o estranhamento sob o capitalismo. Uma se refere ao questionamento do modo de produção e extração de mais-valia; a outra possibilita o uso do horário do não-trabalho para a concretização de uma experiência mais cheia de sentido, não coisificado pela manipulação do capital.

É evidente, entretanto, que a emancipação do trabalho não se confunde com tempo livre ou liberado, mas sim com uma nova *forma de trabalho*, que realize, em sua integralidade, a omnilateralidade humana, o livre desenvolvimento das individualidades, a plena realização e emancipação do ser social (Antunes, 2011, p. 150).

Em síntese, a partir das contribuições dos autores apresentadas, de maneira muito breve, é possível compreender as características principais do capitalismo e suas consequências para a vida do trabalhador. A atividade do trabalho é a marca do início histórico da humanidade, pois a partir dela, o indivíduo transforma a natureza e a si mesmo. Por meio do trabalho, o desenvolvimento humano passou a ser regido, sobretudo, sob as leis históricas e sociais. Assim, compreendemos essa atividade como a responsável pela constituição do ser social. Mas ela perde esse caráter no modo de produção capitalista, que retira do trabalhador a sua identificação com o produto do seu trabalho, transforma as relações sociais em relação entre mercadorias e aliena o sujeito daquilo que foi produzido historicamente na evolução humana. Contudo, Martins (2001) aponta para o caráter mutável da alienação, por estar firmada em determinadas condições histórico-sociais. Para superá-la, é necessário eliminar as condições de sua existência, a propriedade privada e o capital.

Neste sentido Barroco (2011) destaca que “nossa luta é pelo enfrentamento às condições geradoras de alienação e do esvaziamento ou empobrecimento do homem, da sua

não realização como homem cultural e livre, em prol da criação e do suprimento de novas necessidades” (p. 171). Portanto, levando em conta essas considerações, acreditamos na possibilidade de contribuir com essa luta, a partir desse estudo, que tem como objeto de estudo a acessibilidade no ensino superior, na percepção de funcionários com deficiência.

Em resumo, consideramos necessária a articulação dos conteúdos expostos nas sessões teóricas com a pesquisa empírica, para uma compreensão do contexto estudado. Vimos até aqui as relações da sociedade com a deficiência nos diferentes períodos históricos até chegar na atualidade, que possui um modo de produção capitalista. Esse sistema produtivo apresenta algumas características, como a exclusão social, a divisão da sociedade em classes sociais e desigualdade entre elas. Seu ideário é o neoliberalismo, que responde a uma lógica de mercado, cujo objetivo é a produção de lucro. Portanto, as relações sociais, inclusive as de trabalho, são marcadas por esses princípios, resultando em uma repressão do desenvolvimento humano cultural, e em trabalhadores alienados e explorados. É contra esse sistema e seu consequente desenvolvimento humano que nos opomos. E, portanto, apresentamos a nossa perspectiva de análise, a Psicologia Histórico-Cultural, que tem como base filosófica e metodológica o materialismo histórico-dialético.

As relações entre esses conteúdos serão apresentadas na seguinte seção, com a discussão dos resultados da pesquisa empírica realizada com funcionários com deficiência de uma instituição pública do interior do Paraná.

5. PESQUISA EMPÍRICA - Percepções dos Funcionários com Deficiência Sobre a Acessibilidade no Ensino Superior

Esta seção tem como objetivo apresentar o método de análise utilizado neste trabalho, quais sejam: os procedimentos da pesquisa, como a busca por participantes, as características da instituição estudada, os materiais utilizados e, por fim, a organização e a discussão dos resultados.

A pesquisa foi realizada com base nos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, desenvolvida pela tríade Lev S. Vigotski, A. R. Luria e A. Leontiev. De acordo com esses autores, qualquer estudo, para se aproximar ao máximo da realidade, deve considerar a historicidade e a materialidade do fenômeno em voga. À luz da Psicologia Histórico-Cultural, pois, faremos um exercício no método do Materialismo Histórico e Dialético, visto que acreditamos na importância de modo a superar a aparência e compreender a essência do fato estudado, suas contradições partir da materialidade do real, etc.

O método materialista histórico e dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens em sociedade através da história (Pires, 1997, p. 83).

Inserido nessa lógica, Vigotski afirma que o método é fundamental e faz referências a Marx e a Engels em seus estudos. Ele adota a concepção marxista de que o sujeito se constitui nas relações concretas. Sob a perspectiva histórico-cultural, isso representa a pesquisa como genética, no sentido de buscar a gênese, a origem do fenômeno, bem como histórica.

Sob esse escopo, Tonet (2013) discorre detalhadamente a respeito do método marxiano e afirma que sob sua égide o objetivo é a reconstrução do processo histórico e cultural que levou o objeto a ser como é, já que é impossível compreender uma parte da realidade fora de sua totalidade. Esse autor explica que não será o método que vai receitar como se deve proceder para conhecer o objeto, mas a realidade objetiva (objeto) é que vai indicar quais procedimentos metodológicos devem ser utilizados para se chegar ao desconhecido.

Esse mesmo autor também disserta sobre a relação entre essência e aparência que Marx descreve, afirmando que elas não coincidem. Para se conhecer a realidade, é necessário

então capturar o complexo processo dessa relação e o modo como ela acontece no objeto. Nesse contexto, como a propriedade privada e a divisão social do trabalho atribuem um caráter alienado à realidade social, o imediato/aparente se expõe como a totalidade da realidade. Nesse sentido, o autor argumenta que é preciso fazer a crítica dos dados imediatos fazendo a essência aparecer, o que só é possível conforme se desvele o processo histórico e social que deu origem aos fatos que produzem a realidade. Dessa forma, o sentido dos dados imediatos só é apreendido ao passo que forem resgatadas as conexões que os articulam (totalidade).

Nesse aspecto, o presente estudo busca, a partir da percepção de funcionários com deficiência, verificar como se organizam em uma Universidade pública as políticas de acessibilidade e como elas vêm se efetivando, de forma a contextualizá-las em seu processo histórico e social e em suas relações com o imediato e com a totalidade.

Nesse processo de conhecimento e pesquisa, os instrumentos e técnicas de pesquisa são diversos, como por exemplo, a utilização da análise documental até as formas variadas de observação, a coleta de dados, a quantificação, entre outros.

Desse modo, apenas quando termina a investigação o sujeito pode expor seus resultados, lembrando ainda que toda conclusão é provisória, pois é passível de comprovação, retificação e, até mesmo, abandono. Para Marx, apenas depois de concluída a investigação é possível descrever, adequadamente, o movimento real (Netto, 2011).

5.1. Local

5.1.1. Caracterização da Instituição

A Universidade Estadual de Maringá, de acordo com seu Estatuto, atualizado em 2014, foi criada em 1969 pela Lei Estadual nº 6.034, apoiada pelo Decreto Estadual nº 18.109/1970 e assinada na cidade de Maringá - Paraná. Em 1991, a instituição foi transformada em autarquia estadual por meio da Lei Estadual nº 9.663, com autonomia didático-científica, administrativa, financeira e disciplinar, nomeada então Universidade Estadual de Maringá. Além do *campus* sede em Maringá, há o *campus* do Arenito, no município de Cidade Gaúcha; o Regional do Noroeste, no município de Diamante do Norte; o Regional de Cianorte, no município de Cianorte; o *campus* Regional de Goioerê, no município de Goioerê e o *campus* Regional de Umuarama, no município de Umuarama

(UEM, 2014). A Instituição conta com então com 7 *campi*, além de 7 Centros de Ensino e 50 Departamentos (UEM, 2016).

De acordo com a aba “histórico” do site da instituição, “Em 1990 foi criada a Pró-Reitoria de Recursos Humanos, que incorporou a Diretoria de Pessoal da Pró-Reitoria de Administração” (UEM, 2017).

Ao procurarmos informações atuais da Universidade, a divisão de Registro e Cadastro (RCA), responsável pelos dados dos servidores, forneceu que no ano de 2017 a instituição conta com 2.575 servidores técnicos e 1.671 docentes, com um total de 4.246 servidores, sendo que 37 deles se declaram com alguma deficiência (visual, física ou auditiva) e 3 se declararam como reabilitados. Esse número de funcionários que se declararam com alguma deficiência representa apenas 0,87% do total de funcionários.

De acordo com o documento “Base de dados”, referente ao final de 2016, a instituição oferece, atualmente, 61 cursos de graduação presencial e 8 a distância, além de 70 cursos de pós-graduação *stricto sensu* (44 em nível de mestrado e 26 de doutorado) e 56 *lato sensu* (especialização). O documento ainda fornece o número de alunos matriculados na instituição: 18.956 na graduação (presencial e a distância); 2.573 na especialização; 1.326 no mestrado e 1.116 no doutorado, totalizando 23.971 discentes.

No site da instituição, no texto denominado “Perfil da Universidade”, há um tópico sobre “Políticas de inclusão” com a seguinte descrição:

Destacam-se a formação de cooperativas de economia solidária por meio da Rede Unitrabalho; as assessorias prestadas aos municípios pelo Observatório das Metrôpoles; a isenção da inscrição do vestibular para alunos de escolas públicas; o programa “Universidade Sem Fronteiras”, que atende aos municípios de baixo Índice de Desenvolvimento Humano; as vagas exclusivas para indígenas, o investimento nos cursos a distância. Também a implantação do sistema de cotas sociais e do processo de avaliação seriada - PAS (UEM, 2011).

O texto teve sua última atualização em 17 de outubro de 2011 e, embora mencione a inclusão, não se refere aos funcionários. Sobre esse público, especialmente no que tange aos indivíduos com deficiência, buscamos informações no site da instituição e em contatos com a Pró-Reitoria de Recursos Humanos e Assuntos Comunitários (PRH), as quais apresentaremos na subseção a seguir.

5.2. Dados sobre os participantes da pesquisa

Para obtenção de dados iniciais, entramos em contato pessoalmente com alguns setores da IES que pudessem disponibilizar informações a respeito dos funcionários com deficiência. Em um setor da Pró-Reitoria de Recursos Humanos e Assuntos Comunitários (PRH), fomos informados que foi criado recentemente um novo sistema (site portal do servidor: www.npd.uem.br/prh), ao qual todos os funcionários têm acesso e, em uma de suas partes, tem-se a opção de preencher “tipo de deficiência” (Anexo A).

Conforme esse anexo, as opções de deficiência são: auditiva, física, intelectual (mental), múltipla, reabilitado e visual. Destacamos que **não** existe a opção “outra”, nem um espaço para especificar a deficiência e/ou fazer comentários sobre possíveis adaptações necessárias, o que consideramos importante ter. Os funcionários não são obrigados a preencher essa informação, apenas se desejarem. Essa é a primeira vez que a instituição cria um questionário nesse sentido, não havendo a informação de quem tem deficiência por outro meio. Também não existe um controle de quem são os funcionários que entraram pela lei de cotas para pessoas com deficiência.

A nosso pedido, o referido setor enviou um e-mail, elaborado por nós, para todos os funcionários, explicando a presente pesquisa e solicitando que preenchessem essa informação na ficha de cadastro. Posteriormente, tivemos acesso a um documento com dados de funcionários que tinham se declarado com deficiência pelo portal do servidor, como nome, telefone, cargo, setor, etc. Como não sabemos se todos os funcionários receberam o e-mail e preencheram essa informação no site do servidor, tivemos dificuldades em saber se o informado compreende à totalidade de servidores que apresentam algum tipo de deficiência.

Também entramos em contato, via e-mail, com a PRH, solicitando informações sobre quais setores são responsáveis pelo atendimento aos funcionários com deficiência. Em uma primeira resposta, também eletrônica, apontaram-nos o Programa Multidisciplinar de Pesquisa e Apoio à Pessoa com Deficiência e Necessidades Educativas Especiais (PROPAE) como responsável e nos repassaram um texto sobre a acessibilidade na universidade, que está publicado no site da instituição:

Oferecer igualdade de condições no contexto universitário às pessoas com deficiência é uma preocupação constante na UEM. A instituição trabalha em ações que visam o acompanhamento do aluno com deficiência ao longo de todo o processo

acadêmico, além de investir em estrutura física em todos os câmpus, sempre levando em conta a acessibilidade.

Dentro desse objetivo, há quase vinte anos, foi criado na UEM o Programa Multidisciplinar de Pesquisa e Apoio à Pessoa com Deficiência e Necessidades Educativas Especiais (Propae), que, desde então, tem trabalhado com o intuito de levantar e analisar as necessidades que dizem respeito à acessibilidade física e acadêmica dos câmpus, além de promover ações em favor das pessoas com deficiência (UEM, 2012).

Ao procurar esse texto no site da instituição o encontramos sob o título “UEM atua em favor da acessibilidade física e acadêmica”, escrito em 2012. Ele retrata ainda as conquistas com o vestibular adaptado, possibilitando maior acesso do aluno com deficiência à universidade, assim como esclarece a eliminação de barreiras arquitetônicas, conforme segue:

[...] Quebrando as barreiras arquitetônicas

Mesmo com o alto número de edificações antigas dentro dos câmpus da UEM, que nem sempre foram planejadas levando em conta a acessibilidade, e com a falta de orçamento específico, a Prefeitura do Câmpus de Maringá (PCU), em parceria com o Propae, trabalha em um processo constante de melhorias, para tornar a UEM completamente adaptada.

Segundo a PCU, no primeiro semestre de 2013, serão inauguradas as plataformas elevatórias verticais dos blocos D-90 e I-90. Com a conclusão das obras, todos os blocos verticais do câmpus sede possuirão plataformas, finalizando o processo de instalação das mesmas nos blocos antigos da UEM. Os blocos novos já são construídos com 100% de acessibilidade.

Além disso, ainda de acordo com a Prefeitura, em breve será finalizado o processo de instalação de rampas de acesso em todos os blocos horizontais. Dentro de cerca de um mês, também serão inaugurados 14 novos banheiros adaptados, em blocos que possuem salas de aula e laboratórios, dando continuidade à adaptação dos sanitários de todas as edificações do câmpus.

Alvo de diversas discussões, os corrimões nos portões de acesso de pedestres dificultam a entrada de pessoas com deficiência na UEM. No entanto, segundo a PCU e o Propae, esse é um dilema ainda não resolvido, já que os corrimões foram

instalados para impedir que ciclistas e motociclistas entrem na Universidade por aqueles portões e causem acidentes.

Segundo o Propae, a acessibilidade nos câmpus já pode ser considerada boa, mas ainda há trabalho a ser feito. Os próximos passos, em fase de elaboração de projetos e captação de recursos, são: novos banheiros adaptados; finalização da demarcação no solo para deficientes visuais; novos corrimões para deficientes e idosos; demarcação de novas vagas para deficientes; e melhorias nas calçadas dos câmpus (UEM, 2012).

Contudo, mesmo com todas essas informações, foi possível perceber que o texto inicialmente trata a acessibilidade do aluno, mas em nenhum momento discorre sobre os funcionários. Em sua continuidade, discute-se a acessibilidade na IES como um todo, porém com foco apenas na dimensão arquitetônica.

Frente a essa constatação, enviamos um segundo e-mail à PRH interrogando se existe alguma legislação na instituição sobre as cotas para deficientes nos concursos públicos e, em caso afirmativo, desde quando a mesma utiliza essas cotas. A resposta foi que o PROPAE teria essas informações com maior precisão porque ele é o responsável por todas as políticas sobre acessibilidade e deficiências. Também nos enviaram a Resolução nº 008/2008 – CEP, que dispõe sobre o atendimento de pessoas com deficiência no Processo Seletivo do Vestibular (novamente sobre alunos). Portanto, afirmaram que para as contratações, as leis são as mesmas regidas pelo Estado.

Como ainda permaneceu a dúvida se o programa PROPAE é destinado também aos funcionários com deficiência, agendamos uma entrevista com uma das coordenadoras do programa. Nesse encontro, ela esclareceu que, pelas condições atuais, como falta de verba e de pessoal, por exemplo, o PROPAE tem como foco os alunos com deficiência que apresentam necessidades especiais, assim como explicou que nem todos estão demandando atenção. Isso porque algumas pessoas podem ter uma deficiência, mas não precisar do PROPAE; então o programa, atualmente, atende aqueles que estão demandando serviços especiais.

Essa coordenadora participa do programa desde 2013 e, a partir dessa data, ela afirma que o PROPAE não atendeu nenhum funcionário com deficiência. A profissional pontuou ainda que o programa pode acompanhar e dar instruções para algum setor, mas não necessariamente assume a reabilitação ou faz o acompanhamento desse funcionário.

Se o funcionário solicitar algum apoio, dependendo da situação, o programa não tem condições de atender, explicou a coordenadora. Em geral, procura-se um professor ou pesquisador parceiro que possa dar algum auxílio, se for o caso. Se o servidor precisar de algum equipamento ou suporte do programa, por exemplo, a coordenadora afirmou que ele pode enviar um e-mail para a secretaria do PROP AE (sec-propae@uem.br), que vai ser analisado e despachado, visando-se a alguma resposta positiva.

A entrevistada informou também sobre a existência de um projeto de estágio do 5º ano de Psicologia do Trabalho que atende pessoas que foram afastadas pelo INSS dos seus postos de serviço por problemas médicos, como amputação ou algum outro tipo de doença, e os estagiários faziam um trabalho de sensibilização para a reabilitação. Ela afirmou que o PROP AE poderia até realizar esse trabalho, porque há funcionários com deficiência ou necessidades especiais na instituição, porém, por motivos como os já mencionados, não há condições necessárias para isso.

Atualmente, o PROP AE⁴⁸ está vinculado à Pró-Reitoria de Ensino (PEN), já que a maior parte dos alunos atendidos é da graduação, mas o programa também atende discentes da pós-graduação; então, possui alguma vinculação também com a Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PPG). Além disso, trata-se de um projeto que também interage com a Pró-Reitoria de Extensão (PEC). A coordenadora ainda afirmou que o PROP AE é uma boa referência a respeito do atendimento às pessoas com deficiência e com necessidades especiais, e quem sabe ainda consiga atender essa demanda de fato.

A partir desse encontro, observamos muitas dificuldades que os profissionais encontram no dia a dia do trabalho no programa, como a falta de verba, de espaço, de equipamentos, ou seja, de investimento nesse tipo de serviço. Contudo, os profissionais demonstraram trabalhar além do possível para conseguirem manter o programa e contribuir com a transformação social. Eles nos indicaram algumas conquistas, como um elevador adaptado, o ônibus adaptado e a pista tátil.

Esse é o único programa que a IES indicou para falar a respeito das pessoas com deficiência, havendo pouquíssimos documentos sobre o assunto. Ademais, em uma busca por documentos no site da universidade, percebemos que a maioria deles estava com problemas de acesso. A partir do contato com a PRH e com o PROP AE, verificamos precariedade nos serviços, tanto da própria instituição, que não possui um controle no PRH, mas está percebendo agora essa necessidade e precisa se mover nesse sentido, como em relação às

⁴⁸ No segundo semestre de 2016 foram contratados dois intérpretes de Libras no PROP AE. A contratação foi realizada por processo seletivo, e não por concurso.

dificuldades do PROP AE em atender a todos que possuem necessidades especiais, sejam alunos ou funcionários: isso aponta para a necessidade e para a urgência em se implementarem de fato políticas nacionais de inclusão.

No que tange ao primeiro local da instituição a que o funcionário pede apoio, a profissional explicou que trata-se da Pró-Reitoria de Recursos Humanos e Assuntos Comunitários (PRH), além do Programa de Segurança e Medicina do Trabalho (SESMT). É papel deles oferecer esse suporte, até para saber se o servidor já entrou nessa condição para o serviço, se é uma doença do trabalho ou foi um acidente ocorrido durante o exercício da profissão, por exemplo. O setor da PRH também nos indicou o SESMT, quando interrogamos como a instituição reconheceria quem apresenta deficiência, já que não havia um registro desses dados. Como resposta, fomos informados de que, quando a pessoa com deficiência entra na instituição, o SESMT analisa sua deficiência e seu cargo e, quando o trabalhador adquire deficiência no trabalho, o programa avalia o impacto e o encaminha para a aposentadoria, se necessário.

Em contato com as duas médicas que trabalham no SESMT, elas nos explicaram que o SESMT faz parte de uma comissão que realiza o acompanhamento de servidores encaminhados pela PRH que adquiriram alguma doença ou deficiência que os limitem ou os impeçam da realização de suas atividades originais, temporária ou definitivamente (como por exemplo: hérnia de disco, depressão, problema nas cordas vocais, amputação de membro, transtorno do pânico, doença muscular, artrose, doença degenerativa, dependência química, etc.) e necessita ser afastado de suas funções por um período. Esse funcionário é atendido pelo médico assistente, que o encaminha para a perícia médica. O perito, por sua vez, elabora um documento de afastamento do funcionário, que volta para o SESMT, setor que redige uma declaração com as funções que o funcionário não pode desempenhar.

Durante esse afastamento a pessoa é acompanhada pela assistência social e, se não melhorar, o perito renova o afastamento até que ela possa voltar a exercer sua função original. Quando se somam dois anos de afastamento da função original, há uma adaptação de função. Uma das médicas esclareceu que, durante os sete anos que trabalha no setor, atendeu apenas dois casos de deficiência. A outra médica disse que eles recebem muitos ofícios, mas a maioria é relacionada a alguma doença e não especificamente à deficiência, portanto, não se lembra de ter atendido algum funcionário com deficiência durante seus três anos de experiência. Ela também afirmou que há bastantes funcionários com deficiência na instituição, mas a maioria deles exerce normalmente suas funções, passando por exames admissionais e periódicos como os demais servidores.

Uma das entrevistadas, sobre a deficiência, revelou que o SESMT participa da avaliação dos casos em que uma pessoa quer entrar pelo sistema de cotas. Entretanto, a profissional considera complicado fazer uma avaliação afirmando se a pessoa vai conseguir trabalhar na instituição, pois esta não dispõe de acessibilidade. Então ela se questiona: Como um cego vai andar na instituição se não há acessibilidade? E um cadeirante?

Entramos em contato com a supervisora do estágio da Psicologia do Trabalho do 5º ano do curso para termos maiores informações sobre o projeto que atende pessoas que foram afastadas pelo INSS (citado pela coordenadora do PROPAE). Ela explicou que o grupo trabalha com os segurados beneficiários do “Programa Reabilita”⁴⁹, ou seja, aqueles afastados do trabalho (por motivo de qualquer doença ou acidente) que, ao receberem alta, não poderão mais exercer a função anterior. A profissional afirmou ainda que foi o INSS que procurou a Unidade de Psicologia Aplicada (UPA) da IES para implementar essa parceria. O trabalhador passa por um perito médico que o encaminha para o programa Reabilita. Enquanto ele está doente e se recuperando, realiza cursos compatíveis com sua situação para voltar ao mercado de trabalho capacitado.

Entre as ações desse programa, há as oficinas realizadas pelas estagiárias do 5º ano de Psicologia, com os beneficiários trabalhando temas escolhidos por eles (identidade x trabalho; como se preparar para outra profissão; como montar currículo; estigmas; etc.). A participação é voluntária e fiscalizada pelo INSS. Dentre os casos tratados, há desde depressão, lesões por esforços repetitivos (LER), até perda de membros. São grupos pequenos de aproximadamente 15 beneficiários, ocorrendo um programa por semestre.

O PROPAE nos indicou conversar também com a arquiteta da Prefeitura do *campus* (PCU), que atende aos pedidos de acessibilidade. Desse modo, agendamos um encontro informal com ela, que explicou que a instituição foi construída na década de 1970, época em que não existiam as exigências de acessibilidade. Foi apenas a partir de 1998 ou 2000 que o Ministério da Educação (MEC) passou a exigir mudanças nesse sentido. Segundo a profissional, a IES segue a Lei ABNT NBR 9050 – “Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos”, sendo a mais recente publicada em 2015. Também existe o Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) - do Ministério Público, que serve como norte para a cidade como um todo, e a instituição assina e tem o dever de cumpri-lo.

De acordo com esse documento, o Conselho Regional de Engenharia e Agronomia (CREA) faz uma inspeção na universidade e redige um relatório do que precisa ser realizado

⁴⁹ Para mais informações, acessar o link <http://www.previdencia.gov.br/servicos-ao-cidadao/informacoes-gerais/reabilitacao-profissional/>.

ou modificado em termos de acessibilidade. Em junho de 2011, por exemplo, para uma inspeção, a instituição dividiu o mapa do *campus* em quatro áreas (A, B, C e D) para facilitar o trabalho. Além disso, o CREA estipula um prazo para o projeto de mudanças e outro para sua execução, que vence em 2018 ou 2019, aproximadamente, podendo se estender. A arquiteta responsável afirmou que foram necessários dois anos para finalizar tal projeto e que o desenvolveu apenas com o auxílio de estagiários, quadro que se altera todo ano. Em um contato posterior com ela, solicitamos uma cópia do documento que o CREA elaborou com a data limite para a execução do projeto, quando nos esclareceu que a etapa de obras é realizada por setor, como no projeto e, portanto, a instituição faz a licitação desse mesmo setor e busca recursos para continuar a obra. Dessa maneira, os prazos vão sendo modificados de acordo com a necessidade da instituição e, por esse motivo, não pudemos ter a cópia requerida, porque as datas podem ser alteradas. Para isso, teríamos que solicitar o documento para o setor jurídico da instituição.

O projeto é, pois, desenvolvido no setor no qual a arquiteta trabalha. Sua execução fica sob responsabilidade da diretoria de obras, que levanta o orçamento: se for algo simples, ela mesma realiza o projeto; do contrário, o trabalho é terceirizado. A profissional disse que os projetos demandam muito recursos e também que as solicitações de acessibilidade são feitas mais por alunos que por funcionários. Estas estão mais relacionadas ao acesso aos edifícios (o caminho, calçadas, rampas), e a maior parte das solicitações advém de cadeirantes. Ela afirmou que recebe poucas solicitações, uma média de três ou quatro por ano, sendo que houve ano em que não recebeu uma sequer, como neste ano (2016). O formulário para solicitação de acessibilidade está no site da prefeitura (segue modelo no anexo C) e normalmente é feito via departamento, ofício impresso, que vai para a Prefeitura do *Campus* (PCU) e é direcionado para o setor responsável (de obra, de projeto, de manutenção, elétrica, etc.).

Esse foi o caminho trilhado para o mapeamento dos funcionários com deficiência na instituição e também para verificar a possível existência de uma política de acessibilidade e como ela vem se efetivando, caso houvesse. Consideramos importante destacar que, além da dificuldade nesse mapeamento, seja pela burocracia ou pela falta de cadastro, essa forma de trabalho não se mostrou totalmente eficaz, dada a falta de comunicação entre os setores que estão vinculados de alguma forma às pessoas com deficiência e por esta ser um indicativo de falta de preocupação com a questão por parte da instituição.

Além desses procedimentos, os contatos informais também foram ferramentas que nos auxiliaram a encontrar trabalhadores com deficiência, indicando que os dados dos cadastros

não condizem com a realidade existente. O cadastro, além de não apresentar todos os funcionários em questão, continha pessoas que não se consideravam com deficiência e não souberam explicar porque estavam naquela tabela. Esses dados mostram então que a questão da acessibilidade fica mais sob a responsabilidade das pessoas que possuem deficiência, requerendo delas a iniciativa de irem em busca de recursos e programas disponíveis na instituição ou de se adaptarem às condições de trabalho postas.

Em suma, não identificamos de fato ações que abarcam a instituição como um todo e que representem uma política efetiva de acessibilidade. Interrogamo-nos, então, por que essas pessoas (com deficiência) são invisíveis? Com base na pesquisa teórica, podemos inferir que nunca se pensou que elas iriam trabalhar. Portanto, o compromisso das cotas é dar visibilidade para essas pessoas. A instituição ainda tem caminhado lentamente na efetivação da acessibilidade porque a Lei de Cotas é recente, mas as cotas sinalizam que essa população está chegando ao mercado de trabalho.

5.2.1. Caracterização dos Participantes

Com a autorização do Comitê de Ética (Protocolo n. 856.289), entregamos um ofício à PRH solicitando os nomes e os contatos dos funcionários com deficiência. Recebemos uma tabela com a quantidade desses servidores disponível no site do servidor da IES contendo o nome de cada um, a deficiência, o ano da admissão, a função que executa, o setor em que trabalha, o ramal e endereço para contato, dados fornecidos no final de 2014. No Quadro 2 apresentamos essas informações.

QUADRO 2: Quantidade de funcionários que se declararam com deficiência⁵⁰

DEFICIÊNCIA	QUANTIDADE
Física	14
Auditiva	8
Visual	20
Reabilitado	1
TOTAL	43

Fonte: dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Recursos Humanos e Assuntos Comunitários (PRH) sobre funcionários que se registraram com deficiência no site da instituição.

⁵⁰Essas informações foram fornecidas no início da pesquisa. Sendo assim, os dados atuais sofreram algumas mudanças. De acordo com a solicitação realizada neste ano de 2017 sobre a quantidade de funcionários declarados com deficiência, conforme citado no tópico da caracterização da instituição pesquisada, há: 6 funcionários com deficiência auditiva, 14 com deficiência física, 17 com deficiência visual e 3 reabilitados.

Interrogamos no setor de Divisão de Registro e Cadastro (RCA) o que significa “Reabilitado”, mas não souberam nos responder. O responsável explicou que não foram eles que pediram para colocar essa opção e a pessoa que desenvolveu esse registro já não trabalha mais na instituição. Em contato com o servidor cadastrado como reabilitado, ele nos disse que está reabilitado há dez anos porque fez cirurgia no coração, mas não tem deficiência.

O critério para a seleção dos participantes utilizado nesta pesquisa foi possuir uma deficiência pela qual o sujeito necessite de alguma adaptação. Desse modo, essa pessoa (reabilitada) não participou do estudo.

Durante o ano de 2015 e 2016 entramos em contato, via telefone, com os quatorze funcionários que se declararam com **deficiência física**; todavia, apenas três deles aceitaram participar deste trabalho. Destaca-se que nesse contato inicial uma quarta funcionária aceitou participar, mas no momento em que foi empreendido novo contato para agendar a entrevista e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ela desistiu, justificando que estava decepcionada com a instituição e não queria contribuir com a pesquisa. Ressalta-se ainda que, dentre essas quatorze pessoas que se declararam deficientes, seis delas não participaram do estudo porque, segundo elas, possuíam deficiência leve, o que não lhes impunha nenhum limite quanto à acessibilidade e, assim, não precisavam de adaptação no ambiente de trabalho. Três delas já se aposentaram e uma faleceu.

Em relação aos oito funcionários que se declararam com **deficiência auditiva**, entramos em contato com seus respectivos departamentos no intuito de confirmar se essas pessoas tinham deficiência e como se comunicavam. Apenas dois atendentes dos departamentos em que ligamos afirmaram que os funcionários em questão eram surdos e explicaram que a comunicação era realizada por meio de gestos, na medida do possível, ou por linguagem escrita. Um dos atendentes nos ofereceu o número de celular de uma das participantes e, por mensagem de texto, entramos em contato com ela, que aceitou participar da pesquisa com uma intérprete de Libras.

Sobre o outro funcionário surdo, a pessoa do departamento que atendeu ao telefone informou que os recados a serem passados ao funcionário o são por meio de sua filha, e então nos forneceu o contato dela. Por mensagem de texto, explicamos a pesquisa para ela e solicitamos que repassasse a informação para o pai. Ela nos respondeu que iria passar, mas acreditava que o pai aceitaria. Entretanto, não conseguindo passar o recado para o pai devido aos horários diferentes que estão em casa, ela argumentou que poderíamos encontrá-lo pessoalmente no trabalho, o que fizemos com a ajuda de uma intérprete de Libras.

Porém, ele ficou com receio de atrapalhar seu trabalho e afirmou que não saberia responder as perguntas, pedindo um tempo para pensar e informando que daria a resposta por meio da filha. Fomos informados depois por ela que o pai não queria participar pois não se sentiu à vontade para responder as perguntas.

Dos seis funcionários restantes, um afirmou que sua deficiência é leve e não precisa utilizar qualquer aparelho e, assim, não precisa de nenhuma adaptação ou suporte: por esse motivo não participou da pesquisa. Outro deles já havia se aposentado e outros três não trabalhavam mais na instituição por vencimento de contrato. O último afirmou que não tinha deficiência, estando errado tal registro.

Sobre os vinte funcionários que se declararam com **deficiência visual**, dez deles afirmaram utilizar apenas óculos, o que não se enquadra como deficiência e, portanto, não os habilita a participar da pesquisa. Cinco afirmaram ter algum problema na visão, mas leve, não precisando de adaptação e suporte, dessa forma também não realizaram a entrevista. Outro deles já não trabalha mais na instituição por vencimento de contrato, dois já se aposentaram e dois já faleceram.

Além dos funcionários que estavam registrados na PRH, algumas pessoas que trabalham na instituição nos indicaram outros nomes de servidores com deficiência: um surdo, que aceitou participar da pesquisa; dois com deficiência física, que também participaram da entrevista e um com deficiência visual, mas com o qual não conseguimos contato porque estava internado por problemas de saúde.

Dessa forma, participaram da pesquisa cinco funcionários com deficiência física e dois surdos, **totalizando sete participantes**, sendo três homens e quatro mulheres. No que se refere ao cargo que ocupam, dois deles são docentes e cinco são técnicos. **Nenhum deles entrou pela Lei de Cotas na universidade**, sendo que a maioria entrou antes dessa Lei. Vale destacar que é muito raro abrir cotas para as vagas de docentes, pois geralmente abre-se apenas uma vaga e não é possível ter a quantidade de 20% para deficiente.

Sobre essa legislação, a Divisão de Registro e Cadastro (RCA) afirmou que não detinha informação e quem a seria a responsável pelas seleções, no setor de RH. Em contato com essa profissional, ela nos informou que não tinha esses dados e sugeriu que a Divisão de Registro e Cadastro teria. Ela também explicou que aproximadamente a partir de 2005 os concursos passaram a ter cotas e a partir de 2015 o teste seletivo também teria obrigação de reserva de vagas para pessoas com deficiência. Ao entrarmos em contato novamente com a Divisão de Registro e Cadastro, seus funcionários esclareceram que só possuíam os dados dos

funcionários que se autodeclararam com deficiência no Portal do Servidor, não possuindo as informações específicas daqueles que entraram pela Lei de Cotas.

Para elaborar o perfil dos funcionários entrevistados, solicitamos o preenchimento de um formulário, cujos campos são reproduzidos pelo quadro abaixo:

QUADRO 3: Caracterização deficiência

Qual tipo de deficiência possui	Como adquiriu a deficiência?
() Deficiência Auditiva	() Antes de nascer/na gestação da mãe
() Deficiência Intelectual	() Passada dos pais para você
() Deficiência Visual	() No parto/nascimento
() Deficiência Múltipla	() Depois de nascer, ainda quando criança
() Deficiência Física	() Adquirida (Acidentes, etc.)

Fonte: Questionário de pesquisa elaborado pelo doutorando Carlos Eduardo Candido Pereira, participante da mesma pesquisa em rede.

No que se refere aos cinco funcionários com deficiência física, um respondeu que adquiriu a deficiência “depois de nascer (quando criança)”; uma a adquiriu “passada dos pais”; e três adquiriram quando adultos, por acidente ou doença. Referente às trabalhadoras surdas, uma preencheu que adquiriu a deficiência “antes de nascer/na gestação da mãe” e uma “depois de nascer (quando criança)”. Na ficha de identificação (apêndice A) uma delas considera sua deficiência “profunda” e a outra, “moderada”. Relacionado à escolarização, do total de sete entrevistados, seis possuem pós-graduação e um o Ensino Médio.

Com base na ficha de identificação dos servidores (apêndice A) dentre os cinco participantes com deficiência física, quatro deles fazem uso de algum recurso, como: bengala/muleta/cadeira de rodas/prótese e apenas um afirmou não utilizar nenhum desses objetos como suporte. As duas funcionárias surdas afirmaram necessitar de intérprete de Libras para se comunicar. Do total de sete entrevistados, cinco deles são técnicos e dois são docentes. No Quadro 4 apresentamos essas informações.

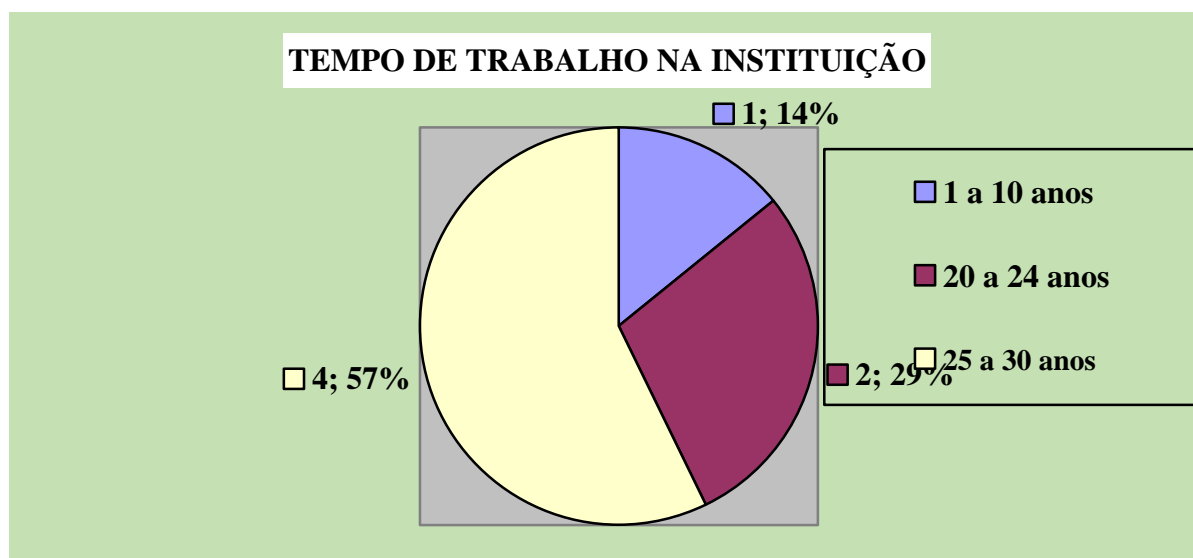
QUADRO 4 – Caracterização participantes

DEFICIÊNCIA	PARTICIPANTES	FAZ USO DE:	CARGO
Física	Fernanda	Quatro dos cinco funcionários usam: Bengala (ou) Muletas (ou) Cadeira de rodas (ou) Prótese ⁵¹	2 docentes 5 técnicos
	Fátima		
	Felipe		
	Francisco		
	Fábio		
Auditiva	Sueli	Intérprete de libras	
	Sandra	Intérprete de libras	

Fonte: respostas dos participantes na ficha de identificação (Apêndice A)

No que se refere ao tempo de trabalho na instituição, quatro dos sete participantes entrou na instituição entre 25 a 30 anos atrás; dois entraram entre 20 a 24 anos atrás e um entrou nos últimos 10 anos. O Gráfico 1 ilustra esses dados.

GRÁFICO 1- Tempo de trabalho na instituição



Fonte: respostas dos participantes da ficha de identificação

Vale esclarecer que essa população conseguiu alcançar espaços privilegiados, pois esses funcionários estão na Universidade Pública Estadual. Portanto, não podemos generalizar os resultados alcançados para todos os espaços, isto é, os dados dessa pesquisa não representam a realidade brasileira, mas um recorte dessa realidade. Também há diferenças nas políticas entre as Universidades Estaduais e as Federais. Essas têm mais possibilidade de contratarem profissionais para efetivar a Lei de Cotas.

⁵¹ Não iremos especificar quais desses suportes são utilizados por cada funcionário a fim de não identificar os participantes.

5.3. Materiais utilizados

Durante a pesquisa empírica, os materiais utilizados foram:

- Documento de autorização do Magnífico Reitor da instituição para a realização da pesquisa na instituição (Anexo B);

- Ficha de identificação dos funcionários para aproximação prévia dos dados, enviada por e-mail a todos os que aceitaram participar da pesquisa após contato telefônico. Por essa ficha, foram solicitadas informações referentes a nome, idade, sexo, função exercida, data de ingresso na universidade, escolaridade, condições socioeconômicas, composição familiar, tipo de deficiência, etc. (Apêndice A).

- Roteiro de entrevista: elaborado pela pesquisadora com perguntas relacionadas à função exercida, aos conceitos e condições de acessibilidade, ao apoio recebido pela instituição, etc. (Apêndice B).

- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: documento que apresenta os objetivos da pesquisa e os procedimentos da entrevista. O Termo foi entregue impresso para o participante, lido para ele no dia da entrevista e assinado pelos funcionários e pela pesquisadora em duas vias (Apêndice C).

- Gravador: utilizado durante as entrevistas a partir da autorização dos participantes. Depois da gravação dos áudios, foi realizada a transcrição da entrevista.

5.4. Apresentação e discussão dos dados

Para a coleta de dados, utilizamos como instrumento a entrevista semidirigida, elaborada a partir de um roteiro prévio que serviu como apoio na formulação das perguntas. Minayo (2008) expõe que esse roteiro deve ser estabelecido também visando possibilitar flexibilidade nas conversas, permitindo entrar em questões importantes trazidas pelo entrevistado.

Realizadas as entrevistas com os funcionários com deficiência, organizamos os dados obtidos em eixos temáticos. Para tanto, reunimos as informações de algumas perguntas para facilitar a compreensão das respostas obtidas. Assim, foram elaborados cinco eixos temáticos: I – conceito de acessibilidade; II - conceito de trabalho; III – suporte e adequações fornecidos pela instituição; IV – percepção das condições de acessibilidade na universidade e V - atitude das pessoas com relação à deficiência.

Cada eixo foi concebido a partir das respostas de diferentes questões do roteiro de entrevista utilizado e também tomando outros aspectos trazidos pelos participantes durante as conversas. O primeiro compreende a pergunta que versa sobre como os participantes definem a acessibilidade. O segundo se refere à pergunta de como eles entendem trabalho. No terceiro eixo, foram reunidas as informações sobre os suportes que receberam e as dificuldades encontradas no ambiente de trabalho. O quarto eixo abarca a percepção que eles têm das condições de acessibilidade da instituição. O quinto e último eixo contempla a pergunta sobre situações de preconceito/discriminação referente à deficiência por alunos e outros funcionários.

Como eles se pautaram nas respostas dos participantes, iremos expor excertos de suas falas conforme estas foram gravadas e transcritas. Vale destacar que um mesmo conteúdo pode aparecer em mais de um eixo, conforme a análise proposta.

Realizada essa organização dos dados, iniciamos a análise e a discussão dos resultados a partir das contribuições de autores que tratam da presente temática ou que se vinculam à Teoria Histórico-Cultural.

Para respeitar o sigilo dos dados dos participantes das entrevistas, apresentaremos nomes fictícios, escolhido pela pesquisadora. Também escreveremos uma sigla para cada deficiência, sendo (S) para surdez e (DF) para deficiência física. Fala facilitar a identificação dos funcionários com a deficiência, estabelecemos os nomes com iniciais “F” para pessoas com deficiência física e “S” para surdos.

5.4.1. Eixo I – Conceito de acessibilidade

Este eixo considera a pergunta sobre definição de acessibilidade. Alguns funcionários apresentaram dificuldade em elaborar um conceito, utilizando a palavra acesso na tentativa de conceituar acessibilidade, apresentando respostas como:

olha, é...ter acesso à, é uma forma, assim...não é na verdade nem ter acesso, porque assim, o fato de você ter acessibilidade não lhe garante é...você chegar em tal lugar, mas assim, é o mínimo, o mínimo que se pode colocar para um deficiente chegar, ou ter uma vaga especial ou...ter acesso à, eu acho que é isso (Fernanda, DF).

Outro funcionário respondeu “*ah, acessibilidade seria, em geral né? Acesso a tudo né, porque tem coisa que eu não tenho acesso*” (Francisco, DF). Quando foi solicitado pela

pesquisadora que explicasse o que ele entende por acesso a tudo, ele falou: “*ah eu nunca parei pra pensar isso daí*” (Francisco, DF). Além disso, uma das participantes, Sandra (S), respondeu que não conhecia essa palavra.

A partir da dificuldade de conceituar a acessibilidade ou mesmo pelo não conhecimento do termo, podemos afirmar, respaldados pela Teoria Histórico-Cultural, que a aprendizagem dos conhecimentos científicos construídos historicamente é fundamental para o desenvolvimento do psiquismo (Leontiev, 1978; Vygotsky, 1931/1995). Esses participantes, apesar de vivenciarem cotidianamente as barreiras de acessibilidade, não conseguiram elaborar um conceito sobre a temática/situação. Ademais, podem ter apresentado dificuldade na conceituação por se tratar de um conteúdo novo, historicamente falando, a que ainda não tiveram acesso de maneira ampla e profunda.

O conceito de acessibilidade foi sendo modificado e só mais recentemente foi ampliado, conforme vimos pela legislação brasileira. E sobre a dificuldade de conceituar palavras, Vigotsky (2009), em sua obra “A construção do pensamento e da linguagem”, explana sobre todo o processo de desenvolvimento do pensamento para se chegar à elaboração de conceitos. Para o autor, qualquer pessoa, com ou sem deficiência, pode apresentar essa dificuldade, pois depende da qualidade das mediações realizadas para transmissão e aquisição do conhecimento e conseqüentemente da capacidade de elaborar conceitos.

Contudo, destacamos a necessidade de se discutir o tema para que todos tenham conhecimento de seus direitos, até mesmo por estarem inclusive previstos na legislação. Esse conhecimento também pode contribuir diretamente para a participação desses indivíduos na luta pela implementação de seus direitos. Isso porque destacamos que a acessibilidade é um dos quesitos fundamentais para que o trabalho se constitua numa atividade que promova o desenvolvimento humano.

Ainda na tentativa de elaborar um conceito, uma das dimensões bastante presente na fala dos entrevistados é sobre o direito de ir e vir, como nas seguintes falas: “*acessibilidade, o direito de você ir em qualquer lugar*” (Felipe, DF); “*ir para os lugares facilmente*” (Sueli, S); “*você chegar em tal lugar [...]*” (Fernanda, DF). Essa dimensão refere-se à acessibilidade arquitetônica, a mais conhecida quando se discute o assunto. Como foi explorado anteriormente, inicialmente, a acessibilidade se relacionava apenas com a ideia de acesso e com a dimensão arquitetônica. De acordo com Ruivo (2010), a origem do termo está relacionada à deficiência e vem do final dos anos quarenta, referindo-se à reabilitação física.

No início desse movimento, o foco eram as barreiras arquitetônicas, o que permaneceu até a década de 1980. Depois, o conceito começou a ser ampliado, segundo Bueno e Paula (2006). Já no início da década de 1990, compreendia barreiras arquitetônicas ambientais, atitudinais, de comunicação, de transporte, etc.; e o conceito de desenho universal foi criado. Inclusive foi a partir dessa década que as leis e os decretos sobre acessibilidade começaram a ser promulgados.

A partir dos anos 2000 que o conceito de acessibilidade se ampliou para além do acesso/entrada, abrangendo também a permanência e o uso dos objetos e serviços criados historicamente (Bueno e Paula, 2006). Vemos assim que, por muitos anos, o nome se restringia à dimensão destacada pelos autores, fato que pode justificar ser esta a dimensão mais evidenciada nas falas dos participantes.

Apesar disso, os funcionários mencionaram também outras dimensões. Citaram, por exemplo, a possibilidade de interação com outras pessoas: “*acessibilidade é [...] interagir com as outras pessoas*” (Felipe, DF); “*a sociedade e os humanos conseguindo se interagir*” (Sueli, S) e também mencionaram a dimensão comunicacional: “*as pessoas poderem te escutar*” (Felipe, DF); “*que as pessoas possam, né, ‘então agora eu vou falar com essa pessoa, que é deficiente’, não tem problema*” (Sueli, S). Segundo Sasaki (2009), a dimensão comunicacional se refere às relações interpessoais, à comunicação escrita e virtual.

Além dessas, o participante Felipe (DF) ainda acrescentou a dimensão atitudinal, afirmando que acessibilidade “*é não ter discriminação*”. Essa fala vai ao encontro da explicação de Sasaki (2009) sobre a referida dimensão como a ausência de preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações das pessoas em relação a quem tem deficiência. O autor enfatiza a importância de contemplar diversos contextos do cotidiano quando se fala sobre acessibilidade e, nesse sentido, percebemos que os participantes relacionaram diversos contextos da temática, sobretudo aqueles que já enfrentaram na vida.

Percebemos então, que a relação interpessoal é bastante importante para essas pessoas, conforme consta nas falas citadas acima. Como explanado nas seções teóricas, a pessoa com deficiência esteve, na maior parte da história, excluída da sociedade: foi-lhe tirado o direito de viver em comunidade, de se relacionar, ou seja, de ter uma vida social, que é justamente o que torna o homem humano, conforme os pressupostos da Psicologia Histórico-cultural. Leontiev (1978), sobre o assunto, argumenta que é na interação do homem com o meio e com os outros que ele cria instrumentos, adquire o que já foi construído historicamente, modifica a natureza e se modifica também. Portanto, é a partir da inserção na cultura e pelo uso dos instrumentos culturais que o indivíduo desenvolve sua estrutura psicológica. Igualmente, a pessoa com

deficiência também precisa se relacionar com seus pares e com o meio para que possa se desenvolver e até mesmo compensar sua deficiência (Vygotsky & Luria, 1996).

Voltando à tentativa de definição, alguns entrevistados usaram seu próprio exemplo para isso, trazendo suas limitações e aquilo que conseguem fazer, como nos seguintes excertos: “*chego no mercado, sabe aquele saquinho no Atacadão, sabe aquele saquinho que você pega lá, você esfrega assim (mostra com as mãos)? Eu também tenho acesso a ele, só que demora mais pra abrir ele, entendeu?* (Francisco, DF) e “[...] *é, igual, por exemplo, hoje eu coçar a cabeça, tudo que eu consiga executar aquela ação, né, de uma forma que não me cause prejuízo, naquele dia*” (Fátima, DF). Essa colocação pessoal na definição pode estar relacionada ao fato de vivenciarem aquilo que a temática compreende, ou seja, os participantes experimentam situações em que as barreiras de acessibilidade não os permitem realizar atividades que as demais pessoas conseguem, além de momentos em que conseguem superar suas limitações e realizar as ações desejadas.

Outro enfoque mencionado na entrevista se relaciona com a dimensão programática, quando Fátima (DF) conceitua acessibilidade como bem-estar. Sasaki (2009) explica que a dimensão programática compreende a ausência de barreiras em políticas públicas, legislações, normas, entre outros. A participante mencionou sobre a burocracia em legislações:

Então hoje eu penso tudo ao meu bem estar, né, então pra mim hoje acho que essa questão da mobilidade é isso, então por isso que eu não fico tão nervosa ou irritada com essa questão da vaga do estacionamento, eu procuro uma alternativa, entende. Eu poderia até levantar uma bandeira, mas não é um bem-estar, porque você esbarra na burocracia. Hoje eu penso que a burocracia é o fator preponderante para o impeditivo de qualquer bem-estar, para o acesso à mobilidade [...]. Então às vezes eu tenho alguns impeditivos, eu acho que a burocracia, tanto a burocracia pessoal tá? Que eu possa estar no cargo ou não para que aquilo, possa encaminhar; como da legislação, porque às vezes não está previsto em lei, mas eu posso facilitar, como um agente facilitador daquela ação ali, entende? Então há a burocracia, não só do papel, mas, não sei se é intelectual, mas pessoal (Fátima, DF).

O aspecto da burocracia foi levantado por outros participantes no decorrer da entrevista, pois para eles esse é um dos maiores impeditivos da concretização da acessibilidade na instituição. Essa participante, Fátima (DF), menciona dois tipos de burocracia: aquela das políticas públicas, como também a pessoal, referindo-se à possibilidade

de se facilitar a acessibilidade, independente da legislação. Essa burocracia pessoal faz parte da acessibilidade atitudinal, pela qual as pessoas promovem o direito ao acesso por suas próprias atitudes.

Um dos funcionários, Felipe (DF), também citou um exemplo semelhante em outro momento da entrevista, que se refere a atitudes na instituição que podem facilitar ou dificultar a acessibilidade daqueles com necessidades especiais. Para esse participante, é necessário que se promova um movimento de conscientização na universidade, para que se tenha compreensão do que é a deficiência e como agir diante de uma pessoa com limitações.

Isso evidencia como as pessoas com deficiência acabam se fragilizando diante de tantas dificuldades envoltas em seu cotidiano e se desmotivando para lutar por seus direitos, sobretudo por se depararem com tanta burocracia, com atitudes de terceiros que promovem dificuldades ou pela falta de efetivação da legislação. Assim, confirmamos que as leis precisam ser de fato aplicadas e também há a necessidade de conscientização da população sobre a deficiência e sobre o papel de cada um na efetivação da acessibilidade, para que as barreiras atitudinais também diminuam.

Praticamente todas as dimensões de acessibilidade propostas por Sasaki (2009) foram abordadas pelos participantes, indo ao encontro dos argumentos do autor sobre a importância de que todos esses contextos sejam acessíveis, possibilitando a realização das atividades sociais com qualidade e, conseqüentemente, o desenvolvimento humano.

Essas falas podem ainda ser relacionadas com as contribuições de Vygotski (1997) sobre a deficiência. O referido autor assinala que não é somente a limitação causada pela deficiência que determina a situação do sujeito, mas, sobretudo, as condições sociais. Essas podem tanto atrapalhar como possibilitar a compensação da deficiência. Dessa forma, a Psicologia Histórico-Cultural defende o desenvolvimento social em detrimento do biológico. Sob essa perspectiva, é importante destacar que as conseqüências sociais da deficiência devem ser consideradas: “com Vigotski, fica explícito que o problema do não-desenvolvimento não se deve ao tipo de deficiência e ao grau de comprometimento provocado; antes disto, ele se apresenta ante aos limites que as classes sociais delimitam aos homens” (Barroco, 2007, p. 371).

De modo geral, a resposta mais recorrente dos servidores se refere à questão da equidade, de ter uma vida considerada normal:

[...] Então a palavra acessibilidade vai estar significando o quê? Que seria fácil uma melhoria para essa pessoa, um conforto pra ela, uma facilidade, uma vivência igual

ao ouvinte, né? Por exemplo, os cadeirantes, ir ao banco, por exemplo, é muito difícil, é complicado. O surdo também quer ir ao banco, e o intérprete falta lá também. Então essa questão de acessibilidade não é uma coisa especial, mas é ter normalidade, é ter equiparação, é o que eu entendo dessa palavra, do conceito dessa palavra (Sueli, S).

[...] Acessibilidade eu compreendo que é a facilidade que pessoas que possui alguma limitação, possuem pra se tornar o mais próximo possível das pessoas que são absolutamente normais. Então tudo o que você puder facilitar para que essas pessoas tenham uma vida normal, pra mim isso é acessibilidade (Fábio, DF).

Essa questão da normalidade e da equiparação pode estar relacionada à história da deficiência. Conforme o exposto, na Idade Contemporânea, após o modelo da institucionalização houve o de serviços, cujo ideário era a integração. Nesse contexto, segundo Aranha (2001), o objetivo era possibilitar às pessoas com deficiência uma vida mais próxima à normal possível, ou seja, um cotidiano semelhante aos padrões da sociedade. Nesse modelo, o contexto propiciou o desenvolvimento mundial da filosofia da normalização a partir das décadas de 1960 e 1970. Esse princípio, de acordo com Mendes (2006), propunha que a pessoa com deficiência teria direito a uma vida que seria comum ou normal em sua cultura e a oportunidades iguais de participação nas atividades sociais.

Depois da crítica a esse modelo de serviço, desenvolveu-se o de suporte com o intuito de promover a inclusão social. Para Aranha (2001), neste último, há o pressuposto de que o indivíduo com deficiência tem direito ao acesso às ferramentas disponíveis e à convivência não segregada. Portanto, nesse período histórico contemporâneo, o discurso é de igualdade, de inclusão, é sobre o direito de ter uma vida considerada normal.

Compreendemos que esse aspecto pode se relacionar ao conceito de compensação do defeito a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Em outras palavras, é a participação na cultura, a vivência em sociedade e a qualidade das mediações que promovem o desenvolvimento humano/cultural. Por isso, torna-se relevante uma educação de qualidade para a aquisição do que foi construído historicamente, em prol de um trabalho não alienante, mas emancipador, entre outras atividades.

Segundo Vigotski (2011, p.869), o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é realizado pelos caminhos do desenvolvimento cultural, Esse “[...] é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento

orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural”. Dessa forma, é possível para aqueles com necessidades especiais se sentirem parte do contexto social, assim como os demais.

Também podemos nos referir à construção do conceito de desenho universal. Como assinalado por Carletto e Cambiaghi (2008), seu princípio é romper com o modelo de homem ideal e a construção da sociedade para ele, mas criando uma sociedade para todos, com condições de acessibilidade. Sobre a temática, nossos participantes revelaram a dificuldade que é viver nessa sociedade construída para um tipo de homem ideal, sem deficiência, ou seja, cheia de barreiras. Urge a necessidade de mudarmos essa direção e construirmos uma sociedade para uma população de pessoas reais, com suas diversidades e particularidades respeitadas.

5.4.2. Eixo II - Conceito de trabalho

Esse eixo compreende o que os funcionários entendem por trabalho. A maioria deles teve facilidade em responder. Duas participantes relacionaram o trabalho à questão da subsistência: *“é uma forma de eu garantir o meu sustento, né? Uma forma de garantir a preservação da vida”* (Fernanda, DF); *“é..., acho que pelo sistema de criação, o trabalho vem, por conta de uma questão cultural familiar, assim, essa estrutura familiar, que era aonde eu pudesse ter uma produtividade, quer dizer, eu posso ter uma subsistência, que eu possa viver dele”* (Fátima, DF). Essa funcionária também falou sobre a produtividade, assim como os outros:

Trabalho é suor, é isso que meu pai ensinou, trabalho é suor, né? É você ter é... a motivação não tá no outro, tá em você. Quando eu penso que tá no outro eu deixei de produzir, de ser criativo, de ter a possibilidade de eu agregar outras pessoas, não é algo solitário, entende (Fátima, DF).

Bom, é produzir pr'aquilo que você foi contratado, então eu tenho que estar interagido no sistema de uma forma toda e dar soluções ou dar produtividade, entendeu? E a continuidade, o prazer é ver um aluno se formando, colegas saudáveis, você entendeu? (Felipe, DF).

Esses discursos podem se referir ao que já dissertamos na seção dois, sobre o sistema de produção vigente, que prega um ideário pautado no mercado, na lógica da produtividade e do lucro, desvelando que o capitalismo exige que o sujeito esteja apto para o mercado de trabalho e para a competitividade. Podemos observar essa lógica do capital nas falas dos participantes da pesquisa ao destacarem de forma recorrente a questão da produtividade e a necessidade de adaptação ao sistema. Conforme Sanfelice (2009), é a lógica do mercado que dita as regras: ele exige um sujeito criativo, flexível, cheio de competências (Kuenzer, 2005), princípios esses que foram internalizados pelos participantes como inerentes à atividade de trabalho.

Esses mesmos funcionários também se referiram ao trabalho como algo ideológico, um legado para se deixar para seus pares:

Então eu acho que o trabalho pra mim hoje e ao longo de todo esse processo quando eu descobri realmente o que eu queria fazer, pra mim tá muito ligado com essa questão ideológica, o que eu quero ser, o que eu quero deixar para as outras gerações, um legado pras outras gerações (Fátima, DF).

Fátima (DF) também relaciona essa questão ideológica ao bem-estar e ao seu prazer. Essas dimensões de bem-estar e de tranquilidade, como de amor, foram trazidas pela maioria dos entrevistados:

Então o trabalho pra mim nesse momento, eu acho que ao longo de toda a minha vida nessa minha carreira, ela tem esse sabor, de bem-estar, de prazer, é lógico que cansa, mas de motivação[...] (Fátima, DF).

Trabalho me dá conhecimento, sobrevivência, capacidade, vontade, dom, né? Um amor pela profissão. [...] O meu trabalho com língua, professora de Libras, é, acho que é uma vocação, um espírito assim, [...] então é muito importante trabalhar, ter essa experiência, ter esses erros, mudar, aprender, consertar, né? A vida é assim. Então eu gosto de trabalhar, eu amo trabalhar, né? Parece que o trabalho, ele diminui minha depressão, ela não me dá preguiça, me dá sabedoria, então eu gosto bastante de trabalhar. A palavra trabalho acho que é isso que significa (Sueli, S).

[...] Desenvolvimento de atividades que levam você ao bem-estar social, entende? É através do trabalho que, imagino eu, né? Fui criado com essa estrutura, de que o trabalho é aquele que concede o nosso conforto, na nossa vida social, entende? É através dele é que nós temos as maiores conquistas, compreende? [...] Por essa razão, eu creio que nós temos que fazer todo o possível para nós termos felicidade nos ambientes onde nós nos inseridos, compreende? (Fábio, DF).

Podemos observar que, na compreensão de trabalho, são incorporadas perspectivas neoliberais de que o resultado positivo, a produtividade, depende essencialmente do esforço individual, que na medida em que o indivíduo o realiza tem suas conquistas concretizadas. Percebe-se também o reconhecimento do trabalho enquanto potencializador de realização pessoal, o que tem sido passado de geração em geração. Historicamente, isso vem sendo incorporado como um ideal de bem-estar e de felicidade. Esses segmentos remetem ainda à importância da atividade produtiva para essas pessoas no sentido que se sentem mais humanas.

Para analisarmos esses trechos, podemos recorrer às contribuições de Silva (2007) no que tange à discussão de o trabalho dignificar o homem. A autora concorda com essa conclusão do senso comum; contudo, alerta que o trabalho também pode ser causa de sofrimento e de alienação. Marx e Engels (2009) explicam esse processo de resultados tão opostos.

Para eles, inicialmente, o trabalho tinha a função de mediador entre homem e natureza, agia na transformação intencional da natureza para a satisfação das necessidades humanas. Segundo os referidos autores, é por meio do trabalho que o homem garante a existência da espécie e da sociedade a partir de sua transmissão pelas gerações, das aquisições no percurso histórico. Assim sendo, o trabalho, como essa atividade de transformação da natureza, é fundante do ser social, pois permitiu ao homem romper com as determinações biológicas e começar um desenvolvimento, sobretudo, histórico e social.

Todavia, a divisão social do trabalho, da maneira como é organizada no capitalismo, perdeu esse caráter de satisfação das necessidades. A partir da propriedade privada e da divisão de classes, ele se tornou uma mercadoria que o indivíduo vende para o proprietário dos meios de produção em troca de um salário. Segundo Marx, citado por Silva (2007), essa relação se dá por meio da exploração do trabalho, afetando a maneira como o sujeito se apropria da realidade.

Essa fragmentação do trabalho, a separação entre produto e trabalhador, além da oposição entre motivo e fins da atividade, desenvolve uma consciência alienada e fragmentada (Silva, 2007). Segundo Rios (2015), no capitalismo, os objetos e os meios de trabalho são retirados do trabalhador, que fica obrigado a vender sua força de produção para sobreviver. Por outro lado, consideramos que a ideia de que “o trabalho dignifica o homem” também pode ser utilizada pelos capitalistas como forma de manipular o trabalhador, para que ele aceite as condições impostas e compreenda as relações de trabalho (de exploração) como naturais.

São essas as contradições do sistema vigente. Se permanecermos na aparência, iremos compreender o trabalho no capitalismo como uma atividade constitutiva do homem, formadora do desenvolvimento humano. Contudo, direcionando-nos à essência do fenômeno, percebemos o quanto ele, quando tem fins de produção de mais-valia, é desumanizador, isto é, retira as características humanas do indivíduo transformando-o em mercadoria, em objeto. Observamos esse processo já nas discussões teóricas da seção dois, na qual destacamos o caráter perverso do sistema vigente, que se utiliza da exploração do trabalhador para a obtenção de lucro.

Opomo-nos a esse tipo de organização e defendemos que a atividade, no caso o trabalho, deve contribuir para o desenvolvimento pleno do sujeito, promovendo sua emancipação. O trabalho, quando não reprime o desenvolvimento humano, mas o estimula e promove a humanização dos indivíduos, é uma atividade fundamental. Segundo Leontiev (1978), “a humanização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho” (p. 262), este aqui entendido como atividade criadora e produtiva. A partir dele, o homem vai evoluindo e adquirindo novos conhecimentos e ferramentas, ou seja, passa a deter a cultura intelectual e material e vai agregando nelas seu trabalho também.

Podemos visualizar essas considerações em algumas falas. Fátima (DF), por exemplo, refere-se à autonomia e à flexibilidade do trabalho na instituição pública:

Então, assim, eu acho que a universidade, ela te dá esse dispositivo de você estudar, ela dá esse dispositivo de você trabalhar, ela te dá a autonomia de você ir e vir, entendeu?[...] Ela dá essa flexibilidade, ela cobra produtividade, mas ela não exerce um controle diário sobre a minha produtividade, entende? (Fátima, DF).

Isso nos mostra como a questão da autonomia e da flexibilidade é importante para o trabalhador. Nossa entrevistada não se sente tolhida em suas possibilidades de produção,

contudo mesmo essas relativas autonomia e flexibilidade são permeadas pela lógica da produtividade, como apontado Fátima (DF). De maneira geral, os funcionários relatam os aspectos positivos do trabalho e consideramos importante destacar que esses participantes estão em um local privilegiado, isto é, em uma instituição pública que apresenta benefícios como, por exemplo, a autonomia e flexibilidade, destacados por Fátima, e a segurança de um concurso público.

Um dos entrevistados apresentou dificuldade em elaborar um conceito para o termo, respondendo primeiramente: “*olha, trabalhar dá trabalho!* (risos). *Isso eu te garanto.* (Risos). *Quem falar que trabalhar não dá trabalho tá mentindo*” (Francisco, DF). Após novo questionamento, ele afirma: “*eu acho que a gente não deve queimar etapas, né?*” (Francisco, DF) e muda de assunto.

Esse excerto nos remete às contribuições do materialismo histórico-dialético sobre a organização do trabalho no capitalismo, que apregoa que, ao invés de este ser uma atividade fundamente do ser social e satisfazer as necessidades humanas, torna-se um meio de sobrevivência, um trabalho forçado (Antunes, 2011; Rios, 2015). Francisco (DF) não consegue expor o sentido do trabalho para si e o explica como etapa obrigatória da vida.

5.4.3. Eixo III – Suporte e adequações fornecidos pela instituição

Este eixo contempla quais foram os apoios oferecidos pela instituição desde o momento em que os funcionários com deficiência participaram da seleção e nela entraram. Além disso, tratamos também os suportes e as adaptações realizadas, a partir da contratação, no ambiente de trabalho para o desenvolvimento de suas atividades com qualidade, inclusive no momento em que eles adquiriram a deficiência após terem entrado na universidade.

5.4.3.1. SUPORTE NO MOMENTO DA ENTRADA NA INSTITUIÇÃO

Este tópico congrega as seguintes perguntas: Quando realizou a seleção, já tinha deficiência? E declarou-se com deficiência? Recebeu algum tipo de suporte neste momento? Você chegou a pedir algum suporte?

Dos sete funcionários entrevistados, quatro deles tinham deficiência quando entraram na instituição; dois não possuíam e uma tinha (mas não sabia no momento, pois não era diagnosticada). Entre os quatro participantes que sabiam previamente que possuíam

deficiência, apenas um assim se declarou no momento da inscrição, os outros dois não se declararam e um não se lembra.

Interrogamos se receberam ou não suporte referente à acessibilidade no momento em que começaram a trabalhar na universidade e se solicitaram algum tipo de ajuda. Felipe (DF) afirmou: *“não, eu não recebi nenhum tipo de suporte. É, inclusive eu subia escadas, tinha escada aqui, tinha que subir no braço, fiquei mais de 20 anos subindo no braço ali”*. Já quando perguntado se pedia apoio, ele explica: *“[...] tem pessoas que querem nos ajudar, mas às vezes dificulta tá? E prejudica em alguns momentos. Então, eu quase não pedia ajuda também, mesmo quando eu caía e tal, sempre tentava levantar rapidinho, de susto né, mas é isso aí”* (Felipe, DF). Sandra (S) também disse que a instituição não deu suporte, apenas seus amigos. Já Sueli (S) falou que no momento do concurso teve apoio: *“aqui no concurso tinha um intérprete que me ajudou na banca. E a banca aceitou que eu usasse língua de sinais, que eu me comunicasse dessa forma”* (Sueli, S). Fábio (DF), por sua vez, afirmou que não precisou de suporte.

Dos demais participantes, aqueles que não tinham deficiência (ou não sabiam), uma funcionária afirmou que não teve muita dificuldade em se adaptar no início, mas precisou de apoio, que foi dado por colegas e familiares, mas não pela instituição. Outro entrevistado contou que teve um auxílio da instituição apenas, mas que também não solicitou outros, tendo recebido muito apoio de amigos de fora do trabalho. Outra servidora explicou que não comunicou a deficiência a instituição, pois ainda não sabia muito bem o que tinha, mas quando percebeu que sua mobilidade era reduzida, ainda assim não pediu ajuda no início de seu contrato de trabalho, o que mudou atualmente, afirmando, por exemplo, que quando precisa ir a alguma reunião cujo acesso não oferece elevador, ela solicita que o encontro ocorra no piso térreo, como se vê a seguir:

Então tem vários lugares que eu simplesmente falo: “olha, dá pra fazer um atendimento térreo?” Então imediatamente se providencia uma sala e sou prontamente atendida. Então mesmo aqui na instituição quando eu já tive lá, no bloco ali do [...], agora já tem o elevador, então já tem toda uma série de dispositivos que te facilitam a vida. Mas às vezes vocês não tem esse dispositivo de imediato, então você vai, sobe a escada e tal, né? (Fátima, DF).

Tais relatos revelam mais o apoio de colegas e de familiares do que da instituição. Alguns suportes dependiam de fato de reformas na estrutura física da universidade, que há

muitos anos não foram feitas, e por isso alguns dos funcionários com deficiência física vivenciaram cotidianamente a dificuldade de acesso arquitetônico, por exemplo. Importante também notar a fala de um deles sobre a atitude das pessoas no sentido de não contribuírem para eliminar suas dificuldades, mas piorá-las. Mais uma vez, a barreira atitudinal é destacada como impedimento para a acessibilidade.

As respostas obtidas pelas perguntas formuladas para esta pesquisa vão ao encontro dos dados assinalados no caminho percorrido para a busca dos participantes e de informações sobre possíveis acompanhamentos realizados com os funcionários com deficiência pela instituição. Nesse percurso metodológico, encontramos muitas informações frágeis, inconsistentes, verdadeiras lacunas. Não foi possível encontrar, por exemplo, a quantidade real de servidores com deficiência da instituição devido ao fato de que não há nenhum registro nesse sentido, o que nos fez começar a questionar se essas pessoas têm suas necessidades atendidas. O único dado que a instituição possui sobre isso se refere àqueles servidores que entraram no portal do servidor e preencheram a pergunta sobre deficiência. Portanto, não há como saber qual a quantidade real de funcionários com algum tipo de deficiência na instituição.

Se não há essa informação, como pode ser feito algum tipo de acompanhamento? O que percebemos é que a instituição não tinha se atentado a essas pessoas. Contudo, vem tentando mudar essa realidade, ainda que de maneira rudimentar.

Além disso, em relação às informações sobre os setores responsáveis pelo atendimento a essas pessoas, alguns foram indicados, mas a maioria de seus responsáveis afirmou não prestar nenhum atendimento específico para quem possui deficiência, a não ser o SESMT (Programa de Segurança e Medicina do Trabalho), que destacou fazer parte de uma comissão que acompanha funcionários que por algum motivo de doença (incluindo deficiência) foram encaminhados pela PRH (Pró-Reitoria de Recursos Humanos e Assuntos Comunitários) para afastamento de função. A própria PRH indicou o programa PROP AE (Programa Multidisciplinar de Pesquisa e Apoio à Pessoa com Deficiência e Necessidades Educativas Especiais) como responsável por qualquer ação e informação sobre todas as pessoas com deficiência da instituição. Entretanto, uma das coordenadoras do programa apontou a dificuldade em atender a todos, referindo-se à falta de verbas, à quantidade insuficiente de funcionários e a um inadequado espaço físico, o que faz com que o programa se concentre no atendimento a alunos com necessidades educativas especiais.

Isso revela que uma universidade, que se propõe a ter excelência na formação de estudantes para um atendimento de qualidade à comunidade, não oferece condições básicas

para atender seus servidores, o que resulta em implicações no trabalho como atividade promotora de desenvolvimento humano.

No que diz respeito à sua política de acessibilidade, a instituição ainda precisa de aprimoramento, tendo em vista que as iniciativas de adaptações tiveram início apenas muito recentemente, permitindo que os funcionários vivenciassem por muito tempo diversos tipos de barreiras (pois a maioria dos participantes foi admitida na instituição de 20 a 30 anos atrás). Ademais, apesar da obrigatoriedade legal em realizar projetos de adaptação com vistas à acessibilidade e executá-los, o estudo revelou muitas dificuldades oriundas da falta de verbas, burocracia e barreiras atitudinais. Além disso, as adaptações e construções realizadas nesse sentido se referem principalmente à dimensão física/arquitetônica, ficando as demais por responsabilidade dos próprios servidores.

Uma das falas sobre o assunto que nos chamou atenção foi da participante surda, que teve intérprete de Libras apenas no momento da seleção, recurso ainda necessário e não mais oferecido. Isso demonstra que apenas o “acesso” foi garantido, no sentido mais restrito do termo, mas a permanência e o direito de utilizar os instrumentos construídos na evolução não são garantidos, revelando a fragilidade e a precariedade da implementação de políticas de acessibilidade da instituição.

5.4.3.2. ADAPTAÇÕES DO AMBIENTE DE TRABALHO

Diante da pergunta “no seu ambiente de trabalho existem adaptações para que você possa exercer sua função com qualidade? Quais foram?”, alguns funcionários explicaram que não receberam apoio da instituição porque não o pediram, mas buscaram mudanças por si mesmos; outros receberam adaptações da universidade depois de o terem solicitados.

Quatro funcionários afirmaram que a instituição não promoveu adaptações no ambiente de trabalho. Uma delas discorreu que não teve auxílio e providenciou o que precisava, mas explicou que nunca solicitou ajuda, como na seguinte fala: “*e também não fui atrás, né? Um erro, talvez eu tivesse que ir, mas a instituição não me promoveu nada, absolutamente nada*” (Fernanda, DF). Outra participante também disse que não precisou de adaptação de objetos e de materiais porque ela mesma faz essa adaptação, mas que precisa de intérprete de língua de sinais e não lhe é oferecido: “*é que falta na verdade intérprete, aqui na instituição. [...] Professor surdo precisa de intérprete pra ajudar em reuniões, em projetos e discussões*” (Sueli, S).

Outro funcionário explicou que aprendeu sozinho a se adaptar e aquilo que não pode fazer devido à sua limitação é avisado a seu chefe, que não mais lhe encaminha aquele tipo de serviço. Durante a fala desse participante compreendemos que, sob sua perspectiva, adaptação é não fazer aquilo que não se consegue. Outra participante surda afirmou que não teve nenhuma adaptação e que não precisa, mas, durante as perguntas, falou que já teve dificuldades em se comunicar com ouvintes e hoje faz leitura labial.

De acordo com as respostas tanto a este questionamento como no anterior sobre o momento da entrada na universidade, observamos que alguns dos participantes afirmaram não receber suporte da instituição, contudo, dentre eles, alguns também verbalizaram que não o solicitou. Todavia, mesmo que a pessoa com deficiência não tenha pedido auxílio, consideramos que é papel da instituição acompanhar seus funcionários. Nesse quesito, há uma precariedade pertinente a informações e a ações no contexto da deficiência: não há intérprete para o surdo, como vimos, sendo necessário diariamente para garantir a comunicação do servidor com os ouvintes. Inclusive contratamos uma intérprete para a realização das entrevistas.

A partir dessas falas, é possível ainda visualizar como a ideologia neoliberal do sistema de produção vigente influencia as relações sociais quando os participantes destacam o fato de que por iniciativa própria solicitam as condições necessárias para desenvolverem suas atividades, ou quando narram que eles mesmos se adaptam às circunstâncias. Conforme explorado nas seções teóricas, o capitalismo, com sua filosofia pautada no neoliberalismo, prega que o indivíduo é precisa se adaptar, superar as barreiras, isto é, ele é o responsável por vencer ou por fracassar. Por isso, ainda que o ideário seja o de inclusão, aquele que defende que a sociedade deve se adequar para atender a todos os indivíduos, em sua diversidade, sabemos que esse caminho ainda é muito longo, visto que não há uma relação entre teoria e prática.

O capitalismo exige, pois, um padrão de homem que seja apto para o mercado de trabalho e para a competitividade, tendo a meritocracia como um dos seus pilares, segundo Carvalho e Martins (2012). Isso reforça as desigualdades como de responsabilidade do sujeito e não de um sistema mais amplo de relações. Acrescenta Leontiev (1978) que, para o indivíduo se desenvolver intelectual e materialmente, este precisa adquirir o que foi produzido pela evolução. Porém, nem todos têm acesso a esses produtos de maneira igualitária devido à desigualdade econômica, de classes e às relações com os instrumentos e ferramentas disponíveis.

Kuenzer (2005) contribui para essa discussão ao afirmar que a fragmentação nos conteúdos escolares e na atividade produtiva são princípios do sistema de produção vigente que visam à alienação do trabalhador. O capitalismo também desenvolve para os sujeitos uma concepção de mundo que justifica sua alienação, o que leva o trabalhador a compreender sua alienação como resultado de sua “inadequada” prática pessoal (Kuenzer, 2005). O Estado também retira sua responsabilidade de investimento na sociedade e, como no capitalismo a produtividade é conduzida pela racionalidade, o objetivo é obter maior resultado com o menor gasto possível e por isso o Estado não se responsabiliza por financiar o sistema educativo, mas continua responsável pela avaliação institucional (Saviani, 2005).

Por essa discussão teórica, compreendemos que a essência das falas dos funcionários entrevistados ratifica a falta de investimento por parte do Estado, já que este atende aos interesses do capital e não dos trabalhadores, quais sejam: foco na produtividade e no lucro, gerando relações fragmentadas e a alienação no trabalhador; políticas que não são concretizadas; desigualdades como fator inerente ao sistema produtivo vigente; entre outros.

As contribuições dos autores pesquisados destacam também a importância de se analisarem as relações de trabalho e o sistema educativo inseridos em um contexto material muito mais amplo, ou seja, sem isolá-los do sistema ao qual pertencem.

Três funcionários afirmaram que tiveram adaptações no ambiente de trabalho e que o conseguiram a partir de solicitações à instituição. Um deles explicou que passou por dois momentos, pois seu local de trabalho era muito diferente há poucos anos, antes das adaptações. Naquela época, não conseguia usar o banheiro, que não era adaptado, o chão era ruim e, de modo geral, não tinha nenhuma acessibilidade. Todavia, atualmente, afirma haver acessibilidade. Hoje há rampas, vagas de estacionamento especiais, banheiros adaptados em seu setor... *“Então isso favorece muito o funcionário, eu que trabalho. [...] Todas as mudanças são recentes, aqui nada disso existia, pra você ter ideia”* (Felipe, DF). Então interrogamos se ele solicitou adaptações, quando afirmou que sempre o fez. Também questionamos se tais pedidos foram respondidos ou não, quando nos explicou: *“Ficava parada porque nunca tinha verba, nunca tinha verba, então a gente acaba deixando ao longo do tempo porque não vai resolver nada, infelizmente”* (Felipe, DF), acrescentando:

Então, a administração, até então a reitoria e prefeitura do campus é que tem que ter essa visão de que “olha, aquele setor, como vai atender alunos ou funcionários com necessidades especiais? a gente tem que adaptar o elevador, rampas, calçadas, e tudo mais”, só que tá mais devagar do que passos de tartaruga, entendeu? Não por

conta de que as pessoas não têm conhecimento hoje; sim, têm! Mas por conta de um monte de burocracias que atrapalha também, e não deslança essa colocação da acessibilidade (Felipe, DF).

Uma das funcionárias explicou que construíram uma rampa em seu setor por solicitação inicialmente feita por ela e posteriormente por outros. Ela afirmou que os colegas também se manifestaram para a reserva de uma vaga no estacionamento mais próxima a seu ambiente de trabalho, o que conseguiram recentemente. Contudo, a entrevistada argumentou que há uma lentidão até a construção do que foi solicitado, pois entre o pedido e seu atendimento, como para a construção das rampas, passaram-se quase dez anos. Para ela: *“há uma morosidade muito grande em função mais de como resolver aquilo num prédio já antigo, entende, como que se vai readequar aquilo, qual a melhor forma de se readequar para um prédio antigo que não há muito espaço, né [...]?”* (Fátima, DF).

Essa participante ainda afirma que há uma lista de pedidos de toda a universidade, existindo uma fila para o atendimento desses documentos, e esclarece: *“então não há um direcionamento de prioridade enquanto eu única aqui”* (Fátima, DF). Interrogamos sobre como a solicitação de acessibilidade é feita e a entrevistada respondeu que ela se dá por escrito, por meio de uma comunicação interna (CI) em que se solicita aos órgãos responsáveis, no caso a prefeitura do campus, para que se façam estudos de como a adaptação pode acontecer. A funcionária argumenta ainda sobre as dificuldades de execução dessas mudanças:

Só que nós pegamos várias transições, né? Então, por exemplo, essas questões de quando muda reitor, muda toda uma estrutura, a universidade... Você precisa ter dinheiro, [...] então ela tem que entrar na fila, então por isso essa demora tão complicada. Então não dá pra dizer se é falta de entendimento melhor das pessoas que estão lá, não acredito que seja porque eu nunca fui, assim, não fui atendida mediante a solicitação, então ela está no aguardo, ela está dentro do rol da prioridade como toda a universidade, era isso que era respondido. Então vários setores tiveram que ser readequados, né? Com a questão da aquisição de elevadores, ali no bloco G56. Então todos esses blocos que são mais antigos, eles tiveram que ter esse dispositivo também, né? Então ficamos dentro dessa margem, né, de prioridade, mas passaram 10 anos mais ou menos, um pouco mais. É muita coisa (Fátima, DF).

Sobre a vaga para pessoas com deficiência no estacionamento da instituição, a funcionária explica que nem todos respeitam, inclusive funcionários da universidade. Por isso, muitas vezes ela precisa chegar mais cedo que o seu horário normal de trabalho para conseguir estacionar em uma vaga próxima a seu setor.

Ela ainda narra que como não consegue estacionar na vaga especial: fizeram solicitação para colocar outra mais próxima de seu setor, contudo, a instituição não aceitou, pois, segundo a entrevistada, é uma vaga por determinada metragem. Para tentar resolver o impasse, colocaram uma faixa perto de seu setor, que é para garantir a acessibilidade, mas sem a placa de estacionamento para pessoa com deficiência, que pode ser utilizada por ela ou para embarque e desembarque de pessoas. Ela também afirma que fica com “*peso na consciência*” de utilizar a vaga para pessoa com deficiência, por deixar o carro por algumas horas, pois, como há poucas vagas na instituição, outras pessoas podem precisar. Ela ainda afirma que “*não basta ter um bom projeto, pintar faixas e colocar placa. Não é a placa, mas como aquilo vai funcionar*” (Fátima, DF).

Alguns funcionários como Fátima (DF), Felipe (DF) e Fernanda (DF) relataram que conseguiram algumas adaptações para que conseguissem realizar suas atividades, contudo destacam também que essas reformas estão mais concentradas em seus blocos de trabalho e, portanto, não conseguem utilizar outros ambientes da universidade. Esses relatos mostram a importância de destacar que a política de acessibilidade é uma política institucional e não pessoal. Assim sendo, não basta colocar uma vaga de estacionamento ou uma rampa, por exemplo, apenas no setor para determinada pessoa, mas a instituição como um todo deve ser acessível para todos que nela participam.

O terceiro participante que fez solicitação de adaptação e foi atendido explica que precisou de uma adequação na cadeira de trabalho, pois o modelo comum causava muito cansaço. Por isso, uma cadeira mais flexível e adequada. Conforme suas palavras: “*Eu que solicitei, eu fundamentei, fiz um pedido, né? fundamentei, mostrei alguma documentação, né? Falei da minha necessidade e depois de um tempo a gente conquistou essa cadeira*” (Fábio, DF), o que ocorreu depois de quatro ou cinco meses da solicitação, há cinco anos aproximadamente.

A partir dessas respostas dos participantes, entendemos que a instituição vem, recentemente, fazendo adaptações em prol da acessibilidade. Os funcionários listaram algumas conquistas, cuja maioria foi concretizada nos últimos dez anos, o que pode estar relacionado com o fato da legislação sobre a temática ser recente. Foi a partir da década de

1990, sobretudo dos anos 2000 que as políticas públicas vêm exigindo mudanças nas estruturas físicas, curriculares, comunicacionais, entre outras, das instituições de ensino públicas e privadas. Todavia, o fato de os funcionários terem que solicitar adaptações revela que a iniciativa nem sempre parte da universidade e que algumas ações de implementação dessas políticas de inclusão ainda não foram efetivadas. Os dados demonstram, assim, que a instituição não cumpre com a política de inclusão e de acessibilidade, faltando-lhe ainda mais comprometimento e investimento nesse aspecto.

Também os funcionários compreendem que a IES possui muitas construções antigas que precisam de inúmeros reparos, por isso, a lista para adaptações é grande e não se tem verba suficiente para executar tudo, o que vem ao encontro do que arquiteta da universidade nos explicou, ou seja, que a instituição foi construída em uma época em que não havia essas normas de acessibilidade, então a maioria das edificações possuem barreiras para as pessoas com deficiência e precisam ser modificadas. Sobre a questão, a universidade já foi fiscalizada pelo CREA (Conselho Regional de Engenharia e Agronomia) e lhe foi exigido um prazo para a elaboração de um projeto, o que já foi realizado, e um para sua execução. A instituição sinaliza que está concretizando tal projeto conforme as possibilidades.

No que se refere à falta de adaptações, podemos retomar as contribuições das seções teóricas sobre o percurso histórico no que tange aos tratamentos da deficiência. Vimos durante a história: exclusão, institucionalização/segregação, integração e inclusão. Consideramos que não existe uma separação definida entre esses momentos, pois há resquícios de um no outro, já que a história não é linear, mas cheia de lacunas, movimentos, contradições, etc. A atual fase é a de inclusão social, em que as empresas e instituições devem se preparar e se modificar para receber o funcionário com deficiência atendendo a diversidade do ser humano. Contudo, vemos pelas falas dos participantes desta pesquisa que, no cotidiano, o trabalhador apenas é inserido no mercado de trabalho, mas este não está preparado e não promove mudanças para que ele tenha acessibilidade: não há uma preocupação com o sujeito, apenas se ele está executando ou não sua função no sistema produtivo. Lembrando que nenhum dos participantes da pesquisa entrou na instituição por lei de cotas, contudo consideramos fundamental que a IES promova um acompanhamento com seus servidores atendendo a todos respeitando suas particularidades.

Nesse sentido, consideramos o trabalho do PROPAE de suma importância porque busca contribuir com essa demanda, mas precisa de mais incentivo da instituição, do Estado e de políticas públicas. Evidenciamos o quanto a PRH da universidade estudada ainda precisa evoluir para concretizar ações que visem à melhoria das condições básicas de trabalho de seus

servidores. Compreendemos que a lei de cotas é recente e, portanto, a IES vem buscando se adequar as exigências legais.

Após essas considerações, perguntamos quais adaptações os funcionários ainda necessitam. Apenas uma das entrevistadas disse que precisa de algo, enquanto os seis outros afirmaram não possuir, atualmente, tal necessidade. Sueli (S) afirma que precisa do intérprete de Libras, pois explica que a comunicação é muito importante. Ela disse que existe um telefone para surdos, o Viável⁵², e que ela fez solicitação do mesmo e de intérprete e não os conseguiu. Isso mostra que a funcionária está incluída no mercado de trabalho, mas não dispõe de condições para utilizar os recursos disponíveis, que foram criados pelos homens, neste caso, o intérprete e o telefone.

Conforme Carvalho e Martins (2012), não existe ninguém excluído, “fora da sociedade”; mas o que acontece é “alienação” dos indivíduos no que tange ao que foi produzido, material e intelectualmente, pelos homens. Em outras palavras, é retirado do trabalhador o direito de uma atividade emancipadora, promotora de desenvolvimento. Nesse caso, a instituição garantiu sua entrada no mercado de trabalho, mas não lhe permite o acesso ao que foi produzido necessariamente para ele, o surdo, de modo que tenha condições básicas de se comunicar, de se relacionar e de trabalhar.

Os demais participantes, apesar de afirmarem que não precisam de mais adaptações, três deles explicaram que eles mesmos se adaptam às circunstâncias de acordo com suas limitações. Outro funcionário pontua que atualmente ele possui o que precisa, mas esclarece que para um deficiente visual não. Ele também sinaliza sobre a acessibilidade atitudinal, dizendo que o modo de agir das pessoas mudou: “*mas pra mim, na minha condição hoje, eu não vejo dificuldades. Hoje o pessoal é acessível também, colaborativo. Teve uma época que não era colaborativo, e ao longo do tempo fomos adaptando*” (Felipe, DF).

Uma das funcionárias relata também que no seu trabalho não precisa de adaptação, apesar de ainda haver dificuldades, como afirmou em outros momentos da entrevista. Além disso, nessa resposta, ela explica que o acesso é ruim, referindo-se à acessibilidade arquitetônica, ao caminho que utiliza na universidade:

⁵²No blog “Acessibilidade para Surdos”, Zovico (2012) explica que a empresa Viável Brasil “oferece SIV - Serviço de Intermediação por Vídeo de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais e em via oral para pessoas ouvintes, podendo ser usados pelos Surdos e pessoas com deficiência auditiva e da fala”. Nesse sistema, o surdo “digitará o número desejado para falar com o ouvinte, poderá ser para telefone fixo ou móvel, aguardará a chamada da intérprete de LIBRAS, iniciará a comunicação em LIBRAS do Surdo para a Intérprete e ela traduzirá em via oral para a pessoa ouvinte o que Surdo deseja falar e ele receberá todas as informações sobre a conversa em LIBRAS”. Disponível em: <http://acessibilidadeparasurdos.blogspot.com.br/2012/02/viavel-brasil-oferece-siv-servico-de.html>

O acesso é horrível, horrível, é que tem muita folha, muito lodo no chão, então aí eu peço ajuda para os colegas pra poder chegar, pra poder voltar, então eu uso bengala e guarda-chuva, no chão liso a chance de escorregar é quase 100%, então eu ando bem devagar, bem devagar, ou peço ajuda pra algum colega (Fernanda, DF).

Percebemos, ademais, que algumas mudanças estão sendo promovidas pela universidade e outras pelos próprios funcionários. Na entrevista com uma funcionária com deficiência física, por exemplo, ela relatou fazer adaptações nos objetos de trabalho, mas de maneira muito precária, dando um “jeitinho”. Mesmo assim, afirma não ter solicitado adaptações. Observamos que alguns funcionários não documentam a solicitação de apoio por não verem essa possibilidade se efetivar, ou ainda por falta de conhecimento ou até de vontade. De maneira geral, as respostas sugerem, mais uma vez, uma falta de comunicação entre instituição e servidores.

Questionamo-nos por que esses funcionários estão tão incrédulos? Buscamos essa resposta na história, que mostra como a sociedade vem se relacionando com esses indivíduos. Vimos que na Antiguidade, por exemplo, as pessoas com deficiência eram eliminadas ou então essa questão era vista como originária de maus espíritos ou da vontade de Deus (Barroco, 2007; Pessotti, 1984; Silva, 1986). Na Idade Média, por outro lado, esses indivíduos não eram mais eliminados, sobretudo com o advento da moral cristã; contudo, eram estigmatizados, por r estarem fora do modelo de homem ideal daquelas culturas e pela deficiência ser relacionada ao pecado. Essas pessoas foram então segregadas em instituições como forma de tratamento (Carvalho *et al*, 2006; Pessotti, 1984). Vale destacar que a relação entre os homens é permeada pelo modo de organização material de cada sociedade e cultura.

Na Idade Moderna, muitas mudanças ocorreram no modo de produção e na compreensão da deficiência. Com o capitalismo, o homem ideal é aquele que é útil ao mercado de trabalho, sendo a deficiência um obstáculo a esse sistema. Com o avanço da ciência, por sua vez, as compreensões místicas diminuíram e novas formas de tratamento aos indivíduos com deficiência começaram a serem oferecidas, além da institucionalização, como o tratamento médico e a educação. Dessa maneira, apesar das desigualdades sociais, o ideário passou a ser o de respeitar as diferenças, o que contribuiu para uma melhoria nas condições de vida dessa população, que passou a ser vista como digna de direitos (Aranha, 2001; Carvalho *et al*, 2006; Pessotti, 1984).

Na Idade Contemporânea houve um aumento do atendimento médico e educacional, período marcado por dois modelos de relação entre sociedade e pessoas com deficiência, segundo Aranha (2001) e Mendes (2006). O primeiro se refere ao paradigma de serviço: cujo objetivo é integrar as pessoas com deficiência na sociedade para que elas tenham condições de vida mais próximas do normal possível. Um exemplo foi à educação desses indivíduos junto aos demais. O segundo paradigma é o de suporte, que tem como objetivo promover a garantia de acesso das pessoas com deficiência a todos os recursos da sociedade, tendo como princípio a inclusão social (Aranha, 2001; Mendes, 2006).

A partir dessa breve retomada, percebemos que por milhares de anos a pessoa com deficiência não detinha direitos como as demais. Quando começou a ser vista como pessoa, era segregada. E mesmo com o movimento de integração, entre 1960 e 1970 (período em que a instituição pesquisada foi fundada), Mendes (2006) esclarece que foi confortável para o sistema vestir esse ideário, pois atravessava uma crise do petróleo e os custos para manter programas de segregação ficaram muito altos. A filosofia do capitalismo pregou a integração, e agora a inclusão, mas os resquícios da exclusão e da segregação permanecem fortes na contemporaneidade, seja na educação, seja nas relações de trabalho, etc.

A fala dos participantes mostra claramente que um modelo não termina simplesmente porque outro começa. Esse histórico de exclusão social pode ser um dos motivos de esses servidores estarem tão incrédulos: não há acessibilidade na sociedade como um todo, como assinalado por alguns deles. Na instituição em estudo, não há acessibilidade para qualquer pessoa, com ou sem deficiência, então como exigir algo pontual? Destacamos ainda o fato de uma das funcionárias, Fátima (DF), sentir “*peso na consciência*” quando usa a vaga de estacionamento o dia todo, sendo que outros podem precisar. Os fatos verificados mostram então que a inclusão e a acessibilidade não estão sendo efetivadas, ou estão, mas de maneira embrionária, então os próprios funcionários adaptam materiais, instrumentos, objetos de trabalho, etc.

5.4.4. Eixo IV - Percepção das condições de acessibilidade na universidade

O quarto eixo compreende as seguintes questões: Em sua opinião a instituição tem oferecido condições de acessibilidade? Se sim, quais são? Em relação à pergunta anterior, o que precisa ser melhorado?

Primeiramente exploraremos a primeira questão. Para ela, uma das funcionárias teve dificuldade em lhe dar uma resposta geral, destacando o que conseguiu por meio da

universidade, como a vaga especial no estacionamento, que foi implementada rapidamente após a solicitação.

Outro participante relatou que as condições de acessibilidade em seu setor são satisfatórias e melhoraram bastante. Entretanto, destaca que na universidade a acessibilidade ainda é precária.

[...] Satisfatória. Não é excelente. Satisfatória no meu setor de trabalho. A acessibilidade na instituição é extremamente precária, na instituição como um todo, tá? Você não pode pontuar “ah, aquele setor é bom, esse aqui é bom, aquele ali é bom” e o resto? Então, na instituição toda, a gente tem, vamos colocar...Cinco pontos bom, então é muito precário, de 100% (Felipe, DF).

Ele destaca também que nem mesmo na PRH (Pró-Reitoria de Recursos Humanos e Assuntos Comunitários) há estacionamento para pessoas com deficiência física⁵³.

Em uma PRH da universidade! Então fica muito precário, você entendeu? Então é essa a visão que as pessoas têm. Lá dentro tem banheiros pra necessidades especiais, tal, mas pra chegar até ali você não tem aquela rampa; a rampa que tem ali, ela tem uns trupicos ali, então a cadeira pode virar. Então não tem essa visão de piso, local, aquelas pinturas que tem nas laterais onde estaciona o carro. Por que aquelas pinturas? Porque o portador de necessidades especiais pode ser tanto o condutor como o passageiro, você entendeu? Então tem que ser dos dois lados a pintura. As pessoas não têm essa visão (Felipe, DF).

Relatou ainda que quando precisa ir a outro bloco para reuniões não há onde estacionar e não permitem que estacione no pátio, destinado apenas para “carga e descarga”. Isso ocasiona deixar o carro longe, o que dificulta a chegada até o bloco. Esse funcionário deixa explícita também a desconsideração de colegas da instituição em relação a suas limitações reais, não levando em consideração que em situações como essas se faz necessária a flexibilidade:

⁵³ Atualmente, há duas vagas de estacionamento para pessoas com deficiência no estacionamento da PRH.

[...] *Então chega ali em cima e a gente encontra pessoas ainda que fala assim “não, o senhor não pode estacionar lá”, você entendeu? Então eu tenho que estacionar bem aqui atrás pra eu poder vir aqui (mostrou com as mãos), além do piso da calçada ser impróprio, você entendeu? A gente ainda encontra pessoas que se diz ser segurança interna, que não têm a visão que “oh, ele tem necessidades especiais, ele pode ir até lá, sabe? “Não, vai atrapalhar lá estacionar o carga e descarga”, não, não é por aí, entendeu? (risos). Difícil! Então não é só a questão estrutural, tem a conscientização também, que está muito precária nesta universidade (Felipe, DF).*

Fábio (DF) também se referiu à universidade de modo geral, afirmando que, em sua concepção, a instituição não tem oferecido condições de acessibilidade, deixando a desejar em vários aspectos. Ele revela que a instituição tem sido depreciada por sucessivos governos, que não têm interesse por ela e, portanto, privam-lhe de condições para atender a necessidades básicas de todas as pessoas, inclusive daquelas que têm deficiência:

Então a gente vê que a universidade não tem condições nem de atender as necessidades elementares do cidadão, entende? A gente trabalha muitas vezes em salas, em ambientes insalubres, com dificuldades, então nem essas coisas a universidade consegue atender, então conseqüentemente isso repercute na vida do cidadão. Se isso já influencia na vida do cidadão comum, imagina no portador de necessidade especial, compreende? Então eu vejo que às vezes se cria, né? Algumas rampas, algumas coisas, mas na sequência, depois da rampa você tem um buraco, entende? Então como é que você pode conceder esse tipo de atividade se você não tem, se a instituição não possui recurso pra isso? Então é lamentável, sabe? (Fábio, DF).

Observamos nos discursos desses dois últimos funcionários que eles mencionam as dificuldades da universidade de maneira mais ampla, não focando em si mesmo ou em sua deficiência, mas considerando outros aspectos envolvidos. Um desses elementos que merece destaque é a relação que fazem com a questão política, como a falta de investimento do governo na instituição, o que acaba por depreciá-la cada vez mais.

Sobre isso, Dalarosa (2009) e Marrach (2000) apontam que os neoliberais explicam os problemas econômicos e sociais como responsabilidade da esfera pública e da intervenção do Estado na economia, escondendo, dessa maneira, suas próprias responsabilidades, pois são

eles os mais representados em âmbito estatal. De acordo com esses autores, os princípios do neoliberalismo escondem o fato de que o Estado representa os interesses de uma minoria (os donos do capital), e não os interesses da sociedade. Então, se prega um “Estado mínimo”, que, segundo Dalarosa (2009), seria um mínimo para as políticas sociais, preocupando-se com a produção e com o capital.

É o que constatamos a partir de algumas falas e dos dados levantados pelo procedimento metodológico deste trabalho, a precariedade da instituição pública de ensino: falta de investimento, de verbas, de funcionários, de materiais e de instrumentos, instalações insalubres e perigosas, entre outros.

Frente a essas constatações, Fátima (DF) respondeu que, apesar de não poder falar da instituição como um todo, devido a sua restrição de mobilidade física, acredita que a universidade está no caminho certo para oferecer condições de acessibilidade, isto é, está melhorando. Ela destaca as dificuldades burocráticas e as condições precárias das calçadas e enfatiza que por ficar apenas em seu bloco, não sente os problemas da instituição.

Uma das funcionárias surdas, Sueli, assinala que acessibilidade, no caso do intérprete, não existe, apontando, por outro lado, o programa PROP AE para auxílio a qualquer pessoa com deficiência, destacando ainda o recurso de monitorias⁵⁴.

Acessibilidade aqui, no caso o intérprete, não. Outras deficiências, por exemplo, aqui tem um lugar, o PROP AE, que ajuda qualquer deficiente, então abre monitorias, então, por exemplo, cegos, os cadeirantes, né? Ajuda nessa questão da monitoria. [...]Mas falta mesmo, a única coisa mais importante que é o intérprete, né?O aluno surdo também precisa, mas o professor também, porque, por exemplo, se não tiver intérprete, né? Parece que fica vazio, parece que não tem, é... falta, assim, essa vivência, né? Falta o intérprete. Então tem o professor surdo? Tem, e o intérprete junto, que os dois trabalhem juntos (Sueli, S).

Já Sandra (S) teve dificuldade para compreender a pergunta sobre as condições de acessibilidade, mas, após o auxílio da intérprete, pontuou a dificuldade de comunicação,

⁵⁴A monitoria foi estabelecida na instituição em 2003 pela Resolução nº 058-CEP. Refere-se a um trabalho realizado por um aluno, que recebe uma bolsa para ser monitor especial, dedicando 12 horas por semana ao auxílio individual ao acadêmico com necessidade especial, ação coordenada pelo PROP AE. Para mais informações, acessar a resolução disponível em: <http://www.scs.uem.br/2003/cep/058cep2003.htm>.

afirmando que consegue conversar “*mais ou menos*” com os ouvintes e, quando precisa interagir com alguém que não conhece, precisa escrever no papel.

A dificuldade de comunicação foi bastante destacada pelas funcionárias surdas, sobretudo por Sueli (S). Ela, por ser professora e por seu histórico de vida, possui uma visão crítica sobre a falta do recurso de intérprete de Libras e compreende que essa responsabilidade é da instituição. Relata também sobre o “vazio” resultante da ausência do intérprete e sua fala nos remete às contribuições de Vigotski (2011), quando este explica que quando uma pessoa com deficiência não consegue se desenvolver pelo caminho direto, é necessária a criação de caminhos indiretos a partir de formas culturais de comportamento. Segundo o mesmo autor, todos os elementos materiais da cultura humana são desenvolvidos para um tipo normal de pessoa (que não considera os deficientes). Portanto, há a necessidade de instrumentos, signos e objetos que atendam as necessidades dessas pessoas. “A língua escrita para os cegos e a escrita no ar para os surdos-mudos são tais caminhos psicofisiológicos alternativos de desenvolvimento cultural” (Vigotski, 2011, p. 868).

Ainda sobre as condições de acessibilidade, Francisco (DF) afirmou nunca ter refletido sobre isso. Mas convidado a responder a pergunta, relatou que sempre foi ajudado. Interrogado a pensar no caso de pessoas com outra deficiência, por sua vez, confirmou que sempre terá alguém para ajudar: “*Sempre fui ajudado, por exemplo, não questiono a nível da instituição, questiono lá fora, sempre fui ajudado, sempre ajudei [...] a gente se vira também*”.

Francisco (DF) apresentou respostas, em geral, pautadas no senso comum, não questionando a instituição como responsável por promover condições de acesso. O participante apenas criticou uma funcionária por tê-lo prejudicado em uma situação. Porém, quando o interrogamos sobre as condições de acessibilidade, disse que sempre foi ajudado por colegas. Apresentando respostas mais voltadas à sua experiência pessoal, ao seu trabalho realizado em seu setor, não refletindo sobre a acessibilidade na instituição de maneira mais ampla. A hipótese que aventamos é que o participante entende como suas as responsabilidades por se adaptar ao contexto, ao grupo social de convívio, concepção propagada pelo capitalismo a fim de retirar a responsabilidade da classe dominante, representada pelo Estado, de promover o acesso igual de todos os indivíduos aos bens construídos na evolução humana.

No que se refere ao que precisa ser melhorado na instituição, houve duas respostas sobre as calçadas, uma delas pertinentes à conservação, e outra resposta dizia respeito às calçadas entre os blocos, que são mal construídas ou que possuem muitos obstáculos. Essa

mesma funcionária que mencionou o pavimento, Fátima (DF), também destacou a necessidade de conscientizar os alunos sobre a deficiência: *“Então porque que não se faz com os calouros um processo de conscientização, seja a longo prazo, né? São filmes, tem várias situações, não precisa ser só na área médica, em qualquer área, afeta a todos. Então eu acho assim, que ainda tem esse dispositivo de falta de...”*

Mais um funcionário apontou a questão da conscientização:

Mas eu acho que o melhorado mesmo tem que ser a conscientização de grupo, sabe? Pra que não só a gente reivindique melhoras, mas você que não tem nada a ver com deficiência visual, física ou intelectual, também reclame por nós, sabe [...]? Isso é ter conhecimento que precisamos ajudar todos, todos somos iguais. Tipo assim, quantos não queriam estar no meu lugar? [...] Pra ter o prazer de ser, entendeu, pra ter o prazer “puxa, olha eu tô aqui”, entendeu? “com todas as minhas limitações, eu tô aqui” (Felipe, DF).

Esse discurso sobre a conquista de estar trabalhando apesar de suas limitações está em consonância com o que foi explorado sobre a visão que a sociedade ainda prega da pessoa com deficiência, ou seja, mais focada nas limitações e nas dificuldades. Dessa maneira, esses indivíduos são vistos, na maioria das vezes, como incapazes, portanto, entrar em concurso público e conseguir desempenhar satisfatoriamente suas funções, como os demais, é considerado uma conquista muito grande, de que seus pares também gostariam de participar. Sobre esse aspecto, a Psicologia Histórico-Cultural se contrapõe à visão reducionista da deficiência, que destaca os aspectos biológicos, o defeito e a limitação. Essa perspectiva teórica compreende que:

O olhar tradicional partia da ideia de que o defeito significa menos, falha, deficiência, limita e estreita o desenvolvimento da criança, o qual era caracterizado, antes de mais nada, pelo ângulo da perda dessa ou daquela função. [...] Para substituir essa compreensão, surge outra, que examina a dinâmica do desenvolvimento da criança com deficiência partindo da posição fundamental de que o defeito exerce uma dupla influência em seu desenvolvimento. Por um lado, ele é uma deficiência e atua diretamente como tal, produzindo falhas, obstáculos, dificuldades na adaptação da criança. Por outro lado, exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal,

ele serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem (Vigotski, 2011, p. 867).

Segundo esse autor, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é possível apenas pelos caminhos do desenvolvimento cultural. Ademais, em geral, as pessoas com deficiência demonstram atrasos justamente nesse desenvolvimento, que não depende da deficiência orgânica. Assim sendo, não compreendemos o desenvolvimento da pessoa com deficiência como uma “vitória” ou uma conquista pessoal, mas proporcionada pelo contexto cultural, pelas mediações entre adultos e crianças, entre professores e alunos e entre adultos, assim como de qualquer outra pessoa. Dessa maneira, as relações de trabalho devem promover condições para a continuação do desenvolvimento humano. O participante enfatiza o “prazer de ser” trabalhador, de ser produtivo, de estar se desenvolvendo e inserido nas relações sociais. Demonstrando novamente a importância das relações sociais, da inserção na sociedade de maneira geral.

Fábio (DF) assinalou a necessidade de a instituição criar uma comissão para desenvolver um estudo e verificar a situação das pessoas com necessidades especiais. Todavia, ele aponta a decepção que haveria caso só se apresentassem propostas, mas não houvesse verbas para realizá-las. Dessa forma, ele destaca a importância de as políticas públicas contribuírem para a concretização de projetos de acessibilidade:

Então eu penso que não basta apenas você detectar o problema e quem são os portadores desses problemas, mas precisa haver uma política, né? Eu acho, isso vem na verdade políticas públicas que possam viabilizar ou pelo menos minorizar o sofrimento dessas pessoas e as dificuldades que ela tem (Fábio, DF).

Sandra (S) não soube responder essa pergunta. Porém, em outro período da pesquisa, interrogamos se em algum momento ela gostaria que houvesse um intérprete, quando respondeu que sim, nas palestras e reuniões, para ela e para mais um colega: “*Eu queria[...] um intérprete para as palestras, pras reuniões, né? Porque às vezes não entende nada, então precisa que esse intérprete venha [...]*”. Então perguntamos se ela nunca solicitou esse auxílio e nos explicou que não, por não haver muitos surdos na instituição:

Eu sou a única que vou precisar de um intérprete no meio de todo mundo, aí não adianta. Se nós estivéssemos em vários aqui, né? Mas não, aí explicaria pra mim e mais um monte de gente, mas só eu a única que ia precisar disso? Então seriam várias pergunta, minha, da outra e da outra. Mas só pra mim, e eu ia falar o que com ela? (Sandra, S).

Ela informou que, para as palestras da CIPA (Comissão Interna de Prevenção de Acidentes), havia intérprete, mas que o profissional apenas ficou uma semana para o evento. Na greve, por conseguinte, não havia intérprete nas reuniões porque aconteciam todos os dias.

No decorrer das entrevistas, percebemos a dificuldade de Sandra (S) em responder as perguntas, falando bastante “não sei”, “é difícil”. Ela não assinalou nenhuma crítica ou reclamação sobre sua situação e também nunca tinha falado sobre acessibilidade, destacando inclusive que gosta de seu trabalho. Em outros momentos da pesquisa, porém, quando fizemos outras perguntas, disse que ficaria feliz se houvesse um intérprete.

Já Francisco (DF) disse que não há nada para ser melhorado, pois consegue fazer o que precisa. Esse funcionário apresentou respostas mais direcionadas a sua experiência pessoal, sugerindo dificuldades para pensar de maneira mais ampla. Afirmou, por exemplo, que as condições são boas porque as pessoas se ajudam e que não possui dificuldades em seu trabalho. Contudo, em muitos momentos, mudava de assunto durante suas respostas.

Podemos assim confirmar a alienação do trabalhador, que se deve, sobretudo, ao sistema capitalista estar mais preocupado com a extração da mais-valia do que com o desenvolvimento do ser humano. Conforme já mencionado, Kuenzer (2005) explica que o capitalismo também favorece uma concepção de mundo que justifique a alienação dos indivíduos, diminuindo assim as chances de luta de classes e de crise do sistema. Some-se a isso o fato de que forma trabalhadores flexíveis, que se adaptem rapidamente e com eficiência às situações novas e saibam criar respostas para imprevistos. Assim, se o operário não consegue desempenhar suas funções, é considerado inadequado, fato que pode explicar porque alguns funcionários não criticam a falta de acessibilidade e dizem se adaptar facilmente às condições de trabalho disponíveis. Por esses motivos também, o trabalhador não consegue visualizar o fenômeno vivenciado de maneira ampla, como pertencente a um contexto material, a um sistema de relações sociais, econômicas, políticas, culturais, etc.

5.4.5. Eixo V – Atitude das pessoas com relação à deficiência

O último eixo apresenta congrega as perguntas: “acredita que já passou por alguma situação de preconceito/discriminação? Por quem (aluno, funcionário, etc.) e como foi?”. Além das respostas para elas, reuniremos comentários documentados em outros momentos das entrevistas, mas que nos remetem à dimensão atitudinal.

Dos sete funcionários entrevistados, cinco deles afirmam que não vivenciaram nenhuma situação de preconceito dentro da instituição, mas alguns deles fizeram observações. No caso de Fernanda (DF), por exemplo, ela disse que não sofreu preconceito, mas se incomoda quando alguém usa a “mancada” como metáfora para se referir a algo ruim: “[...] *as pessoas dizem ‘ah fulano deu uma mancada, né? Fulano deu uma mancada’, assim, é o pejorativo da mancada, né? Quer dizer, eu manco, né? Então quando eu escuto esse tipo de piada, brincadeira, ou às vezes comentário, eu não gosto*”. Também Fátima (DF) afirma não ter sofrido preconceito na instituição, mas considera que não “incomoda” ninguém com sua deficiência:

[...] Agora quando é uma deficiência muito, assim, é, na verdade que desloca as pessoas, a minha deficiência não deslocou as pessoas no meu setor, eu não incomodei eles. Então eu não posso dizer que sofri preconceito, mas eu também não incomodei ninguém, entende? Pelo contrário, porque eu já busquei algumas alternativas que eram cabíveis pra mim. (Fátima, DF)

Ela também argumentou que em sua vida já sofreu preconceito, mas que não se lembra de nada marcante porque apaga da memória e também tenta tirar algo de bom de uma situação ruim:

[...] Mas acho que no começo a gente sempre tem um pouco de preconceito, porque é aquilo que eu te falo, é mais atitudinal em relação às pessoas por não saber exatamente aquilo que você tem. As pessoas acham até que aquilo pega, entendeu? É genético, mas pega? Como que é essa situação? [...] Então eu acho que num primeiro momento sempre você tem uma rejeição, então dependendo da sua persistência, no seu setor, de como você encara aquilo, as pessoas vão ter ou não mais preconceito. [...] Eu sempre falei assim: bom, as pessoas não são obrigadas a saber o que eu tenho, porque eu não ando com um rótulo, nem uma carteirinha,

nada. Então se não é visível eu tenho que me expressar e dizer 'não posso fazer isso, não posso fazer isso' [...] (Fátima, DF).

Interessante notar que a participante relaciona a questão do preconceito ao “incômodo” que a deficiência pode causar nas outras pessoas, no sentido de elas terem que se “deslocar” para atender alguma necessidade do indivíduo com deficiência. Podemos observar novamente os resquícios da exclusão, segregação e integração, pois a sociedade não se modificou para atender a todos, sendo construída para um tipo de pessoa ideal. Então, quando as pessoas precisam de “deslocar” para atender a necessidade de alguém, isso pode causar um incômodo e inclusive preconceito, na percepção da participante.

Compreendemos, entretanto, que cada sujeito, com ou sem deficiência, possui especificidades, e estas precisam ser respeitadas na organização da sociedade, seja na educação, no trabalho, no lazer, nos objetos e espaços construídos ou nas relações interpessoais. Portanto, é necessária ainda uma evolução nesse sentido, promovida por meio de discussões, reflexões, pesquisas e movimentos contra o sistema vigente e contra o modelo de homem ideal que, em nossa concepção, não existe. Defendemos uma sociedade construída para o ser humano, independente de como ele seja. Nesse sentido, a psicologia pode contribuir ao favorecer a construção de um saber mais humanizado e acessível.

Lopes e Leite (2015) acrescentam que as relações sociais são fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo, visto que por meio delas ele se apropria do que foi construído na evolução humana. Para as autoras, quando alguém adquire deficiência, “as instituições de apoio e as relações com os familiares e/ou amigos, e as relações estabelecidas no trabalho, podem favorecer o desenvolvimento do indivíduo em suas novas condições de existência, funcionando como mecanismos de suporte social” (p. 674).

Sueli (S) também assinalou não ter passado por nenhuma situação de preconceito e que os alunos ficam surpresos quando vêm que existe professor surdo. Ela também discorre que o único problema é a concorrência entre o docente surdo e o ouvinte:

É uma boa pergunta (risos). Bem, as pessoas que conhecem Libras, né? Os alunos, nunca senti nenhum preconceito. Pelo contrário, o aluno “nossa, surdo pode ensinar”, fica boquiaberto “meu Deus!”, todo mundo ouvinte, um professor surdo, “poxa”. Então é mais ou menos igual índio, “nossa um professor” todo mundo branco e de repente “nossa um índio”. [...] Agora com professores ouvintes, né? professores de disciplinas de Libras, assim, eu tive alguns problemas né? Mas é

normal ficar com essa competição entre ouvinte e surdo, né? Perde vaga porque o surdo entra, então tem essa questão que acontece (Sueli, S).

Dois funcionários responderam terem vivenciado situações de preconceito relacionadas à deficiência dentro da instituição por parte de outros servidores. Francisco (DF) explica: “*ah, chamando, por exemplo, de aleijado, essas coisas assim*” e disse que geralmente advêm de funcionários. Felipe (DF) explicou:

Deboche, internamente, por funcionário, colega de trabalho. Desrespeito, sabe? Teve uma pessoa que até já passava rasteira na minha muleta, quando não estava satisfeito comigo, mas por birra mesmo, por conta de situações internas; mas a questão você ‘deficiente físico’, é uma coisa, e você ‘profissional’ é outra coisa, você tem que saber dividir, e também você ‘pessoa humana’, então são três momentos. Então naquele momento eu era um profissional, eu não podia estar me envolvendo com picuinhas, sabe? Eu tinha que ter foco. Se eu fosse levar pro lado sentimental, eu não ia mais sair de casa, em uma situação parecida, então é difícil, você tem que estar centrado. Então, por exemplo, assim, quando a gente cai, a gente ouve um ou outro colega assim, brincando “ah, vou passar por cima, não vou ajudar ele coisa nenhuma a se levantar”. Obrigado! Porque eu tenho que buscar meu limite, eu tenho que saber se eu posso levantar mesmo ou não. Então de repente ele também pode estar me ajudando, depende em que prisma você está olhando aquela fala, isso pode estar te dando mais força pra você se refazer, muitas vezes. Mas tudo depende do tom da voz, como você está no ambiente de conversação, o tom da voz. Você vê se tem um tom pejorativo mesmo ou não (Felipe, DF).

Além das respostas a essa pergunta, os entrevistados evidenciaram em diversos momentos a questão da barreira atitudinal, tendo já sido analisadas algumas falas relacionadas a este eixo. Fernanda (DF), por exemplo, disse que já brigou com muita gente por não respeitarem a vaga de estacionamento para pessoas com deficiência:

Ai, eu já briguei com muita gente, já discuti, já fiz um monte de coisa, porque não é justo, né? E...Tem uma professora da enfermagem que, eu não sei quem, mas ela disse que é direito dela e ela vai continuar colocando e ela coloca nas vagas

especiais sem problema. E tem aquela professora [...]. Já vi, já fotografei, eu tenho registro que ela coloca sempre (Fernanda, DF).

Em outra questão que versa sobre as principais dificuldades que encontra no trabalho, Felipe (DF) respondeu que são as pessoas: “*peessoas, pessoas. Essa é a grande dificuldade. Tem pessoa que tá vendo você ali precisando de uma ajuda, aí não ajuda, entendeu?*”. Interrogado sobre o que ele considera ser o motivo de as pessoas não ajudarem, ele afirmou:

Falta de conhecimento, entendeu? [...] A falta de conhecimento mostra que ela não sabe o que um deficiente físico pode estar passando, então é difícil nesse sentido. Mas, por incrível que pareça, não é estrutural, é pessoas, entendeu? É... Como é que eu vou te dar um exemplo? É... Eu preciso melhorar as condições estruturais, mas eu preciso que você enquanto gestora me dê essa base (Felipe, DF).

Fátima (DF), por sua vez, disserta sobre o “bullying” entre os alunos e declara que a universidade deveria realizar um trabalho de conscientização sobre o respeito ao próximo:

Então você vê que aqui na universidade com os alunos deve ter muito o que eles chamam de bullying, entende? Mas pela não informação e pelo trabalho de não conscientização, quer dizer, e isso eu acho que teria que ser um comprometimento da universidade. Ela é responsável por essa comunidade [...]. Então é aonde começa um outro patamar de conscientização que a outra escola começou, mas a universidade não continua. Há uma cobrança séria sobre a questão dos conteúdos, cada professor se posiciona em relação ao seu conteúdo, mas nunca em relação à postura em relação ao outro, porque ele mesmo não tem (Fátima, DF).

Os participantes destacaram, por diversas vezes, a falta de conscientização e de conhecimento sobre a deficiência como motivos de preconceitos e de barreiras atitudinais. Tanaka e Manzini (2005) concordam que a falta de informação possibilita a propagação do preconceito em relação essas pessoas. Os autores esclarecem ainda que tal atitude é negativa e produto da sociedade contra os indivíduos que ela considera “diferentes”, “incapazes”, “estranhos”, “imperfeitos”, etc., conceitos que foram sendo construídos por meio de informações distorcidas e disseminadas ao longo do tempo.

Frente ao exposto, compreendemos a importância de um trabalho de sensibilização por parte da instituição, como proposto por alguns participantes. Sobre essa proposta, podemos citar o trabalho de sensibilização que Vilela (2013) realizou em sua pesquisa de mestrado. A mesma aplicou o “Curso de Sensibilização à Inclusão da Pessoa com Deficiência no Trabalho”, junto aos gestores de uma universidade pública, com o intuito de discutir criticamente as temáticas sobre deficiência, diversidade, inclusão e empregabilidade da pessoa com deficiência. A autora explica que criou o curso com base em uma proposta de formação continuada, de Omote, Oliveira, Baleotti e Martins (2005), realizada com educadores sobre inclusão escolar de alunos com deficiência, como uma estratégia didático-metodológica para modificar as concepções e atitudes relacionadas às pessoas com deficiência. O curso de sensibilização foi realizado em cinco encontros, com objetivo de discutir o conceito de deficiência, refletir sobre o contexto histórico e social relacionado à temática, discutir os princípios da inclusão e a legislação sobre o assunto, nos diversos contextos sociais.

A autora aplicou questionários antes e após o curso de sensibilização, para verificar a mudança de opinião dos gestores sobre o conceito de deficiência e suas causas, sobre ações inclusivas e sobre a empregabilidade de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Antes do curso, a maior parte das respostas dos gestores focavam as causas da deficiência no indivíduo. Após a intervenção, a questão sociocultural foi bastante evidenciada pelos participantes, como causa ou agravamento da deficiência, compreendendo que pode ser decorrente de questões sociais e culturais, de ambientes não adaptados e de atitudes negativas. De acordo com Carvalho-Freitas (2007), quando a interpretação das causas da deficiência se desloca de um problema individual para um problema social, as pessoas consideram que a sociedade também é responsável por se adequar para atender a todos os indivíduos.

Outro dado relevante é que após o curso, muitos participantes que eram desfavoráveis a inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, passaram a ser favoráveis. Vilela (2013) defende que ao adotar uma concepção social da deficiência, os participantes do estudo podem ter atitudes amparadas mais na promoção de adaptações necessárias no ambiente de trabalho para a participação das pessoas com deficiência, do que nos prejuízos orgânicos.

A intervenção proporcionou um conhecimento mais amplo sobre a deficiência, no que se refere às reais limitações e possibilidades das pessoas com deficiência, apontando a necessidade de apoio e transformação do meio. A autora também destacou a importância do psicólogo como mediador no processo de inclusão da pessoa com deficiência no trabalho, no que tange às mudanças de concepções e atitudes sociais de funcionários e gestores quanto ao

trabalho de quem tem deficiência. Vilela (2013) sugere a adoção, por parte do psicólogo organizacional, de práticas com o objetivo de discutir criticamente sobre o trabalho da pessoa com deficiência, favorecendo sua empregabilidade.

Concordamos que o psicólogo deve contribuir para a superação de uma visão reducionista de homem, que contribui para a manutenção do preconceito, estigmas e exclusão social. Buscando construir uma concepção de homem e de sociedade que abarque todas as múltiplas relações envolvidas, favorecendo o desenvolvimento pleno dos indivíduos, com ou sem deficiência.

Em resumo, foi possível observar a importância da acessibilidade como um dos requisitos para o desenvolvimento de qualidade de todos os indivíduos, pois abrange diversas dimensões. As falas dos participantes contribuíram de maneira muito rica para compreensão das condições de acessibilidade da instituição pesquisada. Feito a apresentação dos resultados, concluiremos esse trabalho com as considerações finais, a seguir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a apresentação das seções teóricas e da pesquisa de campo, chegamos ao momento do texto de discutirmos as considerações finais deste trabalho. Conforme assinalado, este estudo objetivou verificar quais as condições de acessibilidade em uma instituição pública no interior do Paraná, a partir da percepção de funcionários com deficiência.

Compreendemos que a acessibilidade é uma questão fundamental para que as pessoas com deficiência tenham melhores condições de vida, de estudo, de trabalho, enfim, melhores condições humanas. Todavia, como o conceito é recente, seu significado, abrangência e importância ainda são confusos. Vimos, a partir da explicação de autores como Bueno e Paula (2006), Carletto e Cambiaghi (2008), Oliveira (2003) e Ruivo (2010), que, apesar de o uso do nome ser recente (a partir de meados do século passado), as pessoas com deficiência e seus familiares já vinham lutando por esse direito.

Essa garantia começou a ser conquistada com relação à reabilitação física, no que tange às barreiras arquitetônicas. Posteriormente, o termo foi sendo ampliado, devido aos movimentos pela eliminação de outros obstáculos, relacionados com a comunicação interpessoal, preconceitos, instrumentos e materiais, burocracia, etc.

Sobre o tema, utilizamos a explicação de Sasaki (2009) sobre o termo “acessibilidade” por considerarmos que abrange amplamente diversas dimensões, vivenciadas cotidianamente pelas pessoas com ou sem deficiência. Retomando as seis dimensões classificadas pelo autor, lembramos que elas são as seguintes:

[...] Arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência). (Sasaki, 2009, p. 1-2)

De modo geral, todas essas dimensões estiveram presentes nas entrevistas com os funcionários sobre a acessibilidade no ambiente de trabalho, mesmo não tendo eles utilizado exatamente o termo escolhido pelo autor referenciado. As adaptações mais destacadas como

conquistadas pelos participantes, após solicitações, relacionam-se com a estrutura física da instituição (barreira arquitetônica), como colocação de vagas de estacionamento para pessoas com deficiência, banheiros adaptados, rampas, etc.

Contudo, o que nos chamou atenção é que por muito tempo, aproximadamente 20 anos, alguns servidores revelaram não conseguir usar os banheiros antes das reformas de acessibilidade, o que mostra a dificuldade de uma pessoa com deficiência de ter suas necessidades básicas atendidas. Além dos sanitários, o próprio caminhar é dificultado devido à maneira como as calçadas estão no que diz respeito à concepção e conservação, isto é, irregulares, quebradas e com lodo. As adaptações, de acordo com os entrevistados, começaram a ocorrer nos últimos dez anos, fato que pode ser explicado devido à legislação ter começado a tratar a acessibilidade apenas partir da década de 1980, sobretudo a partir desse milênio em que diversas dimensões foram contempladas com mais rigor.

Consideramos as conquistas muito importantes, estas que sugerem que de fato a instituição vem promovendo algumas adaptações, principalmente arquitetônicas, atendendo algumas exigências impostas pela legislação. Entretanto, os servidores destacaram também que algumas das reformas não foram satisfatórias, ou porque não foram realizadas com qualidade, ou porque não eliminaram todos os obstáculos relacionados àquele local modificado, por exemplo, o fato de haver um buraco após uma rampa. Talvez as modificações sejam mais eficazes se incluírem os funcionários e alunos com deficiência em seus projetos e execução. É fundamental ouvir e considerar as sugestões das pessoas com deficiência, posto que são elas que vivenciam na prática as limitações impostas pelas barreiras sociais.

Os dados da pesquisa revelaram ainda que a implementação da política de acessibilidade na instituição não está de acordo com a excelência necessária, o que nos permite concluir que a mesma não está organizada de maneira eficaz para atender a diversidade e as particularidades dos sujeitos nela inseridos, sobretudo os que têm deficiência.

Referente às solicitações de acessibilidade, vimos um trabalho muito importante ocorrendo no que tange aos projetos arquitetônicos de mudanças, mas a concretização deles depende de diversas questões, como burocracia e verba, que nem sempre lhes favorecem. De modo geral, os funcionários também destacaram esses elementos como entraves para que as mudanças possam ser realizadas.

Lembramos também que nenhum dos funcionários com deficiência entrevistados entrou pela Lei de Cotas, e a maioria deles trabalha na instituição há muitos anos. Dada essa experiência, relataram muitos obstáculos vivenciados, já que a universidade foi construída em um momento histórico em que não havia normas de acessibilidade.

Após a promulgação das legislações que versavam sobre o assunto, a universidade foi avaliada pelo CREA e obrigada a efetivar as adaptações legais. A maioria das conquistas relacionadas à acessibilidade e destacadas pelos participantes vem ocorrendo a partir dos últimos dez anos. Compreendemos que as mesmas podem ter ocorrido devido à inclusão da acessibilidade nas políticas públicas. Contudo, em relação à execução dos projetos de acessibilidade e à adequação das estruturas às leis, consideramos muito importante que a comunidade fique atenta aos prazos, reivindicando as melhorias prometidas.

Sobre a percepção das condições de acessibilidade da instituição, de maneira geral, os funcionários afirmaram que em seus setores já não vivenciam tantas dificuldades, mas que a universidade como um todo caminha a passos lentos, apresentando condições precárias tanto para pessoas com deficiência como para aqueles sem deficiência, demonstrando que há ainda um longo caminho a se percorrer.

Uma das solicitações que não foram atendidas, por exemplo, refere-se ao funcionário surdo, uma vez que na instituição não há intérprete, o que fragiliza a dimensão comunicacional dessas pessoas. Elas sentem frequentemente a falta desse recurso, pois em reuniões e em conversas não conseguem interagir, a menos que se esforcem em tentar fazer leitura labial ou então se comunicar a partir da linguagem escrita.

Corroborando nossas discussões, os estudos de Vygotski (1997) apontam que o que vai determinar a situação da pessoa com deficiência não é somente sua limitação causada pelo defeito, mas também as condições sociais, que podem possibilitar ou impedir a compensação dessa limitação. Dessa forma, é o contexto sociocultural o responsável por promover os instrumentos e as ferramentas necessárias para o desenvolvimento do sujeito com deficiência, assim como dos demais. O ambiente de trabalho, no caso em tela a instituição pesquisada, deve ofertar a seus funcionários recursos que foram desenvolvidos pelos homens para a promoção do desenvolvimento humano. Conforme Facci, Tuleski e Barroco (2006), o uso de mediadores culturais é essencial para o enfrentamento da deficiência, principalmente para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Além das dificuldades evidenciadas nas entrevistas, já no caminho percorrido para o mapeamento dos funcionários com deficiência, observamos muitas lacunas no que se refere ao acompanhamento desse público. Elas começam pelo fato de que a instituição quase não detém informação sobre quem são essas pessoas. Acreditando que a Pró-Reitoria de Recursos Humanos (PRH) teria esses dados, realizamos contato através de conversas informais, a partir das quais nos explicaram que só recentemente foi criado um portal do servidor, no qual os funcionários preenchem, caso queiram, se têm alguma deficiência.

Consideramos essa ação como uma iniciativa na tentativa de começar a acompanhar essas pessoas, contudo, consideramos esse formulário não eficiente, caso sirva apenas a título de dados quantitativos. Além disso, ainda não compreendemos o objetivo do mesmo, já que nele não há espaço para a pessoa declarar quaisquer observações, necessidades, etc. Ademais, os setores responsáveis por esses dados não sabiam explicar o significado de uma das opções de deficiência contida nesse portal: a de “reabilitado”, afirmando que quem criou essa parte do portal não trabalha mais na instituição.

Tivemos muita dificuldade também em compreender se existe um acompanhamento aos funcionários com deficiência, pois nos indicaram alguns setores, os quais nos revelavam que não havia nenhum atendimento específico a esse público. Após muitas ligações e indicações, recebemos a informação de que o SESMT (Programa de Segurança e Medicina do Trabalho) realiza o acompanhamento aos funcionários que por algum motivo (doença ou deficiência) não conseguem exercer sua função, temporária ou definitivamente, a partir de uma equipe multiprofissional.

Como por muitos anos a instituição tão detinha os dados de quem eram as pessoas com deficiência, não podemos afirmar se elas eram acompanhadas pela universidade. Nesse sentido, consideramos relevante até o incômodo que geramos em alguns setores, pelo fato de realizarmos questionamentos que não possuíam respostas. Isso porque vimos e demonstramos que a instituição precisa se mover nesse sentido de modo urgente, por em prática um acompanhamento a esse público. Sobre o assunto, Omote (2008) esclarece a importância dos suportes para que o indivíduo com deficiência possa conviver e desempenhar funções diferentes na sociedade. Para isso, é a sociedade que deve oferecer tais possibilidades, sejam elas sociais, físicas, econômicas ou instrumentais, favorecendo o acesso aos bens e serviços comuns a todos.

Outro fator relevante é que muitas das mudanças de acessibilidade visualizadas partiram da iniciativa dos próprios funcionários ou por meio do envio de solicitações para a instituição.

Foi possível perceber ainda as consequências da ideologia neoliberal nas ações e nas concepções dos funcionários. O capitalismo utiliza-se do princípio de que todos são iguais, responsabilizando o sujeito pelas desigualdades inerentes a esse sistema de produção. Em outras palavras, o indivíduo é o responsável pelo seu fracasso. Para Carvalho e Martins (2012), o sistema produtivo vigente exige um padrão de homem que seja apto para o mercado de trabalho, utilizando-se da meritocracia como um dos seus pilares. É possível observar esse ideário quando os servidores revelam fazer suas próprias adaptações, já que o sistema não

oferece condições equânimes de acesso aos bens e aos serviços produzidos historicamente. Para que as pessoas não reivindiquem melhorias, o capitalismo também desenvolve para elas uma concepção de mundo que justifica sua alienação. Kuenzer (2005) esclarece que o trabalhador compreende essa sua alienação como resultado de sua “inadequada” prática pessoal. Isso justifica o porquê de muitos funcionários não compreenderem a responsabilidade da instituição em fornecer os instrumentos e ferramentas que eles necessitam para realizarem uma atividade produtiva e de qualidade.

Leontiev (1978) pontua que, para o sujeito se desenvolver intelectual e materialmente, este precisa se apropriar do que foi produzido pelas gerações anteriores. Todavia, nem todos têm acesso a esses bens de maneira igual.

Esta desigualdade entre os homens não provém das suas diferenças biológicas naturais. Ela é produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico. (Leontiev, 1978, p. 274)

Além dessa desigualdade, o Estado, pelo sistema produtivo atual, retira sua responsabilidade de investimento na sociedade. Saviani (2005) argumenta que o poder público não se responsabiliza em financiar o sistema educativo, apesar de ser o responsável pela avaliação institucional. Essas considerações estão em consonância com os resultados encontrados na presente pesquisa, que revelam a falta de investimento na educação e em políticas sociais. O objetivo do capital é a produção de lucro a qualquer custo, inclusive com o sofrimento do trabalhador. Vale considerar, ainda, que essa dissertação foi realizada no momento de acirramento da precarização do trabalho.

A falta de acessibilidade na instituição em estudo também pode ser relacionada aos períodos históricos no que se refere à relação entre sociedade e as pessoas com deficiência. Desde o mundo primitivo até a Idade Contemporânea, vimos que a base material determina as relações sociais. No período contemporâneo, apesar de não haver mais um modelo que aceite a eliminação, a exclusão das pessoas com deficiência nas culturas examinadas, como observamos em outros contextos, há resquícios ainda desses formatos considerados “superados”. Com o advento do modelo de integração, passou-se a aceitar que as pessoas com deficiência eram dignas de direitos e que deveriam participar da sociedade assim como as demais.

Apesar disso, a sociedade, que é construída para um modelo de homem ideal (que não é deficiente), não se adaptou para atender essa população e, após as críticas a esse paradigma, elaborou-se o modelo atual de inclusão, que na teoria é a modificação da sociedade para que os indivíduos com deficiência tenham condições de participar do contexto social, isto é, da educação, do trabalho, do lazer, dos serviços públicos, etc. Porém, como alguns autores destacam, discute-se inclusão porque ainda existe a exclusão (Carvalho e Martins, 2012; Meira, 2012; Saviani, 2012; Sawaia, 2007), isto é, as pessoas com deficiência ainda, de modo geral, são privadas de seus direitos como cidadãos, sobretudo porque o sistema capitalista promove a exclusão social, não só das pessoas com deficiência.

Indo de encontro a essas considerações, os dados alcançados na pesquisa nos permitem afirmar que a inclusão não está sendo efetivada de acordo com a política nacional: muitas normas ainda estão apenas concebidas, mas ainda não implementadas, de modo que a adequação à legislação vem ocorrendo lentamente. No que se refere à instituição pesquisada por este estudo, as dimensões programáticas, comunicacionais, instrumentais, atitudinais e metodológicas ainda foram pouco consideradas pela política de acessibilidade da instituição, na percepção dos funcionários entrevistados. Um exemplo disso é a falta do intérprete de Libras para o servidor surdo, que demonstra que o acesso como sinônimo de entrada foi garantido, mas a permanência e o direito de usufruir dos instrumentos culturais não.

A partir de contato eletrônico com a PRH para conhecer os setores responsáveis por essas informações e se havia documentos sobre o assunto, fomos informados que o PROP AE (Programa Multidisciplinar de Pesquisa e Apoio à Pessoa com Deficiência e Necessidades Educativas Especiais) é o responsável por qualquer ação e informação sobre pessoas com deficiência, sejam alunos ou funcionários. Esse programa, de acordo com uma de suas coordenadoras entrevistada, atende aqueles que estão demandando alguma necessidade especial, com foco nos alunos com deficiência, devido à falta de verba e de pessoal. As atividades promovidas são: auxílio a professores e a estudantes, orientação de monitores especiais, desenvolvimento de materiais adaptados para os estudantes, etc. No caso de funcionários com deficiência, a profissional pontuou que eles oferecem algumas instruções para o setor, mas não necessariamente assumem a reabilitação ou o acompanhamento do funcionário.

Vale destacar que os servidores que atuam nesse programa o fazem em caráter voluntário, com exceção da secretária. Eles realizam um trabalho fundamental no apoio às pessoas que apresentam alguma necessidade educativa especial, trabalhando incansavelmente para manter o programa e contribuir com esse público. Alguns exemplos de conquistas

alcançadas pelo programa são: elevador adaptado, ônibus adaptado e pista tátil. Portanto, o PROP AE é referência para o atendimento às pessoas com deficiência e com necessidades especiais. Em contrapartida, os professores encontram diversas dificuldades para esse desenvolvimento, como a falta de verba, de espaço, de equipamentos, isto é, de investimento. Frisamos ser importante que a instituição compreenda a grandeza desse trabalho para a transformação social.

Os dados evidenciam ainda a necessidade de se aprimorar uma política de acessibilidade como um todo, pois se ela existe na instituição, ainda é muito incipiente. Uma universidade que tem como visão de futuro tornar-se uma instituição de excelência na formação de profissionais que sejam capazes de atender aos anseios da sociedade deve priorizar um atendimento de excelência também para seus servidores, que colaboram diariamente para a missão da instituição, sendo a acessibilidade um dos requisitos para que o trabalho seja uma atividade promotora de desenvolvimento humano. Contudo, consideramos que a Lei de Cotas é algo novo, o que pode explicar, em partes, a dificuldade da instituição em efetivar as adaptações.

A Lei de Cotas é fundamental, pois permitiu a inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho e conseqüentemente a superação de estigmas, pois mostrou que essas pessoas podem e são capazes de trabalhar. Compreendemos também que os resultados se referem a um recorte da realidade brasileira, isto é, a Universidade Pública Estadual, um espaço privilegiado e, portanto, não podemos generalizar para todos os espaços.

O que nos chamou atenção também é que quase todos os participantes da pesquisa evidenciaram a barreira atitudinal como impedimento da acessibilidade na IES, não tanto referente a preconceito e discriminação por serem pessoas com deficiência (pois poucos relataram casos assim), mas relacionada à falta de conscientização e de conhecimento do que uma pessoa com deficiência precisa, não facilitando o acesso a determinados dispositivos. Há também profissionais que não respeitam o uso das vagas especiais, estacionando seus carros nelas.

Vemos que é a partir das relações sociais, da mediação dos instrumentos e dos signos que o sujeito pode se desenvolver. Assim sendo, a acessibilidade atitudinal é um dos fatores relevantes para a constituição do homem como ser social. Segundo Vygotsky e Luria (1996), é pela inserção na cultura e conseqüentemente do uso de instrumentos culturais que o sujeito desenvolve sua estrutura psicológica. Portanto, essas relações são fundamentais para a pessoa com deficiência superar as limitações impostas pelo defeito. Igualmente, Lopes e Leite (2015) afirmam que as instituições de apoio e as relações estabelecidas com familiares, amigos e no

trabalho podem contribuir para o desenvolvimento do indivíduo como mecanismos de suporte social.

Dois dos funcionários entrevistados apresentaram propostas para a realização de um trabalho de sensibilização/conscientização sobre a deficiência na instituição, que consideramos fundamental, como também em outros locais da sociedade, haja vista a necessidade urgente de modificarmos a realidade de exclusão e de eliminarmos as barreiras de acessibilidade.

A partir dessa sugestão, podemos pensar no papel do psicólogo na instituição, promovendo esse espaço para debate, reflexão e sensibilização. De nada importam as leis se o ambiente não for preparado para contribuir com o desenvolvimento humano de todos. O trabalho, como atividade produtiva e criadora, pode propiciar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, das relações sociais tão importantes aos homens, da criatividade, etc., mas os instrumentos e as ferramentas devem estar disponíveis para isso. Martins e Leite (2012) acrescentam que a universidade, como espaço democrático, formador de opinião e conhecimento, deve contribuir para a superação dos estigmas que eliminam a possibilidade da plena participação das pessoas nesse contexto.

A psicologia no ensino superior enquanto ciência é fundamental na contribuição da construção de um conhecimento científico que implica em ações, a partir, por exemplo, do levantamento de dados e a interpretação dos mesmos para além da aparência. Um caminho que pode ser seguido é a pesquisa interventiva no Doutorado. Podem contribuir tanto o psicólogo que exerce a docência na academia, por meio da formação de seus alunos, de estágios e parcerias de projetos de extensão, de ensino e de pesquisa, na graduação como na pós-graduação. Como o psicólogo organizacional da instituição, atuando junto ao RH, promovendo ações e mediações, auxiliando no acompanhamento dos servidores e alunos, etc.

Essa é uma área que ainda está em crescimento, com um longo caminho a percorrer. A deficiência não poder ser considerada um problema apenas médico, como um dos participantes levantou, mas como um fenômeno social. Sobre a importância do contexto social, Vigotski (1997, p. 82, tradução nossa) disserta:

Provavelmente a humanidade vencerá, mais cedo ou mais tarde, a cegueira, a surdez e a debilidade mental. Mas as vencerá muito antes no plano social e pedagógico que no plano médico e biológico. É possível que não esteja distante o tempo em que a pedagogia se envergonhe do próprio conceito ‘criança deficiente’ como indicação de um defeito insuperável de sua natureza. O surdo que fala e o cego que trabalha são

partícipes da vida comum em toda sua plenitude, eles mesmos não experimentarão sua insuficiência nem darão motivo para aos demais. Está em nossas mãos fazer que a criança cega, surda ou débil mental não sejam deficientes. Então desaparecerá também esse conceito, signo inequívoco de nosso próprio defeito. [...] Fisicamente, a cegueira e a surdez existirão durante muito tempo da terra. O cego seguirá sendo cego e o surdo, surdo, mas deixarão de ser deficientes porque a defectividade é um conceito social [...]. A cegueira em si não faz a criança deficiente, não é uma defectividade, quer dizer, uma deficiência, uma carência, uma enfermidade. Chega a sê-lo somente em certas condições sociais de existência do cego. É um signo da diferença entre sua conduta e a conduta dos outros.

A educação social vencerá a defectividade. Então, provavelmente, não nos compreenderão quando dizemos que uma criança cega é deficiente, mas dirão que um cego é um cego e um surdo é um surdo, *e nada mais*.⁵⁵

Por fim, destacamos que a partir da Psicologia Histórico-Cultural, a deficiência passa a ser compreendida como condição social e cultural e a exigir uma análise neste contexto. Consideramos também que os estudos sobre a acessibilidade devem ser continuados, por este se tratar de um conceito atual e ainda em formação.

A partir dessas considerações, pontuamos a importância da superação e do enfretamento do sistema produtivo vigente, que vem provocando desigualdades e exclusão social. Isso porque, tendo em vista que são as condições materiais que determinam a consciência e os conhecimentos produzidos, a compreensão dos fenômenos deve considerar essas condições para superar uma visão reducionista que atenta apenas para a aparência.

⁵⁵ Original: “Probablemente la humanidad vencerá, tarde o temprano, a la ceguera, a la sordera y a la debilidad mental. Pero las vencerá mucho antes en el plano social y pedagógico que en el plano médico y biológico. Es posible que no este lejano el tempo en que la pedagogia se avergüence del próprio concepto <<niño deficiente>> como señalamiento de un defecto insuperable de su naturaleza. El sordo que habla y el ciego que trabaja son partícipes de la vida común en toda su plenitud, ellos mismos no experimentarán su insuficiencia ni darán motivo para ello a los demás. Está en nuestras manos hacer que el niño ciego, sordo o débil mental no sean deficientes. Entonces desaparecerá también este concepto, signo inequívoco de nuestro próprio defecto. [...] Fisicamente, la ceguera y la sordera todavía existirán durante mucho tiempo en la tierra. El ciego seguirá siendo ciego y el sordo, sordo, pero dejarán de ser deficientes porque la defectividad es un concepto social [...]. La ceguera en sí no hace al niño deficiente, no es una defectividad, es decir, una deficiencia, una carencia, una enfermedad. Llega a serlo sólo en ciertas condiciones sociales de existencia del ciego. Es un signo de la diferencia entre su conducta y la conducta de los otros.

La educación social vencerá a la defectividad. Entonces, probablemente, no nos comprenderán cuando digamos de un niño ciego que es deficiente, sino que dirán de un ciego que es un ciego y de un sordo que es un sordo, y *nada más*.” (p. 82)

REFERÊNCIAS

- Abbagnano, M. (2007). Alienação. Em: *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes
- Abenhaim, E. (2005). Os Caminhos da inclusão: breve histórico. Em: A. M. Machado, A. J. da Veiga Neto, M. V. O. de Silva, R. G. Prieto, W. Rannã & E. Abenhaim (Orgs.), *Psicologia e Direitos Humanos: Educação Inclusiva, direitos humanos na escola*. São Paulo: casa do Psicólogo, pp. 39-53.
- Antunes, R. (2011). *Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. (15ª ed.) São Paulo: Cortez.
- Aranha, M.S.F. (1995). Integração Social do Deficiente: Análise Conceitual e Metodológica. *Temas em Psicologia*, n. 2, pp. 63-70. Recuperado em 20 setembro, 2016 de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v3n2/v3n2a08.pdf>
- Aranha, M. S. F. (2001, março). *Paradigmas da relação da sociedade com as Pessoas com Deficiência*. Em Revista do Ministério Público do Trabalho. UNESP-Marília. Ano XI, n. 21, pp. 160-173.
- Arruda, J. J. de A. (1996). *História Antiga e Medieval*. (18ª ed.) São Paulo: Editora Ática S. A.
- Barroco, S. M. S. (2007). *A Educação Especial do Novo Homem Soviético e a Psicologia de L.S. Vigotski: implicações e contribuições para a Psicologia e a Educação Atuais*. Tese de doutorado, Universidade Paulista, Araraquara, SP, Brasil.
- Barroco, S. M. S. (2011). Pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural e educação especial: em defesa do desenvolvimento da pessoa com e sem deficiência. Em: A. C. G. Marsiglia (Org.), *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Barroco, S. M. S.; Silva, A. C. da & Leal, Z. F. R. G. (2012) Deficiência intelectual e Psicologia Histórico-Cultural: a defesa de mediações rumo ao desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Em: M. J. L. Ribeiro (Org.), *Educação especial e inclusiva: teoria e prática sobre o atendimento à pessoa com necessidades especiais*. Maringá: Eduem.
- Bianchetti, L. (1998). Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. Em: L. Bianchetti & I. M. Freir (Orgs.), *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania*. Campinas, SP: Papyrus.
- Brasil. (2006) Turismo e acessibilidade: manual de orientações. Ministério do Turismo. Coordenação - Geral de Segmentação. (2ª ed.) Brasília: Ministério do Turismo. Recuperado em 4 março, 2016 de http://www.turismo.gov.br/sites/default/turismo/o_ministerio/publicacoes/downloads_publicacoes/MIOLO_-_Turismo_e_Acessibilidade_Manual_de_Orientaxes.pdf

- Bueno, C. L. R. & Paula, A. R. (2006). Acessibilidade no mundo do trabalho. Em: *I Conferência Nacional Dos Direitos Da Pessoa Com Deficiência. "Acessibilidade: Você Também Tem Compromisso"*. Brasília: MJ. Recuperado em 1 junho, 2016, de <http://www.entreamigos.org.br/sites/default/files/textos/Acessibilidade%20no%20mundo%20do%20Trabalho.pdf>
- Bueno, F. S. (2000). Paradigma. Em: *Silveira Bueno: minidicionário da língua portuguesa. Paradigma*. São Paulo: FTD, p. 571.
- Bueno, J. G. S. (1993). *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: Educ.
- Carletto, A. C. & Cambiaghi, S. (2008). *Desenho Universal: Um Conceito Para Todos*. São Paulo. Realização Mara Gabrilli.
- Carvalho, A. R.; Rocha, J. V. & Silva, V. L. R. R. (2006). Pessoa com deficiência na história: modelos de tratamento e compreensão. Em: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais-PEE (Org.), *Pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos*. Cascavel: EDUNIOESTE. pp.15-56.
- Carvalho, S, R de. & Martins, L, M. (2012) A sociedade capitalista e a inclusão/exclusão. Em: M. G. D. Facci, M. E. M. Meira & S. C. Tuleski. *A exclusão dos "incluídos": uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. (2ª ed.) Maringá: Eduem.
- Carvalho-Freitas, M. N. (2009, junho). Inserção e gestão do trabalho de pessoas com deficiência: um estudo de caso. *Revista de Administração Contemporânea (RCA)*. v.13. Edição Especial. Art. 8, pp. 121-138. Curitiba, RAC, Curitiba, v. 13, Edição Especial, art. 8, pp. 121-138.
- Castro, F.S. & Barroco, S.M.S (2012). *Inteligência e Deficiência Intelectual: da Psicometria de Binet e Simon à Defectologia de Vygotski*. Universidade Estadual de Maringá- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica –PIBIC/CNPq-Fundação Araucária-UEM.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988). Brasília: Senado. Recuperado em 10 outubro, 2016 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm
- Dainez, D. & Smolka, A. L. B. (2014, outubro/dezembro). O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 40, n. 4, pp. 1093-1108. Recuperado em 10 dezembro, 2016, de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n4/15.pdf>
- Dalarosa, A. A. (2009) Globalização, Neoliberalismo e a Questão da Transversalidade. Em: J. Lombardi (Org.), *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais*. (3ª ed.) Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; caçador, SC: UnC. (Coleção educação contemporânea).

- Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro, de 1999. (1999, 20 de dezembro) *Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.* Diário Oficial da União, Brasília. Recuperado em 5 julho, 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm
- Decreto o nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. (2001, 8 outubro) *Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.* Diário Oficial da União, Brasília. Recuperado em 5 julho, 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm
- Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. (2004, 2 de dezembro). *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.* Diário Oficial da União, Brasília. Recuperado em 5 julho, 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm
- Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. (2005, 22 de dezembro). *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.* Diário Oficial da União, Brasília. Recuperado em 12 julho, 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm
- Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. (2009, 25 de agosto). *Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.* Diário Oficial da União, Brasília. Recuperado em 5 julho, 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm
- Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. (2011, 17 de novembro). *Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite.* Diário Oficial da União, Brasília. Recuperado em 5 julho, 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm
- Durozoi, G. & Roussel, A. (1996). Mais-valia. Em: *Dicionário de filosofia.* (2ª ed). (M. Appenzeller, Trad). Campinas, SP: Papyrus. p 302-303.
- Eidt, N. M. & Cambaúva, L. G. (2012) Capitalismo, pós-modernidade, neoliberalismo e a subjetividade Fragmentada. Em: M. G. D. Facci, M. E. M. Meira & S. C. Tuleski. *A exclusão dos “incluídos”: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos.* (2ª ed.) Maringá: Eduem.
- Facci, M. G. D.; Tuleski, S. C. & Barroco, S. M. S. (2006, janeiro/junho). Psicologia histórico-cultural e educação especial de crianças: Do desenvolvimento biológico à apropriação da cultura. *Encontro: Revista de Psicologia.* v. 10, n. 13, pp. 23-35. Santo André, SP.

- Ferreira, A. B. H. (2010). Teocentrismo. Em: *Dicionário Aurélio da Língua Português*. [Versão eletrônica]. (5ª ed.). Editora Positivo. Recuperado em 20 março, 2017, de <https://contas.tcu.gov.br/dicionario/home.asp>
- Frigotto, G. (2011a). Apresentação. Em: G. Frigotto. (Org.), *Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século*. (10ª ed.) Petrópolis, RJ: Vozes. (Coleção Estudos Culturais em Educação)
- Frigotto, G. (2011b). Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: Teorias em conflito. Em: G. Frigotto. (Org.), *Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século*. (10ª ed.) Petrópolis, RJ: Vozes. (Coleção Estudos Culturais em Educação)
- Gabrilli, M. (2008). *Desenho Universal: Um Conceito Para Todos*. São Paulo. Realização Mara Gabrilli.
- Gesser, M., Nuernberg, A. H & Toneli, M. J. F. (2012) A Contribuição do Modelo Social da Deficiência À Psicologia Social. *Psicologia & Sociedade*; v. 24, n. 3, pp. 557-566. Recuperado em 18 outubro, 2016, de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v24n3/09.pdf>
- Guia, W. M. (2006). Apresentação. Em: Brasil. *Turismo e acessibilidade: manual de orientações*. (2ª ed.). Ministério do Turismo. Coordenação - Geral de Segmentação. Brasília: Ministério do Turismo.
- Japiassú, H & Marcondes, D. (2001). Antropocentrismo. Em: *Dicionário Básico de Filosofia*. (3ª ed.). p. 12.
- Klein, L. R. & Silva, G. L. R. (2012). Quando o discurso da diferença desdenha a desigualdade: as armadilhas da inclusão. Em: S. M. S. Barroco, N. S. T. Leonardo & T. S. A. da Silva (Orgs.). *Educação especial e Teoria Histórico-Cultural: em defesa da humanização do homem*. Maringá: Eduem. 258p.
- Kranz, C. R. (2014). *Os jogos com regras na perspectiva do desenho universal: contribuições à educação matemática inclusiva*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil.
- Kuenzer, A. Z. (2005). Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. Em: J. C. Lombardi, D. Saviani & J. L. Sanfelice (Orgs.), *Capitalismo, trabalho e educação*. (3ª ed.) Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR. (coleção educação contemporânea)
- Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. (1961, 20 de dezembro). *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União, Brasília. Recuperado em 5 julho, 2016, de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm
- Lei nº 7.405, de 12 de novembro de 1985. (1985, 12 de novembro). *Torna obrigatória a colocação do "Símbolo Internacional de Acesso" em todos os locais e serviços que permitam sua utilização por pessoas portadoras de deficiência e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília. Recuperado em 5 julho, 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-1988/L7405.htm

- Lei nº 7.853, de 24 de outubro, de 1989. (1989, 24 de outubro). *Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.* Diário Oficial da União, Brasília. Recuperado em 5 julho, 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm
- Lei nº 8.112 de 11 de dezembro de 1990. (1990, 11 de dezembro). *Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.* Diário Oficial da União, Brasília. Recuperado em 5 julho, 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112cons.htm
- Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. (1991, 24 de julho). *Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências.* Diário Oficial da União, Brasília. Recuperado em 5 julho, 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8213cons.htm
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 20 de dezembro). *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.* Diário Oficial da União, Brasília. Recuperado em 11 julho, 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm
- Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000. (2000, 8 de novembro). *Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências.* Diário Oficial da União, Brasília. Recuperado em 11, julho, 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10048.htm
- Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. (2000, 19 de dezembro). *Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.* Diário Oficial da União, Brasília. Recuperado em 11, julho, 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm
- Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. (2002, 24 de abril). *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.* Diário Oficial da União, Brasília. Recuperado em 12, julho, 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm
- Lei nº 11.126, de 27 de junho de 2005. (2005, 27 de junho). *Dispõe sobre o direito do portador de deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia.* Diário Oficial da União, Brasília. Recuperado em 12, julho, 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/Lei/L11126.htm#art4
- Lei nº 12.587, de 3 de janeiro, de 2012. (2012, 3 de janeiro). *Institui as diretrizes da Política Nacional de Mobilidade Urbana; revoga dispositivos dos Decretos-Leis nºs 3.326, de 3 de junho de 1941, e 5.405, de 13 de abril de 1943, da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e das Leis nºs 5.917, de 10 de setembro de 1973, e 6.261, de 14 de novembro de 1975; e dá outras*

providências. Diário Oficial da União, Brasília. Recuperado em 11, julho, 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112587.htm

Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. (2013, 4 de abril). *Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília. Recuperado em 10 outubro, 2016, de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1

Lei nº 13.146, de 6 julho de 2015. (2015, 6 de julho). *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Diário Oficial da União, Brasília. Recuperado em 5, julho, 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm

Leontiev, A. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte

Lopes, E. M. C. & Leite, L. P. (2015). Deficiência adquirida no trabalho em policiais militares: significados e sentidos. *Psicologia & Sociedade*. v. 27.n.3, pp. 668-677. Recuperado em 10 outubro, 2016, de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v27n3/1807-0310-psoc-27-03-00668.pdf>

Manacorda, M. A. (2006). *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. (12ª ed). São Paulo: Cortez. Autores Associados.

Martins, L. M. (2001). *Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores*. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília.

Martins, L. M. (2008). Introdução aos fundamentos epistemológicos da Psicologia Sociocultural. Em: L. M. Martins (Org.) *Sociedade, Educação e Subjetividade: Reflexões Temáticas à Luz da Psicologia Sócio-Histórica*. São Paulo: Cultura Acadêmica. Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 176 p.

Martins, L. M. (2011). *O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Tese de Livre-Docência. Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP.

Martins, S. E. S. de O. & Leite, L. P. (2012). Conheça o projeto Acessibilidade do Ensino Superior, uma parceria UNESP, OBEDUC e Capes. Recuperado em 1 dezembro, 2016, de <http://www.acessibilidadeinclusao.com.br/>

Marrach, S. A. (2000). Neoliberalismo e educação. Em: P. Ghiraldelli Jr. (Org.), *Infância, educação e neoliberalismo*. (2ª ed.). São Paulo: Cortez. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 61)

Marx, K. (1996). *O Capital: crítica da Economia Política*. São Paulo: Nova Cultural. Livro 1, Tomo 1 (Coleção Os Economistas).

Marx, K. & Engels, F. (2009). *A ideologia alemã*. São Paulo, Expressão Popular.

- Mazzotta, M. J. S. (2005). *Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas*. (5ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Meira, M. E. M. (2007) Psicologia histórico-cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a psicologia da educação. Em: M. E. M. Meira & M. G. D. Facci. *Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mendes, E. G. (2006, setembro/dezembro). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, pp.387-405. Rio de Janeiro. Recuperado em 5 junho, 2016, de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>
- Ministério do trabalho. (2017). *Relação Anual de Informações Sociais- RAIS*. Ministério do Trabalho / Secretaria de Políticas Públicas de Emprego. Recuperado em 20 fevereiro, de 2016, de: <http://www.rais.gov.br/sitio/index.jsf>
- Minayo, M. C. de S. (2008). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2008.
- Netto, P. J. (2011). *Introdução ao estudo do método de Marx*. (1ª ed.) São Paulo: Expressão Popular
- Oliveira, B. (1987). A prática social global como ponto de partida e de chegada da prática educativa. Em: B. Oliveira. *Socialização do saber escolar*. São Paulo: Cortez: Autores associados.
- Oliveira, E, T, G, de. (2003). *Acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina: o ponto de vista do estudante com deficiência*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP.
- Oliveira, J. M.; Araujo, J. N. G. de & Romagnoli, R. C. (2006, maio) *Dificuldades relativas à inclusão social das pessoas com deficiência no mercado de trabalho*. v. 6, n.1. Recuperado em 10 outubro, 2016, de http://www1.pucminas.br/documentos/dificuldades_mercado_trabalho.pdf
- Oliveira, L. M. B. (2012). Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD). Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; Brasília: SDH-PR/SNPD. Recuperado em 4 junho, 2016, de <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>
- Omote, S. (2004, setembro/dezembro). Estigma no tempo da inclusão. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.10, n.3, pp.287-308. Recuperado em 10 novembro, 2016, de: http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista10numero3pdf/3omote.pdf

- Omote, S.; Oliveira, A. A. S.; Baleotti, L. R. & Martins, S. E. S. O. (2005). Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. *Paideia (Ribeirão Preto)*, Ribeirão Preto, v. 15, n. 32, pp. 387-396.
- Pessotti, I. (1984). *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: T. A. Queiroz: Ed. da Universidade de São Paulo.
- Pires, M. F. C. (1997) O Materialismo Histórico-Dialético e a Educação. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, v.1, n.1.
- Priberam. (2008-2013). Paradigma. Em: *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* [em linha]. Recuperado em 10 junho, 2016, de: <http://www.priberam.pt/dlpo/paradigma>
- Ribeiro, A. de F. (2015, julho/dezembro). Taylorismo, fordismo e toyotismo. *Lutas Sociais*, São Paulo, v.19, n.35, pp.65-79. Recuperado em 15 janeiro, 2017, de <http://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/26678/pdf>
- Ricci, R. (1999). O perfil do educador para o século XXI: de boi de coice a boi de cambão. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 66, Abril. Recuperado em 1 junho, 2016, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n66/v20n66a7.pdf>
- Rios, C. F. M. (2015). *O trabalho como atividade principal na vida adulta: contribuições ao estudo da periodização do desenvolvimento psíquico humano sob o enfoque da Psicologia Histórico-Cultural*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.
- Rossato, S. P. M. (2010). *Queixa escolar e educação especial: Intelectualidades invisíveis*. Dissertação Mestrado, Universidade Estadual de Maringá, Paraná, Brasil.
- Ruivo, T. M. (2010). *Políticas institucionais de acessibilidade da pessoa com deficiência física: desafios e experiências em instituição de educação superior*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, SC.
- Sanfelice, J. L. (2009). Pós-modernidade, Globalização e Educação. Em: J. C. Lombardi (Org.), *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais*. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; caçador, SC: UnC. (coleção educação contemporânea)
- Sasaki, R. K. (2009). Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, pp. 10-16. Recuperado em 1, junho, 2016, de <http://www.apabb.org.br/admin/files/Artigos/Inclusao%20-%20Acessibilidade%20no%20lazer.%20trabalho%20e%20educacao.pdf>
- Saviani, D. (1995). *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. (5ª ed.) Campinas: SP: Autores Associados. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 40)
- Saviani, D (2005). Transformações do Capitalismo, do Mundo do Trabalho e da Educação. Em: J. C. Lombardi, D. Saviani & J. L. Sanfelice (Orgs.), *Capitalismo, trabalho e educação*. (3ª ed.) Campinas, Sp: Autores Associados, HISTEDBR. (coleção educação contemporânea)

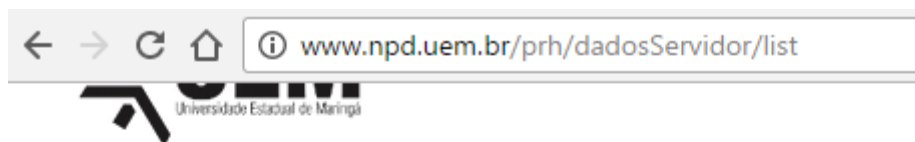
- Saviani, D. (2012). Prefácio. Em: S. M. S. Barroco, N. S. T. Leonardo & T. S. A. da Silva (Orgs.), *Educação especial e Teoria Histórico-Cultural: em defesa da humanização do homem*. Maringá: Eduem. 258p.
- Sawaia, B (2007). Introdução: Exclusão ou Inclusão perversa? Em: Sawaia, B. (Org.), *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social* (7ª ed.), pp. 7-15). Petrópolis: Editora Vozes.
- Silva, F. G. (2007). *O professor e a educação: entre o prazer, o sofrimento e o adoecimento*. Tese de doutorado, Universidade Católica de São Paulo (PUC), São Paulo, SP, Brasil.
- Silva, L. M. (2006, setembro/dezembro). O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11 n. 33. Recuperado em 10 outubro, 2016, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300004
- Silva, O. M. (1986). *A Epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje*. São Paulo: CEDAS.
- Sirgado, A. P. (2000, julho). O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 71. Recuperado em 10 outubro, 2016, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf>
- Skliar, C. B. & Souza, R. M. de. (s. n.). *Considerações sobre as diferenças – caminhos para se (re)pensar a educação*. Laboratório Interdisciplinar de Tecnologias Educacionais. FE – Unicamp. Núcleo Temático "Escola, Diversidade e Educação". Recuperado em 15 janeiro, 2017, de <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta2.1.htm>
- Smirnov, A. A.; Leontiev, A. N.; Rubinshtein, S. L. & Tieplov, B. M. (1969). *Psicologia*. (3ª ed.) (F. V. Landa, Trad). México: Editorial Grijalbo.
- Soares, J. M. (2009) *A pessoa com deficiência mental e sua inserção no mercado de trabalho: contribuições da psicologia histórico-cultural*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Maringá, Paraná, Brasil.
- Tanaka, E. D. O. & Manzini, E. J. (2005, maio/agosto). O que os empregadores pensam sobre o trabalho da pessoa com deficiência? *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília. v.11, n.2, pp.273-294.
- Tonet, I. (2013). *Método Científico: uma abordagem ontológica*. São Paulo: Instituto Lukács.
- Tuleski, S. C. (2008) *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista*. 2 ed. Maringá: Eduem
- UEM. Universidade Estadual de Maringá (2003, 30 de abril). *Resolução n. 058 – CEP*, de 30 de abril de 2003, que aprova normas para inscrição, seleção, desenvolvimento e avaliação do Programa de Monitoria Especial na Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR. Recuperado em 20 novembro, 2016, de <http://www.scs.uem.br/2003/cep/058cep2003.htm>

- UEM. Universidade Estadual de Maringá (2011). *Perfil da Universidade*. Maringá, PR Recuperado em 18 de outubro de 2016, de http://www.uem.br/index.php?option=com_content&task=view&id=32&Itemid=151
- UEM. Universidade Estadual de Maringá (2012). UEM atua em favor da acessibilidade física e acadêmica. Maringá, PR Recuperado em 03 de julho de 2015, de http://www.uem.br/index.php?option=com_content&task=view&id=5871
- UEM. Universidade Estadual de Maringá (2014). *Estatuto da Universidade Estadual de Maringá*. Maringá, PR Recuperado em 18 de outubro de 2016, de http://www.scs.uem.br/estatuto_uem.pdf
- UEM. Universidade Estadual de Maringá (2016). Base de dados. Maringá, PR Recuperado em 01 de fevereiro de 2017, de http://www.asp.uem.br/site/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=23
- UEM. Universidade Estadual de Maringá (2017). *Histórico*. Maringá, PR Recuperado em 18 de outubro de 2016, de http://www.uem.br/index.php?option=com_content&task=view&id=55&Itemid=205.
- Veiga neto, A. (2005). Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. Em: A. M. Machado, A. J. da Veiga Neto, M. V. O. de Silva, R. G. Prieto, W. Rannã & E. Abenhaim (Orgs.), *Psicologia e Direitos Humanos: Educação Inclusiva, direitos humanos na escola*. (pp.55-70.). São Paulo: Casa do Psicólogo
- Vieira, E. A. (1997). Políticas sociais e direitos sociais no Brasil. *Comunicação & Educação*, São Paulo, n. 9, pp. 13-17. Recuperado em 20 outubro, 2016, de <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36299/39019>
- Vigostki, L. S. (2010). *Psicologia pedagógica*. (3ª ed.) (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. (coleção textos de psicologia)
- Vigotski, L. S. (2011). A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. (D. R. Saler, M. K. de Oliveira e P. N. Marques, Trads). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, pp. 863-869. Recuperado em 5 janeiro, 2017, de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n4/a12v37n4.pdf>
- Vigotskii, L. S. (1988). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. Em: L. S. Vigotskii, A. R. Luria & A. N. Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: ícone/Edusp.
- Vigotsky, L. S. (2009). A construção do pensamento e da linguagem. (2ª ed.) (P. Bezerra, Trad). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Vilela, L. O. (2013). Concepções sobre o trabalho da pessoa com deficiência: avaliação dos efeitos de uma intervenção realizada com funcionários de uma universidade pública. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulist. Faculdade de Ciências. Bauru, SP.

- Vital, F. de P. & Queiroz, M. A. (2008). Artigo 9 – Acessibilidade. Em: A. P. C. Resende & F. M. de P. Vital. (Org.), *A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
- Vygotski, L. S. (1997). *Fundamentos de Defectología*. Obras Escogidas. Tomo V
- Vygotsky, L. S. (1931/1995). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Obras Escogidas. Tomo III
- Vygotsky, L. S. & Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. (L. L. Oliveira, trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Zovico, N. A. (2012). Viável Brasil oferece SIV - Serviço de Intermediação por Vídeo. Em: *Acessibilidade para surdos*. [Webblog] Recuperado de <http://acessibilidadeparasurdos.blogspot.com.br/2012/02/viavel-brasil-oferece-siv-servico-de.html>

ANEXOS

ANEXO A - DECLARAÇÃO DE DEFICIÊNCIA (PORTAL DO SERVIDOR)



Você está usando o sistema como: nstessaro

Matrícula: Nome:

Cargo: Função:

Lotação:

Chefia: Data de Vencimento do
Chefia p/ Requerimentos:

Filiação | Endereço | Documentos | Escolaridade | Conta Salário

Nome do Pai :

Nome da Mãe :

Data de Nascimento :

Cidade de Nascimento :

Estado de Nascimento :

País de Nascimento :

Sexo :

Estado Civil :

Certidão de Nascimento :

Raça/Cor :

Tipo de Deficiência :

Sem deficiência
Auditiva
Física
Intelectual(Mental)
Múltipla
Reabilitado
Visual

Atualizar dados Limpar

ANEXO B - AUTORIZAÇÃO DO REITOR PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

AUTORIZAÇÃO

Eu, **Julio Santiago Prates Filho**, Reitor da Universidade Estadual de Maringá, autorizo Raquel de Araújo Bomfim Garcia, portadora do RG nº 5.343.023-6 e CPF 017131029-27 (discente do Programa de Pós-Graduação- Mestrado em Psicologia da UEM), Ana Paula Siltrão Bacarin, portadora do RG nº 95888259 e CPF 070742279-51 (discente da Graduação de Psicologia da UEM) e M.^a Waléria Henrique dos Santos Leonel, portadora do RG nº 5353850-9 e CPF 020701489-20, sob orientação da professora Dr^a Nilza Sanches Tessaro Leonardo, portadora do RG nº 3731227-4 e CPF 755614509-30, a realizar a pesquisa intitulada: ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DE ALUNOS E FUNCIONÁRIOS: REFLEXÕES A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL, a qual tem por objetivo verificar como pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida, que pertencem a uma instituição de Ensino Superior Pública, conceituam as condições de acessibilidade e suas percepções sobre como este processo vem sendo implementado. Esta faz parte de um projeto de pesquisa de maior abrangência, intitulado de “Acessibilidade no Ensino Superior: da análise das políticas públicas educacionais ao desenvolvimento de mídias instrumentais sobre deficiência e inclusão”, financiado pelo Programa Observatório da Educação (Edital/CAPES Nº49/2012).

Para a realização da pesquisa é assegurado o anonimato sobre a identidade dos participantes envolvidos. Cabe ressaltar que a coleta de dados para a pesquisa descrita, esta condicionada a apresentação, a esta Reitoria, do parecer de aprovação do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá.



Júlio Santiago Prates Filho
RG: 8.969.036-9
CPF: 019.011.588-29

ANEXO C - MODELO DE SOLICITAÇÃO DE ACESSIBILIDADE



Universidade Estadual de Maringá
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias

16 DEZ 2014

Ofício 016/2014-DTL

Maringá, 16 de dezembro de 2014.


Senhor Prefeito do Campus,

Informamos Vossa Senhoria que a aluna [REDACTED] que ingressará no curso de [REDACTED] turno [REDACTED], é deficiente física (cadeirante). Informamos também que as aulas do 1º ano da [REDACTED] são ministradas no bloco [REDACTED] sala [REDACTED] (2º andar).

Diante do exposto, para garantir o acesso e a permanência da aluna na UEM, solicitamos que sejam tomadas às devidas providências.

Atenciosamente,

Prof. Dr. [REDACTED]


Senhor Prefeito do Campus
Prof. Dr. Carlos Augusto de Melo Tamanini

ANEXO D – SÍMBOLO DO PROGRAMA OBEDUC/CAPES

acessibilidade
no ensino superior



APÊNDICES

**APÊNDICE A - FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DE FUNCIONÁRIOS COM
DEFICIÊNCIA**



Universidade Estadual de Maringá
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DE FUNCIONÁRIOS COM DEFICIÊNCIA

Nome: _____

Data de nascimento: / / Idade: Sexo: () Masc. () Fem.

Função que executa: _____

Ano que ingressou: Concursado () Colaborador ()

Campus: _____

Grau de escolaridade: () 1º grau incompleto () 1º grau completo () 2º grau incompleto
 2º grau completo () Curso técnico: _____
 () 3º grau incompleto, curso: _____
 () 3º grau completo, curso: _____
 () Pós graduação/especialização: _____

Condição social/econômica (como você se avalia): () muito baixa () baixa
 () média baixa () média () média alta () alta () muito alta

Composição familiar: _____

Tipo de deficiência:

() Auditiva. Leve () Moderada () Profunda () Faz uso de aparelho ()

() Intelectual. Especificar: _____

() Física. Especificar: _____

Faz uso de: () cadeira de rodas () muletas () andador () bengala () Outro

() Visual. Cegueira () Visão subnormal ()

Faz uso de: _____

Utiliza algum tipo de recurso para auxiliar em seu trabalho: () sim () não

Especifique:

Dados para contato:

Telefones: _____

Email: _____

Maringá, de de .

**APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM FUNCIONÁRIOS COM
DEFICIÊNCIA**



**Universidade Estadual de Maringá
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.
Programa de Pós-Graduação em Psicologia**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM FUNCIONÁRIOS COM DEFICIÊNCIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**

Por que optou em trabalhar nesta instituição?

Quando realizou a seleção, seja por concurso ou teste seletivo, declarou-se com deficiência?

Recebeu algum tipo de suporte neste momento?

No seu ambiente de trabalho existem adaptações para que você possa exercer sua função com qualidade? Quais foram?

Que tipo de adaptação necessita e que não tem?

Como você define acessibilidade?

Em sua opinião a UEM tem oferecido condições de acessibilidade? Se sim, quais são?

Em relação à pergunta anterior, o que precisa ser melhorado?

Quais as principais dificuldades que encontra no seu trabalho nesta instituição, quanto a acessibilidade?

Acredita que já passou por alguma situação de preconceito/discriminação? Por quem (aluno, funcionário, etc) e como foi?

O que você sabe/ entende por “trabalho”?

Como você acha que se encontra o mercado de trabalho hoje? (possibilidade de emprego, competitividade etc).

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada **ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DE ALUNOS E FUNCIONÁRIOS: REFLEXÕES A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**, que faz parte de uma pesquisa em rede denominada “Acessibilidade no ensino superior: da análise das políticas públicas educacionais ao desenvolvimento de mídias instrumentais sobre deficiência e inclusão”, aprovado no Programa Observatório em Educação OBEDUC / CAPES (Proc. 8224/12), que tem como foco discutir as políticas públicas e as condições de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida no Ensino Superior e o impacto dessas políticas na formação docente e na produção de mídias instrumentais. Esta pesquisa apresenta parecer favorável do Comitê de Ética da Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC/Unesp, sob prot. 0783/2013.

Na Universidade Estadual de Maringá este projeto é coordenado pela Professora Dr^a. Nilza Sanches Tessaro Leonardo, docente do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia desta Universidade. O objetivo da pesquisa consiste em verificar como pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida, que pertencem a uma instituição de Ensino Superior Pública, conceituam as condições de acessibilidade e suas percepções sobre como este processo vem sendo implementado. A sua participação nesta é muito importante, pois a sua vivência poderá esclarecer como a acessibilidade no ensino superior tem acontecido de fato. Esta atividade ocorrerá da seguinte forma: o entrevistado receberá uma ficha de identificação online, sendo necessário o preenchimento da mesma para que possamos entrar em contato e agendarmos uma entrevista. Esta será semi-estruturada, embasada em um roteiro, previamente elaborado, que abrange a temática e os assuntos pertinentes a serem desenvolvidos. As entrevistas serão de aproximadamente 30 minutos, no entanto, poderá ultrapassar o tempo de acordo com a necessidade do entrevistado. O horário e o local para a realização da mesma será previamente agendado. No caso de ocorrer algum desconforto para o participante, durante o processo, será permitido ao mesmo abandonar a pesquisa no momento que quiser, já que a sua participação é voluntária. Caso ocorra reação emocional por parte do participante, o pesquisador se coloca a disposição para reparar possíveis danos e se necessário será feito encaminhamento para um profissional atendê-lo. Gostaríamos de reforçar que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos ainda que as informações serão utilizadas somente para

os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade, mantendo o anonimato. As gravações realizadas nas entrevistas serão de uso exclusivo para fins da pesquisa e após a conclusão da mesma serão arquivadas de forma sigilosa por um período de cinco anos, sendo depois destruídas sem comprometer o entrevistado. Cabe ressaltar que a mesma será submetida à apreciação do Comitê de ética da Universidade Estadual de Maringá.

Os benefícios esperados com esta pesquisa consistem em contribuir de forma científica e social na compreensão do tema acerca da acessibilidade da pessoa com deficiência no contexto universitário de forma mais ampla, como também, propor sugestões e reflexões com o intuito de rever alguns posicionamentos e concepções no âmbito acadêmico em relação a temática proposta, para que ocorra de fato a efetivação das políticas públicas para o acesso destas pessoas no ensino superior. Acredita-se que esta pesquisa possa contribuir para o avanço na garantia dos direitos das pessoas deficientes conforme apontam as legislações brasileiras.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,.....(nome por extenso do sujeito de pesquisa) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Professora Dr^a. Nilza Sanches Tessaro Leonardo e pela pesquisadora responsável Ana Paula Siltrão Bacarin.

Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu,.....(nome do pesquisador ou do membro da equipe que aplicou o TCLE), declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data:.....

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com os pesquisadores , conforme o endereço abaixo:

Nome: Nilza Sanches Tessaro Leonardo (orientadora).

Endereço: Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá – na Avenida Colombo nº 5790, bloco 118.

Telefone: (44) 3261-4291

Nome: Ana Paula Siltrão Bacarin (pesquisadora).

Endereço: Avenida Bento Munhoz da Rocha Netto, nº 1034, Maringá-PR

Telefone/e-mail: (44) 99980-3520 / anabacarin@hotmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444

E-mail: copep@uem.br