

INCLUSÃO: CONSTRUCTO DO SENSÍVEL

PPRESIDENTE DA REPÚBLICA: Dilma Vana Rousseff
MINISTRO DA EDUCAÇÃO: Aloizio Mercadante

SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
DIRETOR DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA COORDENAÇÃO DE
APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES:
João Carlos Teatini de Souza Clímaco

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE
UNICENTRO**

REITOR: Aldo Nelson Bona
VICE-REITOR: Osmar Ambrósio de Souza
DIRETOR DO CAMPUS SANTA CRUZ: Ademir Juracy Fanfa Ribas
VICE-DIRETOR DO CAMPUS SANTA CRUZ: Darlan Faccin Weide
PRÓ-REITORA DE ENSINO: Márcia Tembil
COORDENADORA NEAD/UAB/UNICENTRO: Maria Aparecida Crissi Knüppel
COORDENADORA ADJUNTA NEAD/UAB/UNICENTRO: Jamile Santinello

SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

DIRETOR: Carlos Eduardo Schipanski
VICE-DIRETOR: Adnilson José da Silva

CHEFIA DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA

CHEFE: Nilsa de Oliveira Pawlas
VICE-CHEFE: Ademir Nunes Gonçalves

COMITÊ EDITORIAL DO NEAD/UAB

Aldo Bona, Edelcio Stroparo, Edgar Gandra, Jamile Santinello, Klevi Mary Reali,
Margareth de Fátima Maciel, Maria Aparecida Crissi Knüppel,
Rafael Sebrian, Ruth Rieth Leonhardt.

**EQUIPE RESPONSÁVEL PELA IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE
LICENCIATURA DE ARTE EDUCAÇÃO PLENA A DISTÂNCIA**

COORDENADOR DO CURSO: Clovis Marcio Cunha
COMISSÃO DE ELABORAÇÃO: Eglecy do Rocio Lippmann,
Márcia Cristina Cebulski, Gabriela Di Donato Salvador, Clovis Marcio Cunha



UNICENTRO
PARANÁ

Eglecy Lippmann

INCLUSÃO: CONSTRUCTO DO SENSÍVEL

COMISSÃO CIENTÍFICA: Clovis Marcio Cunha, Eglecy do Rocio Lippmann, Daiane Solange Stoeberl da Cunha, Evandro Bilibio, Maria Aparecida Crissi Knuppel

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO

Andressa Rickli
Espencer Ávila Gandra
Luiz Fernando Santos

GRÁFICA UNICENTRO

260 exemplares

Nota: O conteúdo da obra é de exclusiva responsabilidade das autoras.

SUMÁRIO:

PREFÁCIO	11
INTRODUÇÃO	13
EM CENA - O SISTEMA EDUCACIONAL E SUAS PRÁTICAS CURRICULARES	15
À GUIA DE UM ENSINO DE QUALIDADE PARA TODOS	21
EDUCAÇÃO INCLUSIVA-CONSTRUCTOSENSÍVEL	27
POR UM ENSINO DE ARTE NUMA CONCEPÇÃO ESTÉSICA	31
POLÍTICAS DA OU NA INCLUSÃO	33
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: QUEM SÃO OS AUTORES DESTA DISCUÇÃO?	43
(RE)VISÃO EDUCACIONAL: EIS A QUESTÃO!	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFÊRENCIAS	71

INCLUSÃO: CONSTRUCTO DO SENSÍVEL

Dedico este trabalho a todas as pessoas ditas
como especiais* numa cultura pré-conceituosa e hegemônica,
num silencioso pedido de desculpas
por todo o constrangimento que o termo e, por conseguinte,
nossas práticas, acarretam.

- Tomam-se aqui por “especiais” no seu amplo sentido, como sinônimo de Helen Keller, Louis Braille, Paulo Ricardo Rossi, Ricardo Tadeu da Fonseca, Heloana Haick, Suzana Amaro, Evelize Vasco, Cleonice Fernandez, entre tantos, tantos outros.

PREFÁCIO

O paradigma educacional dominante neste terceiro milênio aponta para a necessidade de refletir acerca de teorias explicativas que atendam à revisão de determinadas práticas, muitas vezes reproduzidas em nossa história educacional, sem significatividade ou, ainda, localizadas equivocadamente no contexto escolar.

A partir desse pressuposto, no momento em que se busca refletir sobre o ensino da Arte voltado para a Educação Especial, o que se pretende é ampliar o campo de reflexões teórico-metodológicas acerca de uma efetiva educação, dando condições de acessibilidade à Arte e à Cultura a TODOS os educandos, tendo como pressuposto o exercício de uma educação baseada na sensibilidade. Este intento é realizado por meio de pressupostos conceituais em arte e na Educação Especial, trazendo seus aspectos históricos e legais como suporte para uma leitura da prática educativa.

Tendo como direção que o exercício de formação da nossa sensibilidade não é um fim em si mesmo, mas um dos meios de superação da própria realidade, em que se forjaram as convenções ou atividades aceitas socialmente, eis a questão que (im)põe – opõe: as diferenças humanas.

O estudo apresenta-se como possibilidade alternativa para o enfrentamento e superação de uma educação em processo de (re-)adaptação, numa proposta de transformação – trans-formar – a ação, da humanização que se propõe por meio da sensibilidade, do sentir. Finalmente, há que se levar em

conta o amparo legal para o desencadeamento de adaptações necessárias para o ensino comprometido com a efetiva inclusão, do ensino da arte, no sistema educacional.

Este estudo, propõe-se como continuidade de uma discussão já deflagrada, cujo desenvolvimento e continuidade se faz numa trajetória sistêmica e processual de todos os profissionais da educação que atuam de forma séria e comprometidas sob a égide dos ideais de humanização.

“Sim, eu quero saber. Saber para melhor sentir, sentir para melhor saber.”

Cézanne

INTRODUÇÃO

Objetiva-se nesta análise, o resgate da dimensão estética e estésica² do ser humano, na educação, já proposto por Duarte Jr (2000), que aqui é tomado como fator determinante para a garantia da política de inclusão.

Este estudo fundamenta-se nos referenciais da teoria sócio-interacionista de Vygotsky (1998), que situa o desenvolvimento psicointelectual nas relações sociais, as quais se desenvolvem num processo histórico. Esses fundamentos auxiliam a compreender o desenvolvimento da sensibilidade, aprender a ver, a sentir, a pensar e, a refletir o mundo, a partir da educação estética e estésica, cuja referência é a construção dos sentidos humanos – num primeiro momento biológico – que se tornam, por meio das relações sociais, instrumentos de manifestação e de apropriação da vida humana enquanto formas de agir e pensar.

A arte é inerente à condição humana. Desde o início da vida, o ser humano se comunica sonoramente, cenicamente, visualmente, assim como nos primórdios da humanidade. Conforme Vygotsky (1998) a ontogênese repete a filogênese. Embora esses conhecimentos sejam construídos assistematicamente – ouvir, ver, tocar – é tarefa da escola desenvolvê-los enquanto expressão artística. No entanto, essa riqueza de múltiplas leituras de mundo trazidas pela criança para a escola, é negada no caminho que leva à aprendizagem, colaborando assim para a miséria sensorial à qual estamos condenados no atual panorama cultural: pessoas insensíveis, bloqueadas, condicionadas a modelos e estereótipos sociais

manipuladas por grupos dominantes. Nesse mesmo palco, estão em cena pessoas com deficiência, quer na área sensorial, física, social, quer afetiva e/ou cultural.

Estética e estesia são termos que fazem alusão à sensibilidade, ambos os termos derivam do grego *aisthesis*. *Estética* diz respeito ao que é sensível ou que se relaciona à sensibilidade e à dimensão da Beleza, e *estésico* se refere à capacidade sensível do ser humano para perceber e organizar os estímulos que lhe alcançam o corpo. Sensibilidade portanto, é fator determinante para discutir a inclusão.

EM CENA — O SISTEMA EDUCACIONAL E SUAS PRÁTICAS CURRICULARES

Ao analisar as discussões da atualidade, é possível concluir que todas elas convergem para a necessidade das transformações sociais e culturais, desencadeadas por uma mudança de pensamento e de percepção de valores, que provoquem diferenças significativas nas relações humanas, sejam elas, profissionais, de lazer, afetivas, religiosas e educacionais, tendo como consequência, é claro, a manutenção do planeta e a sobrevivência da raça humana nele.

Na área educacional, não se concebe mais uma escola apenas voltada para a transmissão de conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, distanciada de seu caráter histórico-cultural, em que não se estabeleçam mecanismos processuais e reflexivos na relação indivíduo-indivíduo, indivíduo-sociedade e indivíduo-mundo.

No entanto, o sistema educacional ainda é, incipiente e inócuo em suas funções sociais, trazendo a manutenção do entendimento de conhecimento em suas redes conceituais, nas fragmentadas “disciplinas”, dispostas em aulas de 50 minutos cada, distribuídas aleatoriamente num cronograma de horários rígidos e engessados, que entendendo ‘aula dada’, em plena era tecnológica, aquela realizada entre quatro paredes, composta por quadro de giz, textos e cadernos, com o professor na frente dos alunos, e esses, normalmente enfileirados um atrás

do outro, em cadeiras desconfortáveis, padronizadas a um só tamanho e perfil de aluno, que nela permanecem incomodamente sentados durante 4 horas, separadas por um intervalo de 20 minutos e preferencialmente, silencioso enquanto estão “aprendendo”, “falando” apenas na hora certa.

São ‘aprendentes’ que tiram 8.7, 9.3 e até 100 em Língua Portuguesa, mesmo que não saibam se expressar e defender suas ideias no grupo em que vivem. E sucedem-se aulas de História, de Geografia, de Ciências, de Artes, ao final das quais, os alunos (quando não durante) praticam os mais hediondos atos de violência e vandalismo, comportamento esse, que exemplifica a ausência de significatividade do que ensinamos na escola. Que sentido faz, ensinar matérias desconexas da vivência de nossos alunos, se não está resultando em desenvolvimento humano? Como avaliamos nossas práticas sociais na escola?

Nesse contexto, patrulhamentos policiais passam a ser vistos com naturalidade no cenário escolar, causando a impressão de serem apenas promessas eleitorais de nossos políticos em campanha que, ingenuamente, são acatadas pela população como benesses, como dádivas dignas de um governante zeloso às causas sociais. Portanto, faz-se imprescindível uma revisão no modelo educacional. Adorno, (1995) afirma que:

“Enquanto a sociedade gerar as barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato a sobrevivência. Esta deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isso ela precisa se libertar dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie.” (ADORNO, 1995, p. 116-117)

Tabus como o da nota, do horário, da fila como mecanismo de disciplina, das matérias, da compartimentação nas redes conceituais, da já defasada e obsoleta, no entanto praticada, subserviência ao calendário. Vale aqui registrar que ainda na primeira década do 3^a milênio, em plena era da Informação, ou melhor, da Informatização, ainda se mantém uma prática escolar voltada para a comemoração de datas, isto é, estimula-se, no sistema educacional, os alunos a serem efusivos em fevereiro, por causa do Carnaval, a valorizarem a mulher em março, a “amarem” a mãe em maio, a voltarem-se à cultura popular nas Festas Juninas, a “amarem” os avós em Julho e os pais em Agosto. Sobre as Festas Juninas ainda, cabe lembrar, que é nesse período em que a escola propõe, indecorosamente, que as crianças vendam os votos para que uma candidata a rainha da festa seja eleita, e cujo

vencedor é àquela que conseguiu vender mais votos, negando os princípios éticos de uma sociedade que postula verdade de que vender/comprar votos para ser eleito é imoral. Práticas pedagógicas vergonhosamente comportamentalistas numa educação idealizada sob pressupostos de humanização, pelo menos teoricamente.

Entende-se tais práticas como castração da natureza humana. O sistema educacional, não raro, produz analfabetos estéticos, o que resulta na miséria artístico/cultural, na qual vivem imersos. Residem, nesse analfabetismo, os fenômenos veiculados ostensivamente pela mídia em programações diversificadas. O espaço midiático televisivo, especialmente, produz uma infinidade de subprodutos criados e estabelecidos, para vender e perpetuar ideologias do consumismo, a partir da valia do analfabetismo sensorial das pessoas tidas como mero consumidores. Para Nogueira (1998, p.189):

[...]’onda’ surge, vende milhões em discos e produtos correlatos como revistas, roupas, calçados e depois desaparece até que seja definitivamente superada por outro modismo. Foi assim com a lambada, a música cigana, o sertanejo, o pagode, o axé music. [...] O ouvinte torna-se uma dócil peça nesta engrenagem: sem grande oposição, o ouvinte se converte em simples comprador e consumidor passivo.

Como se pode perceber, tudo é comercializável, principalmente o desenvolvimento estético do ser humano, com o padrão ariano de beleza imposto pelas imagens de loiras, veiculadas ostensivamente nas propagandas e, novelas, ou nas bonecas, interiorizadas desde nossa infância. Sem falar, na sedimentação de uma civilização ocidental patriarcal reforçada em músicas machistas e de péssima qualidade sonora.

O que não se percebe é que os meios de comunicação de massa hoje, constituem a preferência nacional das pessoas quando se trata de entretenimento de longas horas. Vale ressaltar aqui, que essas pessoas passam horas em frente a um aparelho de televisão, que impõe seus valores “estéticos” por meio de novelas, propagandas, programas de auditórios entre outros, entretanto, não aguentam 50 minutos em frente a um professor. A televisão utiliza-se eminentemente da IMAGEM – SOM – GESTOS, e “vai muito bem, obrigada”! Parece um paradoxo o que se afirma: a TV utiliza-se brilhantemente da estética e de seus componentes. No entanto, o que aqui se questiona são os fins a que se destina.

É a televisão que determina política e economicamente, os destinos de uma nação, conforme aponta Nogueira (1998, p.190): “eleições presidenciais são decididas por uma edição de imagens; através delas se promove a erotização

precoce das meninas pela TV, onde os pobres riem de suas mazelas apresentadas por atores irônicos”.

Uma turma inteira comemora a ausência de um professor quando ele falta à aula. No entanto, uma nação inteira se revolta se a transmissão da programação televisiva for interrompida, sendo que estas produz comportamentos, e desperta a afetividade e o estreitamento de relações, até onde não existe o menor vínculo. Exemplo disso, são Big Brothers que transformam pessoas em ídolos nacionais, a significatividade que as pessoas deram aos personagens Nardoni/Jatobá do caso Isabela e, recentemente, ao trágico destino de Eloá Pimentel. A escola, infelizmente, não consegue ser interessante, por não dar significatividade ao conhecimento. Nota-se que a televisão não tem férias, “e continua indo muito bem, obrigada!”

A dimensão estética que se busca na educação é a possibilidade de resgate do querer, do desejo, da paixão pelo aprender, pelo conhecimento, porque parte do que é intrínseco na natureza humana: da percepção, dos sentidos e da sensibilidade.

O que se precisa urgentemente são transformações educacionais que valorizem as semelhanças e diferenças nos modos de ser, de pensar e de se expressar entre os indivíduos, voltadas para formação humana enquanto capacidade reflexiva, de autonomia de pensamento, com experimentações educacionais que deflagrem o desencadeamento do interesse ao estudo, à pesquisa, ao conhecimento, ao domínio dos processos pedagógicos que levam a sua emancipação intelectual. De acordo com, Marcuse (1998, p.170):

“a educação para uma independência intelectual e pessoal – que soa como se fosse um objetivo, geralmente reconhecido de um programa por demais subversivo, que encerra a violação de alguns dos mais sólidos tabus democráticos.”

Especificamente, em se tratando de educação que segundo Chesterton (1995), não se trata de coisas definidas enquanto plano concreto (como construir coisas por exemplo), porque não se constitui em objeto, mas em método. Conforme esse autor, educação é uma palavra como “transmissão” ou “herança”, pois nos reporta a um certo número de crenças, verdades e/ou conhecimentos sistematizados ou não, que se acumularam historicamente e que são passados de sujeito a sujeito, de geração a geração. Quanto a isso, saliente: “La educacion ES dar algo, aunque sea veneno. La educacion es tradición y La tradición (como su nonbre ló implica) puede ser traición” (CHESTERTON, 1995,p.807)

Mesmo que haja diferentes conhecimentos possíveis de serem ensinados, o que ocorre, em muitos dos casos, na prática, é um certo exercício de autoridade, realizado de forma consciente, ou, lamentavelmente, inconscientemente nos

estabelecimentos de ensino. De acordo com o mesmo autor: “El dogma es en realidad La única cosa que no puede ser separada de la educación. El dogma es la educación. Um maestro que no es dogmático es simplemente um maestro que no ensina” (CHESTERTON, 1995, p.808)

Vale dizer, que todo ensinamento é a prática das coisas em que se acredita. Transmitem-se, a todo momento, crenças, o que torna importante que as práticas sejam revisitadas, numa postura reflexiva sobre as verdades que nela se encerram, numa postura madura e consciente de reconhecimento dos equívocos, possibilitando a readequação dessas posturas.

Necessário se faz ainda retomar a concepção de currículo, em sua dimensão filosófica, sociológica, psicológicas, antropológica, materializado em TODAS as ações desencadeadas pela escola. Segundo Silva (2006, p.14):

“currículo é uma práxis, não um objeto estático. Enquanto práxis é a expressão da função socializadora e cultural da educação. Por isso, as funções que o currículo cumpre, como expressão do projeto cultural e da socialização, são realizadas por meio de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que geram em torno de si. Desse modo, analisar os currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e no qual se expressam em práticas educativas”.

Quando se ousa abandonar práticas que não mais dialogam com a razão de ser da instituição escolar, nem tampouco reportam às suas finalidades, demonstra-se nossa disposição em estabelecer alternativas para o enfrentamento da estagnação que se instalou no sistema educacional, e cujas consequências, enquanto processos de ensino-aprendizagem, no sentido lato, educacional (que não são mecanismos prontos e acabados), reportam-se aos princípios humanos, sociais e culturalmente construídos, que podem extrapolar o instituído, por seu caráter transformador. Ou seja, reconduz-se àquela educação a veículo de humanização voltada à transformação da realidade. Conforme aponta Saviani (1991, p.19), a educação é “[...] identificação dos elementos culturais (essenciais) que precisam ser assimilados pelos indivíduos para que se tornem humanos”.

Tornar humano, portanto, é sensibilizar nossos canais perceptivos, acordar faculdades adormecidas em cada pessoa. É antes de tudo, ensinar a ver, a ouvir, a traduzir as possibilidades e limitações para a fruição e a produção da humanidade. Nesse sentido, a educação só é verdadeira quando significa humanizar, libertar, propiciar amplitude nas leituras de mundo.

Pode-se ter consciência ou não sobre esse domínio de ação, ter conhecimento amplo de diferentes enfoques e possibilitar, em consequência disso,

discussões e descobertas novas ou, caso contrário, sofrer modismos e/ou pressões externas que fazem agir sob tais circunstâncias.

Muitos justificam a prática da comemoração de datas, por exemplo, com o argumento da “pressão”, isto é, do que os pais esperam da escola.

Nisso reside a fragilidade da educação, que Chesterton (1995) define, como não se tratando de coisas definidas, concretas. Ninguém interfere no projeto de construção do engenheiro, na composição do arquiteto, na receita do médico, porém o docente, talvez por faltar-lhe o sabe/fazer, a todo momento é questionado, principalmente por pessoas leigas do ponto de vista da formação pedagógica.

O desafio dos educadores consiste em sua instrumentalização profissional, para que sejam capazes de superar cada vez mais estes equívocos procedimentais, por meio de reflexões, estudos, análises, pesquisas, a fim de definir a fundamentação teórico/metodológica de uma prática educativa realmente humanizadora e eficiente.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA — CONSTRUCTO SENSÍVEL

Ao retomar o conceito de educação como humanização do indivíduo, reporta-se a uma educação estética, que tem como referência a construção dos sentidos humanos, e que compreende estimular, sentir e envolver uma rede de percepções presentes em diversas práticas e conhecimentos humanos. Portanto, o desenvolvimento da sensibilidade leva a aprender a ver, a sentir, a ouvir, a pensar, e a refletir o mundo a partir da alfabetização estética.

“É necessário ser expert em arte para apreciá-la? Não necessariamente. Todos sabem o que é arte, sem ao menos ter feito uma única pintura, poesia ou música, ou mesmo sem ter jamais teorizado sobre ela. Cinema, teatro, música experimental e pintura pós-moderna invadem nosso cotidiano. A televisão e o vídeo os trazem para dentro de nossas casas, mas é na própria rua, com seus ruídos, seus outdoors, suas máquinas maravilhosas, que tomamos contato com a arte. Vidros de perfume exibem hoje assinaturas de Mondrian ou Salvador Dali, artistas cuja obra ainda causa mal-estar em alguns. No entanto, consumimos essa arte sem nos dar conta, inconscientemente. (...) Podemos não entendê-la, mas passamos a curtí-la, sem perceber. (...) Hoje, o museu é a própria cidade”(JUSTINO, 1999, p. 192).

Essa reelaboração faz-se a partir da presença da arte como conhecimento, uma vez que o cotidiano é povoado pelas mais diversas expressões artísticas. A ausência de entendimento do que é arte faz com que ela seja tomada como algo inacessível, distante, como domínio dos mais desenvolvidos intelectualmente, dentro de um senso comum, apontando arte como a expressão do que é “Belo”.

Ao falar de cultura e de educação de maneira geral, a questão da arte está incluída por se tratar de um dos campos do conhecimento e expressão inerentes à condição humana, embora ela seja vista como “ornamento” de consumo das classes dominantes ou como um “dom” de uns poucos eleitos – atividades diletantes sem vinculação histórica e política. Comprova-se isso pela simples verificação do número de aulas destinadas ao ensino de arte em nossas grades curriculares, ou ainda quando são ministradas por professores que realmente trabalham os conteúdos dessa disciplina.

Nessa concepção se vislumbra um ensino de Arte como eficiente meio de refletir a inclusão na Educação Básica, entendendo-a como necessidade, como forma de expressão e comunicação própria dos seres humanos e, como um campo de formação de sua consciência e de realização pessoal. Em sua linguagem específica, por meio do sensível, a arte frequentemente propõem uma crítica ao social e possibilita uma forma eficaz de leitura da realidade, construindo subsídios necessários para realizar a efetiva inclusão no sistema educacional. O simples exercício da atividade artística, que infelizmente ainda é considerada por muitos como inútil, faz repensar a lógica da realidade (dos relacionamentos).

Os diferentes conteúdos trabalhados nesta área possibilitam a intervenção, com propostas integradas voltadas à inclusão.

Utilizando atividades cênicas, por exemplo, contextualizando as vivências, evocando sobre quem são esses atores, essas cenas, realizando discussões sobre alguns aspectos teóricos do desenvolvimento humano e do que poderia ser a educação transformadora e crítica desse ator especial, um que enxerga e outro que não enxerga, utilizou-se os referenciais de Vygotsky, (1998), para entender o comportamento e a ação a partir de práticas históricas e culturais, bem como o Nível de Desenvolvimento Proximal, para formação desse ator.

É possível constatar que a cada evolução, a cada domínio, vivenciava-se mais independência e autonomia numa construção gradativa, sequencial e sistêmica de movimentos, consolidando o aprendizado e criando novas “zonas” de desenvolvimento proximal. Aproxima-se assim, a ideia de um ser em evolução, em transformação, em integração, que valoriza a diferença, a democracia e a transformação do ser como parte fundamental de sobrevivência com qualidade de uma existência.

Experimentações estéticas que levavam a perceber o quanto as pessoas se esqueceram do corpo, da alma, da cabeça, da mente e do espírito. Esqueceram-se de que fazem parte (indispensável) de uma unidade. As pessoas têm à sua disposição uma fonte de cultura imensa e, por sua formação mecanicista, comportam-se como verdadeiros robôs.

Neste sentido, deve-se buscar em diferentes propostas, estreitar a relação ser humano, corpo e mente e; ao mesmo tempo ser humano – mundo; uma vez que alfabetizar é ensinar a ver, sentir, ouvir, traduzir as possibilidades e limitações, para a fruição e a produção artística produzida pela humanidade. A educação é para todos ou não é educação.

Ao referendar as linguagens artísticas, situa-se a pluralidade de conceitos e esquemas cognitivos implicados em linguagens, especificamente a cênica, uma vez que todas as tentativas de comunicação perpassam nessa intenção “[...] constituindo o uso funcional de sons, gestos, linhas, pontos e outros signos, para recordar e transmitir ideias e conceitos” (LÚRIA, 1987, p. 27).

É nesse sentido a tentativa de resgatar a totalidade, com foco na Inclusão, ainda que pela especificidade de uma área do conhecimento que permitem refletir e compreender critérios culturalmente construídos e embasados em conhecimentos afins, de caráter filosófico, sociológico, antropológico, científico e tecnológico nos diferentes processos produtivos, com seus diferentes instrumentos de ordem material e ideal, como manifestações socioculturais e históricas.

As pessoas com deficiência na área visual, por exemplo, são privadas de importante facção da comunicação humana. Porém, tratar essa condição pela compreensão de mundo que passa pela corporeidade, ou seja, pela vivência corporal, pela incorporação de significados, seguramente contribui para possibilitar que se apropriem daquilo que lhes é impedido pela ausência da visão. Este trabalho por consequência, concomitantemente, possibilitará compreender algumas atitudes inadequadas ao se relacionar com as pessoas cegas, como por exemplo, a prática de se dirigir às pessoas com deficiência falando mais forte do que geralmente se faz com as demais pessoas, como se todos fossem, necessariamente, deficientes auditivos. Essa atitude, constrange e afasta, uma vez que a cegueira nada tem a ver com surdez. Para Sasaki (1997, p.22):

“(Inclusão) é o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com Necessidades Especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade busca, uma parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.”

Se por um lado, as pessoas precisam ter sensibilidade ao relacionarem-se com pessoas com deficiência, por outro, estas também precisam sinalizar esta possibilidade, afinal, ambas as partes envolvidas nessa relação precisam estar predispostas a comunicar, caso contrário, essa tentativa será frustrada.

A vivência nas atividades cênicas possibilita resgatar a comunicação gestual nas pessoas com deficiência visual. O que se percebe, especificamente nesta área, é que o cegonão tem expressão – ri e chora sem alterações faciais – e esses mecanismos visuais funcionam também, como diz Vygotsky, em seu livro “Psicologia da Arte” (1999), como “alívio psicológico”, além dos aspectos pertinentes ao domínio do espaço, construção do pensamento e linguagem e são somados às possibilidade de projeção social dos alunos em produções artístico – culturais, em que há predominância da sua eficiência e respectiva capacidade, bem como do reconhecimento do outro e de seus aspectos positivos, o que facilitará a construção de uma auto-estima positiva. Para Martins, (1998):

“o ponto de partida de toda experiência perceptiva é a experiência corporal. Assim o corpo é o veículo do ser-no-mundo, ao perceber as coisas o corpo nela se envolve... o corpo se percebe... sentindo conhece, conhecendo sente, a arte é antes demais nada, uma experiência sensível”.

É imensurável a riqueza que essa premissa traz para a ação pedagógica: o resgate da sensibilidade, do sensível, na construção do conhecimento, há tanto tempo perdido no cenário escolar.

Ainda sobre percepção, Luria, (1987), acrescenta que “é construída e está associada ao seu reconhecimento/inclusão em um sistema de associações familiares. O mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo de sentido e significado”. Aí reside o equivocado comportamento frente às questões das pessoas com deficiência, grupos historicamente isolados e eliminados do convívio social. Não basta estarem fisicamente presentes em determinados contextos, é necessário antes de tudo, incorporar, compreender e entendê-los em sua forma de pensar e agir. Porém tudo isso contextualizado numa época também histórica em que o ser humano não aprendeu a conviver nem consigo mesmo, muito menos com as diferenças humanas.

A riqueza das atividades cênicas desenvolvidas permitiu refletir acerca de atitudes e comportamentos desencadeados pelo inócuo conhecimento da causa e ainda outro aspecto a ser considerado é o domínio de padrões culturais na comunicação: cumprimentos, acenos, gestos específicos, utilizados largamente pelas pessoas que enxergam e transmitidos culturalmente por meio de modelos restritamente visuais, os quais, via de regra, deixam a pessoa que não enxerga

incapacitada a esse modelo de comunicação. Vivenciar tais possibilidades num grupo que pratica (teoricamente) a inclusão, possibilita consciência coletiva e pessoal, estreita vínculos afetivos e dá materialidade ao verdadeiro conhecimento do grupo, que vivencia o ensino significativo.

A escola deveria intervir nesse sentido com atividades artísticas nas quais realmente deficientes e não deficientes visuais confundam-se no fazer artístico, ultrapassando os limites físicos e/ou sensoriais na produção estética. Para Freire (1996, p.98), “O exercício da curiosidade, convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser”. Um efetivo ensino da Arte possibilita a desinibição, a autonomia e a liberdade de comportamento, tão necessárias ao desenvolvimento do ser humano.

A riqueza que oportuniza um encaminhamento nas linguagens artísticas, a partir do entendimento da sutileza da percepção de mundo no referencial das pessoas com necessidades especiais, é surpreendente. No entanto, a escola perde essa oportunidade de interação e crescimento. Analogamente, alguns modelos de ensino em Educação Infantil que recebem as crianças com as salas decoradas com os tais desenhos pedagógicos, lindos do ponto de vista do adulto, mas que não abrem espaço para o universo produtivo e riquíssimo da criança que nela se insere.

Não podemos, neste contexto, deixar de focar a formação do professor que tão pouco, ou quase nada aprende acerca das questões da diversidade. Essa ausência de entendimento em sua formação profissional, resulta em práticas de exclusão nos seus encaminhamentos materiais, metodológicos e didáticos. Nesse sentido, percebe-se que é deflagrado um afastamento, ou pior, institui-ser um “faz-de-conta” que a pessoa está incluída, dissimulando certo preconceito, que para não ser revelado, é disfarçado na forma de um pseudo-sucesso na trajetória dos alunos com deficiência no sistema educacional. Assim sendo, vingam estatísticas do crescente número de alunos incluídos, determinando o quanto a política de inclusão foi “eficientemente” implantada, após as políticas públicas terem sido desencadeadas a partir de 1980.

É possível constatar o quanto a inclusão exige uma postura ativa de orientação, de reflexão, de tomada de decisões, no sentido de um projeto pedagógico inclusivo que contemple a heterogeneidade e diversidade numa perspectiva sistêmica, em que todas as ações são importantes.

Há que se resgatar a concepção de uma perspectiva estética – lho-, por que posturas e mecanismos parecem determinados, prontos, acabados, numa atitude de anestesia, entendida como impossibilidade ou incapacidade de sentir.

As pessoas parecem não mais perceberem, avaliarem, compreenderem a realidade que as cerca, e não entendem que o que é necessário é justamente o contrário, uma ação estética, ou ainda, ação, atitude.

É preciso reagir, buscar novas possibilidades. O profissional da educação carece de atitudes, de posturas voltadas ao domínio de uma verdadeira educação, de uma transformação social que suplante essa realidade de pessoas anestesiadas, perdidas enquanto seres humanos em seu sentido vivencial.

Nessas perdas, residem os bloqueios, castrações e robotizações do ser humano. Felizmente, apesar de certas práticas escolares, ainda se aprende e se sobrevive. É mister que se resgate, na escola, o ambiente estimulador da curiosidade, da vontade de ousar, de inovação, de realizações. É preciso criar ambientes que contagiem os alunos com atividades de ensino-aprendizagem, que estabeleçam uma estreita relação entre professor e aluno, entre ser humano e o mundo. Só então será vingada a escola em que os discursos ainda fragmentados sobre educação para jovens e adultos, educação infantil, educação especial, entre outras, já foram ultrapassados, pois a educação para todos não passa de uma obrigação moral da escola para com a sociedade. Ela é para todos ou não é educação.

À GUISA DE UM ENSINO DE QUALIDADE PARA TODOS

Amparados nos princípios da diversidade e da igualdade, é que se defende uma inclusão no seu sentido mais amplo, atendendo às mudanças teóricas desse novo milênio, em que “trans-formação” - literalmente uma transformação transdisciplinar - é a palavra de ordem. Evidencia-se a necessidade do resgate por meio da dimensão sensível na educação para o exercício da revisão de práticas escolares, na maioria das vezes vazias.

Sensível que reporta à estética, sendo a arte, a linguagem que se dá através do sensível, oportuniza uma crítica via atividade artística – exprimir, fazer e conhecer – em que a diversidade de pessoas que se apresentam no sistema educacional tenham a oportunidade de comungar e superar suas diferenças através do exercício artístico. Por meio da arte é que celebra-se a sensibilidade da inteligência humana que, não possui limites.

A questão da inclusão e seus equívocos deverão ser intencionalmente trabalhados do ponto de vista dos excluídos do sistema social, caminhando por um tênue fio entre o utópico e o real

Quando se fala em inclusão, deveria haver uma inclusão social ampla e irrestrita, que incluísse as minorias raciais como os indígenas, os portadores

de deficiência, as crianças de rua, os empobrecidos, enfim todos os indivíduos, indiscriminadamente.

Na Convenção sobre Direito das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ficou estabelecido que pessoas com deficiência “são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual e sensorial, os quais, em interação com as diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade”.

Será necessário construir um novo paradigma, por meio do qual sociedade seja modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros e não o contrário. Tal discussão contemplará, indubitavelmente, num futuro próximo, todos os problemas de gênero e demais “modelos” idealizados da cultura envolvente – e excludente – o que incluirá no debate a questão dos homossexuais, não-brancos, não-cristãos, não-monogâmicos, entre outros...

É notório o caráter especial da condição humana, donde se conclui que todos são especiais. A formação universitária não deveria ser nada além de um período no qual se reflete acerca das questões educacionais. Todavia, muitas vezes, o que ocorre é uma soma de leituras desconexas e fragmentadas, componentes de um grande mosaico conceitual superficial, encaminhadas por educadores que, não raro, estão distanciados ‘anos luz’ da Educação Básica, perdendo a significatividade do conhecimento que se pretende “transmitir”.

Nesse contexto, o ensino da Arte aproxima-se à da inclusão, uma vez que ela possibilita maior criticidade e consciência em relação ao mundo. O seu domínio e a sua prática não se limitam aos domínios dos fazeres artísticos, do processo criativo, mas à intensificação do processo de apreciação, percepção e expressão.

Nessa perspectiva, educar é privilegiar os alunos, possibilitando um novo olhar, um ouvir mais crítico, um interpretar a realidade além das aparências, com a criação de uma nova realidade, bem como a ampliação das possibilidades de fruição e de expressão. Peixoto,(2003, P. 54), assinala que “por meio da arte, o homem pode conseguir apreender a realidade, não só para suportá-la, mas – principalmente – para transformá-la, ou seja, para humanizá-la e dialeticamente, humanizar-se” .

Por isso, compartilhar modos de ver, apreender, compreender e sentir o mundo torna o ser humano melhor, humaniza-o e assim sua condição existencial se completa.

Os princípios de uma educação humanizadora que possibilita o desenvolvimento da capacidade criadora e o senso crítico são elementos fundamentais para a modificação de uma sociedade, de uma realidade. De acordo com Martins, (1998, P. 43): “quanto mais o aprendiz tiver oportunidade de

ressignificar o mundo[...] mais poder de percepção sensível, memória significativa e imaginação criadora ele terá para formar consciência de si mesmo e do mundo.”

Caso se objetive a inclusão como princípio norteador das políticas educacionais, enquanto garantia do direito de todos os cidadãos, com acessibilidade que propicie o acesso, a participação e a aprendizagem, tudo isso voltado para a atenção à diversidade que pressupõe a valorização das diferenças na escola, superando assim o preconceito e a segregação, é necessário propiciar um ambiente educacional que privilegie a convivência e a interação com diversos meios de acesso ao conhecimento, criando estratégias para incentivar comportamentos exploratório e a experimentação, para que os alunos possam ter uma percepção global necessária ao processo de análise e síntese.

Concomitantemente, revisões atitudinais, conceituais e metodológicas emergem dessa iniciativa, e perpassam pelo entendimento de currículo, de projeto pedagógico e de avaliação. Eis a forma mais autoritária e tirana de provocar exclusão: entender o aprendiz como ator responsável pelos resultados de uma não aprendizagem. Industrializa-se a deficiência e a incapacidade, suas relações com o ambiente não são enfatizadas, isto é quando não se maximiza o potencial de aprendizagem

Especificamente na Educação Especial, compreende-se que jamais a ênfase pode ser dada à deficiência, perda ou limitação, mas à modificação do meio, à utilização dos recursos específicos nas atividades e estratégias metodológicas, à adaptação. Recorrendo aos ensinamentos de Vygotsky, (1998), percebe-se que a mediação do outro pode atuar como instrumento, do mesmo modo com que um microscópio ou telescópio ampliam imensamente as experiências, entrelaçando-as estritamente no tecido genérico do mundo, o desenvolvimento e aprendizagem enfatizam a qualidade da interação da comunicação do professor.

Entende-se por inclusão educacional, aquela que não elege, não classifica ou segrega, mas modifica ambientes, atitudes e estruturas, para tornar-se acessível a todos. É aquela, que se fundamenta na concepção de direitos humanos para além da qualidade de oportunidades, para diferenças sociais, culturais, étnicas raciais, sexuais, físicas, intelectuais, emocionais e linguísticas. Dessa forma, reconhece-se o direito de todos, o de compartilhar, de promover a igualdade e o de valorizar as diferenças no desenvolvimento curricular acadêmico comum a todos os alunos. Assim sendo, a diversidade, baseada na pluralidade conduz a formas de reivindicação não apenas sócio-econômica, mas também cultural.

A premissa de que a convivência com as diferenças e semelhanças favorece a eliminação de preconceitos, exige um sistema educacional que contemple o:

- Acesso;
- transversalidade;
- mobilização dos elementos necessários para sua autonomia, participação e aprendizagem promovendo novos valores;
- maximização do potencial dos alunos;
- uma escola que não precise ser adjetivada (especial ou comum)

Precisa-se compreender que a diferença não é o que interessa, mas sim a dignidade do ser humano, e se quem não aprende não é feliz, não importa o discurso da inclusão ou da exclusão.

POR UM ENSINO EM ARTE NUMA CONCEPÇÃO ESTÉSICA

Sendo o homem um ser relacional, ele precisa interiorizar o sentido da vida, ser capaz de aprender, mudar e transformar-se. A formação do sujeito passa pela revisão individual e coletiva e não apenas pelo desenvolvimento cognitivo. Inclusão suscita polissemia, multissensorialismo, o que reporta ao objeto de conhecimento muito além de conteúdos programáticos, mas lamentavelmente, é exatamente a isso que se reduz na escola.

A arte, a estética e, principalmente, a estesia, nesse contexto, é um aparato efficientíssimo para discutir a inclusão, mas, antes de tudo e primordialmente, poderá mostrar ao mundo que nele existem outras dimensões de sentidos: dos que não ouvem e dos que não veem. Todavia um mundo em que todos **sentem** de maneiras diversificadas. Somente por meio da reflexão a partir da sensibilidade, é possível entender as diferenças entre um ser humano e outro, entre um ser humano e o mundo.

O papel do professor é a valorização da prática pedagógica em tudo que ela implica. É refletir, repensar o sentido da educação, e ir da educação como bem (de consumo, de investimento) de usufruto do sujeito ou do ser produtivo, para uma educação libertadora, da autonomia e independência, da homogeneidade

para a diversidade, do coletivo para a diversidade, ultrapassando as diferenças individuais.

Não se pode mais negar a realidade sensível e sua multiplicidade de significações, nem mesmo, o poder da imagem e da percepção estética como fontes de conhecimento, muito menos, a natureza humana. É preciso resgatar, no cenário educacional, o conhecer para melhor sentir e sentir-se para melhor saber, resgatando o que ficou perdido: A SENSIBILIDADE!

Não se pode mais admitir uma posição entre o sensível e o inteligível no processo do conhecimento, pois existe uma complementaridade necessária entre os planos da razão e da emoção, uma vez que a criação influi no desenvolvimento da personalidade e das capacidades intelectuais do ser humano, facilitando e enriquecendo sua qualidade de vida.

A educação não pode se limitar aos aspectos técnicos, didáticos e pedagógicos, mas deve estar aberta a discussões sobre arte, filosofia, história, sociologia, humanismo. Só assim haverá condições para o amor, para a criação. e para a real e efetiva inclusão de todos!

O ideal proposto implica a sensibilidade como matéria-prima, uma vez que a prática educativa se fará por meio de conhecimentos diversificados, estendidos a uma plateia igualmente diversificada. Será com certeza, a sensibilidade que dará o discernimento quanto à definição do quê, do como e do quando realizá-la.

Será uma educação pela estesia, como processo de capacitação do ser humano e desenvolvimento de suas potencialidades para uma participação social ativa, questionadora e não como mero instrumento para reprodução cultural e econômica. Será uma educação “formadora” de cidadãos conscientes, capazes de atuar criativamente diante dos problemas que a realidade apresenta.

Paulo Freire, (1996), esclarece que não existe educação imposta, assim como não há amor imposto, com isto, encerrando-se as reflexões, sobre qual a educação que se quer, como se quer, para quem quer e para que se quer, deixando-as reticentes, entreabertas.

POLÍTICAS DA OU NA INCLUSÃO

À medida que o ser humano é compreendido por meio de uma análise de sua perspectiva social, histórica e/ou cultural, ele é percebido em sua forma de pensar e de agir alicerçados sobretudo, na relação com a produção econômica que o determina. Em cada espaço social ou histórico, ele é aceito ou rejeitado a partir do quanto é produtivo. Isso tem se repetido ao longo da história das civilizações humanas, com variações de intensidade e modo, mas sempre com a conotação e mesmo pano de fundo: ideológica.

A partir de tal concepção, orientada pelos sistemas sociais, é possível compreender o papel histórico-social que exerceram as pessoas com deficiência. Contudo, a defesa da cidadania e do direito à educação destas pessoas é atitude recente em nossa sociedade. Manifestando-se por meio de medidas isoladas, de indivíduos ou de grupos, a conquista e o reconhecimento de alguns direitos dos deficientes podem ser identificados como elementos integrantes de políticas sociais a partir de meados do século XX.

Durante toda a história da humanidade, as pessoas portadoras de alguma deficiência foram discriminadas pela sociedade. Na maior parte do tempo, são encaradas como incômodo, em razão de suas diferenças e incapacitadas para desempenhar suas funções (produtivas) da vida cotidiana. Com o preconceito, acabam tachadas de produto da degeneração da raça humana.

No século XVIII, por exemplo, noções de respeito ao deficiente estavam ligadas ao misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas.

A completa marginalização, a ausência total ou parcial de quaisquer atendimentos a tais indivíduos na sociedade, além de refletir uma atitude de descrença frente às possibilidades, quando revela o julgamento de inutilidade deles, traz subjacente o ideal filosófico estético “*Mens sana in corpore sano*” (do latim, ou seja, “mente sã em corpo são”), herdado do ideal clássico greco-romano de perfeição humana na Antiguidade. Esse conceito coletivo foi muito fortalecido posteriormente pela filosofia cristã, cuja instituição religiosa, com toda sua força cultural, orientou – e ainda orienta – por séculos os seres humanos enquanto “imagem e semelhança de Deus” (máxima em que está embutido o conceito subliminar de perfeição física e mental divinas). Sendo assim, como poderia, então, o ser humano ser cego, surdo, com defeito físico ou sensorial?

Nesse contexto, encontram os deficientes à margem da condição humana. Na Antiguidade e Idade Média, na condição de seres improdutivos para a sociedade, eram exterminados em praças públicas ou em ambientes fechados. Do ponto de vista histórico, observa-se essa prática política até meados do século XX. O primeiro holocausto, nos hospitais da Alemanha, no governo nazista, conforme relatos do filme “*América Nua e Crua*”, ocorreu com deficientes. Tal prática prevalece mesmo que de modo sutil, até hoje, tanto que se discute a todo o momento, se as portas das conceituadas instituições formais acadêmicas devem ou não abrir as portas para recebê-los.

Na Antiguidade e na Idade Média a solução encontrada pela sociedade, e levada a termo pelos familiares, era esconder as pessoas deficientes, tirando-as do convívio com os seres “normais”, ou até matando-as. Se o indivíduo recebia este “castigo” - o da imperfeição, a solução não poderia ser outra, dada a herança judaico-cristã e greco/romana, senão eliminá-lo da sociedade. O que acabou constituindo num grande paradoxo: uma filosofia que seria de libertação, prestava-se à exclusão por força de suas próprias “leis”.

Sendo incapacitado, deficiente ou inválido, a condição imutável levava à completa omissão da sociedade em relação aos serviços voltados a esses indivíduos.

O poder institucional da Igreja Católica até a Idade Moderna, se por um lado reforçou o modelo excludente, por outro, na justificativa de amar o próximo como a si mesmo, ajudou a criar um ideal paralelo no qual os deficientes passaram a ser vistos como merecedores de caridade, porque as deficiências da época eram interpretadas como expiação dos pecados. Tal imaginário fez com que a atitude social evoluísse do total isolamento à institucionalização em asilos e locais

especializados onde apesar de poderem ser assistidos, continuaram segregados em termos físicos, educacionais e sociais. Ainda nesse momento, devido à sua deficiência, não eram seres considerados produtivos, tomando como parâmetro o conceito marxista de mais-valia, ou seja, a sociedade dominante ainda os considerava inúteis.

Foi somente a partir do séc. XVIII, que se começou a “educar” os portadores de deficiência, procurando torná-los aptos para algumas atividades, ainda que em isolamento completo. Sendo a filantropia uma estratégia que melhora a imagem corporativa, fazer o bem passa a ser um negócio lucrativo. Surge então, particularmente no Brasil, em 1854, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamim Constant) – observe-se a questão patriarcal no nome e esclarecemos que ele foi criado pelo próprio imperador para favorecimento de um filho (portador de deficiência) de um nobre, surgem na sequência as Sociedades Pestalozzi, as mais recentes APAE’s, entre outras.

Líderes da sociedade impulsionaram, propuseram e organizaram medidas para o atendimento das pessoas com deficiência, abrindo espaços nas várias áreas da vida social possibilitando a melhoria das suas condições de vida.

Na Europa, têm início os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, posteriormente levados para os Estados Unidos e Canadá, depois, para outros países, inclusive para o Brasil.

No século XIX, algumas expressões utilizadas para determinar a área dos atendimentos eram: Pedagogia de Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa.

O aparecimento da filosofia humanista – da valorização do ser humano-, no Renascimento, propiciou as primeiras tentativas de explicar a existência de deficiências, as quais se limitaram a analisá-las do ponto de vista patológico. Na realidade, percebe-se que, pelo paradigma epistemológico do positivismo, legitimado no ideal racionalista, houve a caracterização da etapa científica, relacionada aos portadores de deficiência, em que são criadas incipientes alternativas que objetivavam reduzir a segregação.

Essa política é caracterizada por modificações que direcionam o atendimento às pessoas que apresentam deficiências, no sentido de aprimorar técnicas de educação que as atendam, com enfoque oposto ao anterior: aos deficientes devem ser dadas condições para se integrarem à sociedade. O preconceito e a discriminação, porém, persistem. Via de regra, as avaliações formais baseiam-se nos aspectos negativos que ele apresenta, nas dificuldades e não nas suas possibilidades.

As tentativas no sentido de quebrar pré-conceitos e estigmas existentes, surgem da necessidade de superar o modelo clínico-terapêutico, que é excludente, e que acredita que a deficiência por si mesma, é o eixo que define e domina toda vida pessoal e social do sujeito. Tem relação direta com a patologia, o déficit biológico que no atendimento traduz-se em estratégias e recursos para reparar, recuperar e corrigir o “problema”, bem como no treinamento de certas habilidades por uma abordagem terapêutica, tentando tornar o indivíduo o mais “normal” (leia-se útil) possível.

Em Guarapuava, Estado do Paraná, município de referência vivencial desta autora, em 1984, na área visual, surge o Centro de Atendimento Especializado que, num primeiro momento, teve como mantenedora a Secretaria de Estado da Educação, por meio do Departamento de Educação Especial. Pioneiro no interior do Estado, na época de sua implantação, o centro não possuía profissionais habilitados para o trabalho, nem dispunha de recursos físicos e instrumentais para efetivação da proposta e, principalmente, não havia uma política específica que orientasse os programas existentes. Essa realidade ainda se faz presente na esfera administrativa mais próxima, cuja coordenação da está mais atrelada às questões políticas partidárias do que à qualificação profissional para atuação.

Em 1990, acontece a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que de acordo com Oliveira,(2000, p.107):

“tem influenciado as reformas educacionais dos países em desenvolvimento, o que pode ser percebido através da observação entre as mudanças ocorridas nos sistemas educativos latino-americanos e os princípios gerais ali acordados e revalidados na Declaração de Nova Delhi em 1993” .

A literatura que contemplam a política da educação inclusiva, reporta ser esse o início de um plano de ação. Percebe-se também aí, a “velha” preocupação com o ser produtivo, justificada por uma real participação cidadã na sociedade. Oliveira (2000) aponta para um movimento comprometido em oferecer às populações, sem discriminação e com ética e equidade, uma educação básica de qualidade, na qual insere-se a educação de pessoas com deficiência.

No Paraná, a partir da municipalização de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, em 1997, a Educação Especial passa a ser competência da esfera do poder público municipal. Na prática, os alunos que ingressam na 5ª série e se conseguem chegar até o final do Ensino Fundamental são de responsabilidade de todos e, paradoxalmente, de ninguém, o que culmina num Ensino Superior isento de qualquer compromisso real e efetivo com as políticas públicas.

Isso nos faz pensar na forma tão “facilitada” que as pessoas ditas deficientes têm acesso ao benefício do INSS, isentando-as quem sabe da obrigação/possibilidade de competir no mercado de trabalho. Há uma dispensa não deflagrada/revelada da necessidade de estudar.

Parte-se da ideia de qualificar as classes marginalizadas, com a intenção de inseri-la, no mercado de trabalho competitivo ou mesmo em setores informais da economia que, gradativamente, vêm se destacando no cenário da empregabilidade. Assim sendo, objetiva-se, promover o mais abundante recurso dos pobres: o trabalho, “no entanto, a preocupação dos escassos recursos, de forma a produzir resultados cognitivos, os quais, por sua vez, melhorarão a produtividade do trabalho” (LAUGLO, 1997, p.31).

Diz o referido autor, ao abordar a cultura institucional do Banco Mundial, que ela é influenciada pelos princípios econômicos neoclássicos, os quais concebem o ser humano como eminentemente racional, capaz de agir mediante previsão, medindo custos e benefícios.

Organismos tais como Banco Mundial, BIRD, BID, entre outros, atuais e eternos financiadores da educação na América Latina, desde a “invenção” do Brasil, somente subsidiam os projetos que atendem às exigências do modelo neoclássico acima referido, quer no sentido operacional manipulativo, quer no sentido ideológico. Esses organismos partem da premissa de que toda pessoa – aqui propositadamente localizamos os alunos com deficiência – deve possuir domínio de leitura, escrita e cálculos para obtenção de um desenvolvimento pleno, por isso todo investimento público deve se concentrar no Ensino Fundamental. Estatísticas apontam que “a taxa de matrícula para a Educação Fundamental tem forte relação com o crescimento econômico” (CARNOY, 1992, p.33).

Dentro dessa preocupação, consolida-se em 1992 um documento intitulado “*Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*”, que reforça a centralidade da Educação considerada básica.

Segundo Oliveira (2000), tal documento elege a educação e o conhecimento como eixos centrais da transformação produtiva com equidade, a fim de que se consolidem e aprofundem a democracia, a coesão social, a distribuição mais equitativa, a participação na “moderna cidadania” e a competitividade como desempenho econômico eficiente no mercado mundial.

Nesse contexto histórico, social e político, emerge a Educação Especial legitimada pela Constituição de 1988, onde a educação é considerada “direito de todos e dever do Estado e da família”. O documento afirma ainda, igualmente que a educação “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da

cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Título VIII, Cap. III, Seção I, Art. 205). O Art. 208, reza que:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; [...]

VII – atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Portanto, a Constituição Federal e mais recentemente a LDBEN n. 9.394/96 orientam que alunos com necessidades especiais devem ser atendidos preferencialmente no ensino regular, com recursos humanos, físicos e pedagógicos necessários (currículos, métodos, técnicas, recursos educativos adaptados e organização específica para o atendimento). No entanto, esses nada mais são do que compromissos internacionais assumidos pelo governo brasileiro na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, momento em que foi elaborado oficialmente o Plano Decenal de Educação para Todos (Tailândia). Tal plano hoje já estaria concluído oficialmente, uma vez que em 2000 se encerrou o referido decênio.

Obviamente, na atualidade temos nos defrontado com novas teorias que estão mudando as representações sociais em torno das pessoas com deficiências.

São apelos como na rede Globo, por exemplo, que obedecendo os princípios de *Igualdade de Oportunidades*, – o *close caption* nos principais telejornais, “criando” assim no imaginário coletivo que este é o lema do novo milênio. E embora a atitude seja louvável e de fato espera-se mesmo mais do que tolerância ao diferente no novo milênio, o referido órgão acaba se contradizendo pois está posto que é um dos que mais impõe modelos estéticos, sociais e culturais mas nunca se viu nas novelas protagonizadas por pessoas com deficiência ou negros, enfim, pessoas fora do estereótipo considerado “normal”. Ainda que possa se argumentar que existam protagonistas negras, estas atendem aos padrões de beleza ocidental e midiático, os deficientes quando aparecem, a exemplo da novela Roque Santeiro, é para reforçar o estigma de cego “visionário” sentado na porta da igreja tocando violão.

Também devem ser citadas as estratégias de *marketing* de empresas de cosméticos como a NATURA, bem como grandes laboratórios farmacológicos que já trazem embalagens em Braille. Outro exemplo pertinente são os cardápios, hoje obrigatórios nos restaurantes e de multinacionais, como o MC Donald's que já

os produz há cerca de 15 anos. Com procedimento similar há bancos, mercados e hotéis com rampas ou outras adaptações arquitetônicas, todas constituintes de um universo capitalista onde se percebe (e se comemora) que tais indivíduos também fazem parte do lucrativo universo consumidor.

Deve-se lembrar também, que das práticas políticas dessa natureza constroem uma imagem bastante positiva das empresas diante dos consumidores em geral, constituindo, então, um bom *marketing* cuidar dessas campanhas, bem como das ecológicas, ou seja, é bom para a imagem da empresa ser politicamente correta.

Registra-se aqui ainda, a recente veiculação de comerciais na linguagem de sinais e com decodificação de imagens que revelam que longe de retratar o respeito das empresas pelas pessoas com deficiência, dizem respeito ao atendimento à portaria nº 466 de 30/06/2008 que estabelece a necessidade de promover a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecer mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação às pessoas com deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação para garantir-lhes o direito, ao acesso à informação, à comunicação, à cultura e ao lazer, a partir de procedimentos que visem à implementação dos mecanismos e alternativas técnicas. Determina ainda, que esses procedimentos devem prever a utilização de subtítuloção por meio de legenda oculta, janela com intérprete de LIBRAS e a descrição e narração em voz de cenas e imagens, em todas as propagandas veiculadas pelos meios de comunicação, sobretudo na televisão.

Discursos ideológicos despontam referindo-se às pessoas com necessidades especiais como seres participativos e capazes. Infelizmente, manifestam-se ainda apenas em nível de discursos, uma vez que a prática não revela o respeito e a valorização das diferenças, tampouco se materializa em reais oportunidades, exceto como acabamos de ver, sob a obrigatoriedade legal imposta.

A exemplo dos demais contextos sociais, vivenciamos no cotidiano escolar situações como: dois meses depois de iniciarem-se as aulas, os alunos com visão subnormal começam a receber seus livros ampliados, para surpresa de todos, num corpo de letra tamanho 16, quando a necessidade é de tamanho 36; o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) traz todas as questões de representações visuais (desenhos, gráficos, charges) sem a ressignificação visual; vestibulares repetem o mesmo procedimento e quando há a ressignificação visual, constituem tentativas incipientes de adequação de informações de ordem visual, que não fazem sentido àqueles que não enxergam, uma vez que essas pessoas não estabelecem compreensão a partir do signo visual, pois, obviamente, por questões biológicas, não o utilizam, e, portanto não os decodificam evidentemente reforçando o estigma da incapacidade no cômputo final das análises dos resultados.

Tal situação pode ser atribuída ao fato de que a escola ainda não aceitou a diversidade como eixo diferencial humano, como entende Sanchez (1997, p. 71), quando, sabiamente explica que não alcançamos a escola de qualidade que almejamos. Sobre a mesma questão Gentili(1998, p.18), esclarece: “A escola está em crise porque nela não se institucionalizaram critérios competitivos que garantem uma distribuição diferencial do serviço, que se fundamente no mérito e no esforço individual dos ‘usuários do sistema.’”

Ao não viabilizar condições de permanência de seus alunos no sistema, com sucesso, a escola acaba manipulando efeitos que privilegiam os “melhores” que vão, então, triunfar e os “piores” a fracassar, sendo esses últimos os excluídos por compõem o imaginário do ideal povoado por modelos da sociedade que os envolve.

O Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, no Artigo 53 – incisos I,II e III – assegura igualdade de condições, acesso e permanência na escola pública e gratuita, e no artigo 54 confere o direito ao atendimento especializado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 – também traz, pela primeira vez na história das políticas educativas no Brasil, o capítulo V normatizando a Educação Especial.

Finalmente , os dispositivos da Lei 7.853/89, regulamentada pelo Decreto 3.298/99 referente à Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, legitimam a política da Educação Inclusiva.

Numa leitura mais ampla, é relevante o interesse populista de instituições internacionais, desencadeando linhas de ação para uma educação de qualidade para todos. Preconizada na anteriormente citada Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, Jomtien, Tailândia, perpassando sua consolidação em Nova Delhi, consolidada na área Especial na Declaração de Salamanca em 1994, refletindo, através de uma falsa política democrática, um igualmente falso consenso mundial.

A questão que se põe não é o teor das leis, que refletem toda a vanguarda produzida pela intelectualidade mundial sobre o assunto. A questão é que elas ficam apenas no discurso, pois num país neo-liberal onde se pagam baixos salários aos pais dos alunos, obrigando essas crianças a trabalharem, mendigarem ou prostituírem-se desde muito cedo, tal política econômica acaba sendo, por fim a grande responsável pela recessão, e não produzindo políticas efetivas de suspensão do modelo assistencialista.

Aquilo que na prática, inclui o financiamento de tais Conferências e empréstimos para educação inclusiva aos países ditos subdesenvolvidos, no fundo, é o principal responsável pela mesma miséria que ora financia.

A legislação por si só não basta para garantir a efetivação de propostas educacionais em ação, não garante o direito a uma escola de qualidade para todos, uma vez que nosso modelo educativo não representa as aspirações, os desejos e as necessidades de todos e, acima de tudo, não condiz com uma prática específica.

A educação possui a mesma medida padrão para mensurar a todos, como se todos fossem iguais (SAEB, Vestibular, ENEM, e outras provas tradicionais de medição de “inteligência”). Entretanto, o direito de cada um está vinculado às suas reais possibilidades, portanto traduz-se em possibilidades de consumo individual.

Enquanto ideologia vigente, o neoliberalismo provoca nas pessoas uma insensibilidade de leitura do todo, o que acaba acarretando na perda de perspectiva de uma realidade comum, e apesar das leis, o que se evidencia é uma grande desigualdade. Assim sendo, uma política efetiva de educação inclusiva deveria ser desencadeada a partir das necessidades e aspirações dos partícipes desse processo, começando pela qualificação dos profissionais que atuam nessa área, de modo a contemplar, durante sua formação o eficiente atendimento à diversidade da clientela que atenderão. Seria necessária uma política que superasse os modismos que se moldam às tendências da pós-modernidade, dando continuidade às discussões, independentemente das mudanças político partidárias de governos, e é óbvio, a instrumentalização dos recursos técnico pedagógicos sintonizados com os avanços tecnológicos de sua época.

Parafrazeando Marx, no que se refere às instâncias em que se dá a história, vive-se a tragédia numa etapa do extermínio, e repetidas farsas no que concerne ao procedimento da filantropia, científica ou da educação inclusiva, pois na verdade repetimos esse extermínio toda vez que impedimos alguém de desfrutar da sociedade de sua época, de ter condições básicas de sobrevivência e da falta de quaisquer benefícios por ela oferecidos.

Tais discussões apontam para a necessidade de a comunidade escolar interferir mais positivamente com um novo referencial de educação – que supere a visão do ser humano como (sub)produto econômico, que vale pelo que produz, avalizando-a no empreendimento das mudanças estruturais que a conjuntura atual está exigindo.

Assiste-se e participa-se de mudanças conceituais como a importância da noção atual de interdependência como categoria de uma nova “ordem” mundial.

“[...] das camadas condenadas pela nova ordem não é possível não da classe esperar a reconstrução, senão da classe que cria as bases materiais desta nova ordem que deve encontrar o sistema de vida capaz de transformar em “liberdade” o que hoje é “necessidade”. (GRAMSCI, 1986, p.110)

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: QUEM SÃO OS AUTORES/ATORES DESSA DISCUSSÃO?

Neste ponto, apresentam-se os grupos (sempre) minoritários passíveis de inclusão. São, seres humanos marginalizados em diferentes contextos sociais, pois quando se fala em inclusão, deve-se reportar a uma inclusão social ampla e irrestrita – que inclui as minorias raciais como os indígenas, os portadores de deficiência, as crianças de rua, os empobrecidos, enfim, todos os indivíduos indiscriminadamente.

Porém, nesse estudo trata, especificamente, das pessoas tidas como deficientes devido as suas condições sensoriais, sem esquecer todos aqueles, que dada sua etnia, condição social e/ou cultural, são deixados de lado pela sociedade que, de uma maneira geral, cria mecanismos de exclusão, conforme discorreremos no capítulo anterior, passando a considerá-los como “loucos”, “transviados”, “derrotados”, entre outros, o que tem sido frequente ao longo de toda a história.

Amparados por tal pressuposto, é que defendemos a inclusão no seu sentido maior, visando atender às mudanças teóricas desse novo milênio em que “trans-formação” literalmente uma transformação transdisciplinar é a palavra de ordem. Evidenciamos também a necessidade do resgate, na educação, por meio da dimensão sensível, do exercício da revisão de nossas práticas, em particular,

das escolares, educativas na maioria das vezes, incipientes e inócuas em suas fundamentações teórico/reflexivas.

De acordo com Sasaki (1997, p.22):

“(Inclusão) é o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com Necessidades Especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade busca, uma parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos”

Será necessário construir um novo paradigma no qual a sociedade seja modificada a partir do entendimento de que é ela que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros e não o contrário. Tal discussão ampliada irá contemplar, indubitavelmente, num futuro próximo, todos os problemas de gênero e demais “modelos” idealizados da cultura envolvente – e excludente – o que incluirá no debate, a questão dos homossexuais, não brancos, não cristãos, não monogâmicos...

Tudo isso leva ao seguinte questionamento: o desenvolvimento das pessoas com deficiência deve ocorrer dentro do processo de inclusão como um pré-requisito para que elas possam integrar a sociedade, de fato? Conforme Clemente Filho (1996, p.4): “como se elas precisassem pagar ‘ingressos’ para integrar a comunidade”

A referência que se faz às pessoas com necessidades especiais, é que, em resumo, elas constituem um universo particular de indivíduos com necessidades específicas. Aristóteles (1961, p.35), assim define “necessidade”:

“Aquilo a que estamos forçados se diz que é necessário quando uma força qualquer nos obriga a fazer alguma coisa que é contra o instinto, de modo que a necessidade consiste neste caso em não poder fazer ou suportar de outra forma”

Neste estudo, tomamos a Educação Especial por uma perspectiva de inserção social ampla, historicamente diferenciada de todos os paradigmas até então exercitados por meio de modelos formativos, técnicos e limitados. Trata-se, portanto, de uma educação cujas especificidades, em todos os momentos, devem estar voltadas para a prática da cidadania, em uma instituição escolar dinâmica que valorize e respeite a diversidade do alunado, pois o aluno/aprendente é sujeito em seu processo de conhecer, de aprender, de reconhecer e de produzir a sua própria cultura.

Outro ponto importante para o entendimento do objeto de estudo desta pesquisa é também a definição conceitual sobre as diferentes deficiências, aqui, aborda tanto do ponto de vista clínico, quanto legal

DEFICIÊNCIAS

O conceito de “deficiência” foi proposto na Convenção da Guatemala (1999), que encontra-se em consonância com a Constituição Brasileira, que no Decreto 3956/2001, em seu artigo 1º, a define como sendo:

“uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”

Na Educação Especial, as deficiências são divididas em:

AUDITIVA:

Pessoas que possuem dificuldade auditiva leve até perda total de audição. A forma mais frequente de comunicação desses indivíduos é Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. A deficiência auditiva pode ser classificada em:

Perda leve: 20 a 40 decibéis

Moderada: 40 a 70 decibéis

Severa: 70 a 90 decibéis

Profunda: acima de 90 decibéis

Causas da deficiência auditiva:

Pré natais: Consanguinidade ou fator RH, doenças infecto-contagiosas, remédios ototóxicos, drogas, desnutrição/carências alimentares, pressão alta e diabetes, exposição à radiações, entre outros.

Peri natais: Prematuridade, anoxia, fórceps e infecção hospitalar;

Pós natais: Meningite, sífilis adquirida, sarampo, caxumba, exposição contínua a ruídos ou sons muito altos, traumatismo craniano, entre outras.

Características: Não responde quando chamado, não entende o que foi dito na primeira vez, e pede para que a informação seja repetida. Fala alto demais, e pode não querer participar de atividades ou brincadeiras em grupo. Tem dificuldade para falar algumas palavras.

FÍSICA:

Trata-se, de uma limitação motora, que concorre em diversos graus e por diferentes motivos, conforme pode ser observado na rede SACI*:

Causas pré-natais: Problemas durante a gestação, remédios tomados pela mãe, tentativas de aborto, crises maternas de hipertensão, problemas genéticos e outras.

Causas perinatais: Problema respiratório, prematuridade, sofrimento na hora do nascimento, cordão umbilical enrolado no pescoço e outras.

Causas pós natais: Parada cardíaca, infecção hospitalar, meningite, fator sanguíneo (RH negativo), traumatismo craniano.

Adultos: Lesão medular, aneurisma, acidente vascular cerebral, acidente de trânsito, etc...

São vários tipos de deficiência física, e elas variam de acordo com a origem do que foi desencadeado: lesão cerebral, lesão medular, distrofias musculares, patologias degenerativas do sistema nervoso central, amputações, mal formações congênitas, distúrbios posturais da coluna, reumatismos inflamatórios da coluna e das articulações, lesões por esforços repetitivos (L.E.R.), sequelas de queimaduras.

As deficiências físicas mais comuns são a distrofia muscular progressiva, mielomeningocele e a paralisia cerebral.

A declaração dos direitos das pessoas com deficiência, elaborada em 1975, pela ONU, garante o direito ao amparo, ao tratamento, à reabilitação e às próteses. De acordo com suas características, as pessoas com deficiência têm direito ao encaminhamento para serviços mais complexos, e a receber assistência específica nas unidades especializadas de média e alta complexidade, para reabilitação física, auditiva, visual e intelectual. Também têm direito a ajuda técnica, órteses, próteses e meios auxiliares de locomoção de que necessitem, complementando o trabalho de reabilitação e as terapias.

Para atendimento desses alunos, no sistema escolar, se faz necessária a eliminação de barreiras arquitetônicas, por meio da construção de rampas e, de banheiros adaptados, com, portas largas que permitam a passagem de cadeirantes, bem como, a instalação de barras laterais nas paredes para facilitar a locomoção. Os estacionamentos devem ser marcados com o símbolo utilizado para reservar o espaço para as pessoas com deficiências. Deve haver ainda, a, adaptação de materiais que supram as necessidades educacionais dos alunos.

Algumas orientações sobre como se relaciona com pessoas que possuam algum tipo de deficiência física são: ao conversar ou ao se dirigir a elas, deve-se cuidar para que a cadeira esteja sempre voltada de frente para quem fala. Se a

conversa for longa, e caso se esteja em pé, deve-se sentar em frente à pessoa, para que assim, ela não precise ficar por muito tempo com a cabeça voltada para cima. Caso se esteja em pé, nunca movimentar a cadeira sem pedir a permissão para o usuário. Manter sempre as muletas ou bengala próximas à pessoa deficiente.

INTELLECTUAL:

Pessoa que possui o quociente de inteligência inferior a 70, associado a limitações em pelo menos duas dessas áreas: comunicação, vida familiar, autossuficiência pessoal, relações interpessoais, uso de recursos comunitários, vida escolar, atividades de trabalho, entre outros vários itens que fazem parte do cotidiano de todas as pessoas.

A nomenclatura “deficiência mental” foi substituída por “deficiência intelectual”, no Simpósio realizado pela ONU, em 1995, devido à confusão que se fazia com o nome “deficiência mental”, para reportar-se às doenças mentais. Em outubro de 2004, na Declaração de Montreal, essa mudança foi oficializada, com o objetivo de que a sociedade respeitasse e reconhecesse essas pessoas como os demais cidadãos.

Segundo o CID (Código Internacional de Doenças), as pessoas deficientes intelectuais são classificadas de acordo com o grau de comprometimento:

- Profundo: com grau de incapacidade total de autonomia. Apresentam, um coeficiente intelectual inferior a 10, incluindo aquelas que vivem num grau vegetativo;
- Agudo grave: necessitam de ajuda para adquirirem alguns hábitos de autonomia, uma vez que a probabilidade é de consegui-los. Sua capacidade de comunicação é muito primária, porém podem aprender de uma forma linear. Exigem revisões constantes no seu processo de desenvolvimento.
- Moderado: capazes de adquirir hábitos de forma autônoma. Podem realizar atividades bem elaboradas, e quando adultos, exercer atividades ocupacionais, ainda que necessitem de acompanhamento.
- Leve: São casos considerados “educáveis”. Podem realizar tarefas mais complexas, e são consideradas as mais favoráveis ao processo de aprendizado.

A Organização Mundial da Saúde, propõe ainda, uma divisão quanto à capacidade funcional e adaptativa da pessoa com deficiência intelectual, caracterizando-os como:

- Dependentes: Geralmente QI abaixo de 25. São; casos mais graves, que requerem atendimento por instituições especializadas;

- **Treináveis:** QI entre 25 e 75: São pessoas que se colocadas em classes especiais, poderão treinar várias funções, como disciplina, hábitos de higiene, etc;
- **Educáveis:** QI entre 76 e 89: A inteligência é considerada “limítrofe ou lenta”. Mas podem permanecer em classes comuns.

Na deficiência intelectual, o diagnóstico não é realizado levando em conta uma causa orgânica, nem tão pouco a inteligência, sua quantidade, supostas categorias e tipos, pois tanto as teorias psicológicas desenvolvimentistas, como as de caráter sociológico, antropológico têm posições assumidas diante da condição mental das pessoas, mas ainda assim, não se conseguem encontrar um conceito único que dê conta dessa intrincada condição (BRASIL, MEC, 2007).

Causas e fatores de risco da deficiência intelectual

- **Pré-natais:** Desnutrição materna, má assistência à gestante, doenças infecciosas, alcoolismo, consumo de drogas, efeitos colaterais de medicamentos, poluição ambiental, tabagismo, alterações cromossômicas.

Peri-natal até o primeiro mês: Má assistência e traumas no parto, oxigenação cerebral insuficiente, prematuridade e baixo peso do bebê, icterícia grave do recém-nascido.

Do primeiro mês ao fim da adolescência: Desnutrição, desidratação grave, carência de estimulação global, infecções, intoxicações, exógenas, acidentes.

Há a necessidade de uma adaptação material desses alunos no sistema educacional de forma que o conhecimento sempre lhes seja apresentado de forma concreta, para que possam alabar os conceitos de forma significativa, Aulas práticas e lúdicas são formas eficientes para ensinar.

DEFICIÊNCIA VISUAL:

Abarca os indivíduos que apresentam cegueira ou visão subnormal (visão reduzida) em ambos os olhos.

- **Cegueira:** perda da visão, em ambos os olhos (AO), de menos de 0,1 no melhor olho após correção. Possui um campo visual não excedente a 20 graus no maior meridiano do melhor olho, mesmo com o uso de lentes de correção. Sob o enfoque educacional, a cegueira representa a perda total ou o resíduo mínimo da visão, levando o indivíduo a necessitar do método Braille como meio de leitura e escrita, além de outros recursos didáticos e equipamentos especiais para a sua educação.
- **Visão reduzida:** acuidade visual 6/20 e 6/60, no melhor olho após correção máxima. Sob o enfoque educacional, trata-se do resíduo visual que permite ao educando ler impressos a tinta, desde que se empreguem recursos didáticos e equipamentos especiais (Diretrizes da Educação Especial, 2006)

Quando se menciona *melhor olho* se refere ao olho cuja acuidade está melhor, se comparada com o outro olho do indivíduo. A *correção* diz respeito a correção óptica, ou seja, ao uso de óculos ou quaisquer auxílios ópticos como lupas, ou tele-lupas. Conforme Rocha(1987, p.49) “o termo cegueira não é absoluto, pois reúne indivíduos com vários graus de visão residual. Ela não significa, necessariamente, total incapacidade para ver, mas, isso sim, prejuízo dessa aptidão em níveis para o exercício de tarefas rotineiras”

Em cegueira, enquadram-se os indivíduos que somente são capazes de “contar os dedos” a curta distância e os que só percebem vultos. Mais próximos da cegueira total estão os indivíduos que só têm percepção e projeção luminosas. No primeiro caso, há apenas a distinção entre claro e escuro, e; no segundo (projeção), o indivíduo é capaz de identificar também a direção de onde provém a luz.

A cegueira total ou amaurose implica a completa perda de visão que é nula, isto é, nem a percepção luminosa está presente. No jargão oftalmológico, usa-se a expressão “visão zero”.

Rocha (1987) chama atenção para uma pequena confusão conceitual com relação aos termos ambliopia e visão subnormal. De acordo com ele, ambas as expressões são sinônimos e referem-se a uma espécie de cegueira parcial. Os indivíduos afetados por este tipo de cegueira, também são considerados pessoas com deficiência.

Tal “confusão” requer, segundo o autor, maior detalhamento e tem gerado discussões em Oftalmologia.

A cegueira total (amaurose) indica a perda completa da visão dos 2 olhos, enquanto a cegueira parcial (legal ou profissional) significa a visão não superior a 1/10 no melhor olho; (...) A ambliopia pode ser bilateral, mas é preferencialmente monocular, não incluindo aqui a forma orgânica aparente com lesão das vias ópticas. Só teremos de considerá-la em litígio nos casos bem mais raros de fortes ambliopes bilaterais. Já a visão subnormal (‘low-vision’) subentende acentuado déficit visual bilateral e compreende:

- Cegueira parcial e ambliopia – *Déficit visual*
- Cegueira parcial e visão subnormal (*low-vision*)

Pela ausência de apropriação dessas definições à realidade educacional, toma-se por pessoa deficiente visual aquela cujo déficit visual requer uma adaptação instrumental/metodológica e/ou didática para aquisição do conhecimento a ser apreendido, tais como, utilização do sistema Braille , de aparelhos de áudio, o uso de equipamentos especiais, as adaptações curriculares e, revisão didática, entre outros. Quando se tratarem de pessoas com visão subnormal, são necessários

procedimentos e ações, tais como: a ampliação de textos, a adequação da iluminação do ambiente, o aumento de contrastes nas exposições de figura e fundo, para que os objetivos educacionais sejam atingidos com sucesso.

Imprescindível, se faz, antes da instrumentalização de aparatos técnicos, é estabelecer um vínculo direto e objetivo com a pessoa com deficiência, pois assim ela que definirá suas reais necessidades. Contudo, de acordo com relatos dos alunos cegos, essa tem sido uma prática pouco utilizada, pois nas experiências vivenciadas em sala de aula, normalmente, o professor pergunta aos alunos após uma explicação, se todos entenderam o exposto. Após esse questionamento, dirige-se a um colega da pessoa cega e pede a ele que pergunte-lhe se ele também entendeu. Falta-lhe, portanto, a compreensão mínima de que visão e audição são distintos canais perceptivos, ou seja, que: cegueira, obviamente, não é sinônimo de surdez.

É necessário aproximar-se do cego, para ouvi-lo e percebê-lo na totalidade de seu relacionar-se; compreendendo suas experiências sensório-perceptivas, na construção de seu desenvolvimento psico-intelectual, por meio da sua experiência sensível, pois é a partir do corpo que ele estrutura suas relações comunicacionais. Nesse sentido, Masini(1994, p.29), exemplificando o uso da bengala pelo cego, salienta que

“... a bengala é um instrumento familiar. O mundo dos objetos táteis recua. Ele não mais começa na epiderme da mão, mas na ponta do bastão. Através das sensações produzidas pela pressão do bastão na mão, o cego vitaliza-a em diferentes posições. A bengala não é mais um objeto que o cego perceberia, mas um instrumento com o qual ele percebe – é um apêndice do cego, uma extensão de sua síntese corporal – uma maneira própria dele explorar o mundo que o cerca”

A compreensão e, apreensão de condições de aprendizagem significativas, estabelece uma diretriz no processo de aprendizagem, entendendo que cada área de conhecimento apresenta uma rede conceitual que forma sua estrutura, que somente poderá ser adquirida se for oriunda do que esse aluno já sabe. Nisso reside o entendimento de que o conhecimento não pode ser desencadeado pelo referencial do professor, pois a sua aquisição não se encerra em si mesmo. Quando o isolamos do contexto de vida, validamos a lógica racional do conhecimento em si, que resulta o processo de adestramento e mecanização de conteúdos.

Outro fator a ser considerado é a oportunidade de inclusão digital voltadas aos deficientes, já que na área visual, são inúmeros os programas que possibilitam o seu acesso a diferentes contextos midiáticos. Na internet, por exemplo, encontramos: DOS VOX, Virtual Visual, JAWS, Juliets, que transformam o acesso irrestrito e informação para todos os cidadãos.

A partir do entendimento da definição de deficiência visual e das necessidades de seus portadores, podemos identificar em que contexto escolar elas deveriam estar inseridas. O contexto atual mostra ainda mostra mais um exercício de exclusão quando não se adapta às necessidades específicas do encaminhamento do ensino/aprendizagem, quer por ausência de recursos materiais, quer por desconhecimento das especificidades na construção de conceitos, nas diferentes áreas tidas como especiais.

Isso requer que a escola seja um espaço de formação e de informação, no qual a aprendizagem de conteúdos deve necessariamente favorecer a inserção do aluno no dia a dia das questões sociais marcantes e em um universo cultural maior. A formação escolar deve propiciar o desenvolvimento de capacidades de modo a favorecer a compreensão e a intervenção nos fenômenos sociais e culturais, assim como possibilitar aos alunos usufruir das manifestações culturais nacionais e universais (MEC, 1997, p.45).

Segundo o dicionário Aurélio (2010), *inclusão* é o ato de incluir pessoas com deficiência na plena participação de todo processo educacional, laboral, de lazer, etc., bem como em atividades comunitárias e domésticas.

Trata-se de um processo que envolve todos os partícipes do cenário educacional. Ela denuncia a eficiência ou ineficiência de um sistema escolar.

Melhor definição é dada pela pedagoga, Lucília Panisset (2010), conforme a autora,

“o verdadeiro conceito de inclusão não é colocar todo mundo junto e dar a mesma coisa para o grupo; é assim, colocar as pessoas juntas e oferecer a cada um aquilo que ele precisa, da forma como ele precisa e consegue processar. É acima de tudo, acreditar!”

Na sequência, além das deficiências, descrevem-se os:

DISTÚRBIOS

São determinados por causas internas do indivíduo. Dentre muitos, citamos:

DISLEXIA:

Problema localizado na região parietal, onde reside a linguagem, e onde há uma perturbação na aquisição da leitura. Entre 5% a 17% da população é disléxica, segundo a Associação Brasileira de Dislexia. Causada por falhas em

determinadas conexões cerebrais, é hereditária. A parte esquerda do cérebro, responsável pela linguagem, se divide em três subpartes: a que processa fonemas, aquela que analisa as palavras e a que as reconhece, reportando a evolução desse processo para outra parte que memoriza o que já se aprendeu. Toda vez que se lê uma palavra que já está na área da memória, ela é reconhecida, facilitando a leitura. A pessoa disléxica, não analisa nem reconhece as palavras, portanto, não as memoriza. Assim, toda palavra, mesmo que já conhecida, lhe parece nova.

Segundo a ABD (Associação Brasileira de Dislexia), a pessoa disléxica:

“apresenta comportamento como: dispersão, fraco desenvolvimento da atenção, atraso no desenvolvimento da fala e da linguagem, dificuldade em aprender rimas e canções, fraco desenvolvimento da coordenação motora, dificuldade com quebra-cabeças e falta de interesse por livros impressos.”

Poderão ocorrer também, dificuldades com a língua escrita, em especial, com a ortografia, e, lentidão na aprendizagem da leitura. Poderá ocorrer ainda, a disgrafia e discalculia, dificuldades com a memória de curto prazo e com a organização, dificuldade em seguir indicações de caminhos a percorrer, bem como de executar sequências de tarefas complexas, além de dificuldades para compreender textos escritos e para aprender uma segunda língua.

Pessoas disléxicas, poderão, eventualmente apresentar dificuldade com a linguagem falada e, com a percepção espacial, além de confusão entre direita e esquerda.

Para Almeida (2004, p. 54), constituem metodologias e estratégias para atender pessoas disléxicas: tratá-las com naturalidade e, utilizar linguagem direta. Colocá-las o mais próximo possível do professor e falar mantendo o contato visual com elas. Apresentar o conhecimento a ser apreendido, em partes e de forma sequencial.

DISGRAFIA:

Dificuldade em escrever, apresentando rigidez no traço, relaxamento gráfico, impulsividade ou lentidão no traçado, dificuldades relativas ao espaçamento ou, à uniformidade da escritas e, dificuldades relativas à forma das letras, aos ligamentos e à inclinação (CINEL, 2003,p. 20)

DISORTOGRAFIA (DISORTOGRAFIA):

Erros de escrita e troca de sílabas, passando por inversões, junções e fragmentações de palavras, causada pelo atraso na aquisição da linguagem. Não está ligada ao atraso da coordenação motora espacial como é o caso da disgrafia.

DISCALCULIA:

Dificuldade em identificar e classificar os números, dificuldade de fazer cálculos. Pode estar relacionada à Dislexia, ao Déficit de Atenção e Hiperatividade.

TTRANSTORNOS

Conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais (1994), são os, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou transtornos do Espectro do Autismo, que são aqueles que provocam danos graves nas habilidades de interação social, de comunicação e de imaginação, e que se manifestam pela presença de comportamentos, interesses e atividades estereotipadas. O comprometimento dessas habilidades é conhecido como a tríade que caracteriza os transtornos globais de desenvolvimento ou distúrbio do espectro do autismo.

AUTISMO:

Facilidade em lidar com códigos, com números e figuras, mas dificuldade em lidar com o mundo subjetivo das pessoas, com intenções e emoções. O Autismo é um transtorno que causa prejuízo à comunicação, à interação social e à imaginação, e frequentemente está associado ao déficit intelectual.

É possível notar alguns sinais antes dos três anos de idade, como: atraso no desenvolvimento da fala, recusar troca interpessoais (gestos, olhares, movimentos de comunicação com o outro), ignorar as pessoas ao redor, negar contato físico (abraço, toque, carinho), preferir o isolamento, não responder a chamados, necessidade de estímulo para desenvolver habilidades de autonomia e de independência.

A pessoa autista pode ser reconhecida por: realizar movimentos repetitivos, apresentar dificuldade em comunicar-se ou iniciar um diálogo, não responder bem à brincadeira de faz-de-conta ou de conceitos abstratos, por brincar sozinha, pelo apego real a objetos pequenos. Medo de mudanças e agressividade estão interligadas no autismo, e a pessoa pode não ter noção de perigos reais como atravessar uma rua movimentada, mas pode se assustar com situações inofensivas ou situações de mudanças ou quebra de rotina.

ASPERGER:

Conhecido também como Síndrome do Gênio, apresenta habilidades em áreas como informática e artes. Gênios que possuíam traços fortes de Asperger foram: Newton, Einstein, Mozart, Darwin, Michelângelo e Bill Gates.

Segundo Segan (2008, p.67), são características dessa síndrome, o atraso na fala, interesses restritos, presença de habilidades incomuns, interpretação literal, dificuldade para entender e expressar emoções, apego a rotinas rituais, atraso no desenvolvimento motor e frequentes dificuldades na coordenação motora grossa e fina, inclusive na escrita, hipersensibilidade sensorial, comprometimento na tríade: imaginação, comunicação, interação social associadas a uma inteligência normal.

Pessoas com Síndrome de Asperger não gostam de surpresas, e regras devem ser aplicadas cuidadosamente. A criança aprenderá melhor quando a área de alto interesse pessoal estiver na agenda. Muitos alunos com Síndrome de Asperger respondem bem a dicas visuais, como: esquemas, mapas, listas, figuras, etc. Deve-se tentar ensinar baseando-se no concreto.

RETT:

Dos 06 aos 18 meses de idade pode haver um desenvolvimento aparentemente normal da menina. Contudo, os primeiros sinais podem ser notados pela velocidade do crescimento craniano, pela perda gradual das habilidades manuais, perda da habilidade da fala e, movimentos estereotipados das mãos. Por haver a perda da interação social, pode ser confundido com autismo.

São características das pessoas portadoras de Rett, os: problemas na coordenação da marcha e nos movimentos do tronco, severo prejuízo no desenvolvimento da linguagem, retardo psicomotor severo. Essa síndrome ocorre predominantemente no sexo feminino, sendo raros os casos no sexo masculino.

A Associação Brasileira de Síndrome de Rett, aponta os seguintes estágios:

1. Parada precoce do desenvolvimento (pode durar meses);
2. Rápida regressão do desenvolvimento, já que habilidades apreendidas são rápida ou gradualmente perdidas (ocorre em breves semanas ou alguns meses);
3. As regressões estacional e, muitos problemas clínicos se instalam (podem durar anos).
4. A partir dos 10 anos de idade começa o quarto estágio com a deteriorização motora tardia, que se apresenta com atrofia muscular gradual e espasticidade. Parte das poucas crianças que andam, podem deixar de fazê-lo nesta fase. É um período que dura várias décadas.

Características: Desenvolvimento cognitivo compatível, no máximo, ao de uma criança de 36 meses, comunicando-se apenas pelo olhar. Não há uso prático

das mãos nem linguagem. Não compreende conceitos básicos (cores, tamanhos e formas geométricas).

TRANSTORNO DESINTEGRATIVO DA INFÂNCIA:

Possível detectar a partir dos 2 e antes dos 10 anos de idade, segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais (DSM). As áreas afetadas são: Linguagem expressiva ou receptiva, habilidades sociais ou comportamento adaptativo, controle intestinal ou vesical, jogos e habilidades motoras.

As pessoas com Transtorno Desintegrativo apresentam anormalidades no funcionamento em pelo menos duas das seguintes áreas:

1. Prejuízo qualitativo na interação social;
2. Prejuízos qualitativos na comunicação;
3. Padrões estereotipados (padrões restritivos, repetitivos de comportamento), interesses e atividades, incluindo estereotipias motoras e maneirismos;
4. Retardo mental severo e ausência de uma condição médica associada.

TRANSTORNOS DE COMPORTAMENTO DISRUPTIVO:

Dificuldade em lidar com autoridades e regras, as quais costumam desrespeitar. Resultam, 3 tipos de comportamento a saber:

DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE:

A ABDA (Associação Brasileira do Déficit de Atenção), aponta características como: desatenção, hiperatividade e impulsividade. Conhecida como TDAH, pode ser tratado, para que os sintomas sejam amenizados. As pessoas com esse déficit apresentam alterações na região frontal e nas suas conexões com o restante do cérebro. A região frontal orbital é uma das mais desenvolvidas no ser humano em comparação com outras espécies animais e é responsável pela inibição do comportamento (controla e inibe comportamentos inadequados), pela capacidade de prestar atenção, memória, autocontrole, organização e planejamento.

O que se altera nesta região cerebral é o funcionamento de um sistema de substâncias químicas denominadas *neurotransmissores* (principalmente dopamina e noradrenalina), que passam a informação por entre as células nervosas – os neurônios.

Além de genético, o TDAH é hereditário.

São fatores que podem influenciar o desenvolvimento do TDAH: complicações no parto, tabagismo durante a gravidez, consumo de álcool na

gestação, baixo peso natal, níveis maternos de fenilalanina, estresse e ansiedade durante a gravidez. Para Barkley e Murphy (2005, p.87):

“Os indivíduos com TDAH costumam ser considerados portadores de dificuldades crônicas como a desatenção e/ou impulsividade-hiperatividade. Acredita-se que apresentem essas características desde cedo em suas vidas, em um grau excessivo ou inadequado para a idade ou nível de desenvolvimento, e entre uma variedade de situações que excedem a sua capacidade de prestar atenção, restringir movimentos, inibir impulsos e regular o próprio comportamento no que diz respeito às regras, ao tempo e ao futuro.”

TRANSTORNO DESAFIADOR OPOSITIVO:

Possível de ser detectado antes dos oito anos de idade ou, durante a adolescência e pode durar alguns meses ou anos. Percebe-se esse comportamento principalmente no convívio familiar, que posteriormente se expande para a sala de aula, escola, ambientes sociais em geral.

São características: perder a paciência, discutir com adultos, desafiar ativamente ou recusar-se a obedecer a solicitações ou regras dos adultos, fazer deliberadamente coisas que aborrecem outras pessoas, responsabilizar outras pessoas por seus próprios erros ou mau comportamento, suscetível de ser facilmente aborrecido pelos outros, mostrar-se enraivecido e ressentido, rancoroso ou vingativo. Se quatro dessas características elencadas forem observadas numa pessoa, pode ser diagnosticado o transtorno desafiador opositivo. No entanto, as agressões são apenas verbais, pois quanto forem físicas, passam a ser denominadas transtornos de conduta. Questões como a violência doméstica e falta de estrutura familiar, moradia em áreas de grande criminalidade ou ambientes familiares em que regra e limites são pouco claros podem contribuir para o desencadeamento dessa condição comportamental. Quanto antes for diagnosticada, melhor será a resposta e maior a chance dessa pessoa não evoluir para o transtorno de conduta.

TRANSTORNOS DE CONDUTA:

Em conformidade com o DSM IV:

A característica essencial do Transtorno da Conduta é um padrão repetitivo e persistente de comportamento no qual são violados os direitos básicos dos outros ou normas ou regras sociais importantes apropriadas à idade [...] com prejuízo no funcionamento social, acadêmico ou ocupacional.

A pessoa que possui esse transtorno apresenta traços violentos com relação à quebra de regras, que pode ser traduzido em crimes como o estupro, e homicídio. Pode ser dividido em 2 tipos:

Com início na infância: antes dos 10 anos, possibilitando que dure mais tempo, pois estende até a vida adulta, fase que poderá desenvolver também o Transtorno da Personalidade Antissocial.

São características: prevalência nos meninos, que apresentam agressividade física e características do transtorno desafiador opositivo precoce, antes do desenvolvimento do transtorno de conduta. Têm uma relação difícil com os colegas e dificuldades de aprendizagem.

Na adolescência: são mais estáveis e menos agressivos do que na infância

Também possui níveis de gravidade: *leve* (poucos problemas de conduta, causando danos relativamente pequenos a outros. Exemplo: mentiras, faltas à escola e, saídas sem permissão), *moderado* (intermediário. Exemplo: furtos sem confronto com a vítima e vandalismo), e o *severo* (causam danos consideráveis a outros. Exemplo: sexo forçado, crueldade física, uso de arma, roubo com confronto com a vítima, arrombamento e invasão). Nesse último caso, iniciam lutas corporais frequentes, usam armas que possam causar sérios danos físicos, são fisicamente cruéis com pessoas ou animais, provocam incêndios com a intenção de causar sérios danos, mentem ou rompem promessas.

Esse transtorno é de origem pedagógica, causado pelo desajuste do aluno na escola, por um descompasso entre escola e família, ou ainda, por práticas pedagógicas resultantes da má formação ou, faltas de atualização do professor. É de origem externa ao ambiente e ao outro.

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Segundo o documento *Política Nacional de Educação Especial*, elaborado pelo Ministério da Educação, aqui se enquadra a pessoa que:

Apresenta notável desempenho e elevadas potencialidades em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes e capacidade psicomotora. (BRASIL, MEC/SEESP, 1994)

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, assim se descreve as altas habilidades/superdotação do aluno:

grande facilidade de aprendizagem que o leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos deve receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar. (BRASIL, MEC/SEESP,2001,p.39)

A esses alunos também deve ser destinada uma atenção diferenciada, podendo ser desenvolvidas as adaptações curriculares que se fizerem necessárias para a garantia de sua permanência no sistema educacional, com sucesso.

Percorridas essas especificidades da área especial, fica notório o caráter igualmente especial da condição humana, donde se conclui que todo o ser humano é especial; principalmente nesse contexto, os educadores também são seres especiais. Assim sendo, a formação universitária não deveria ser nada mais do que um período no qual se possibilitaria refletir acerca das questões educacionais.

Aí reside a questão da sensibilidade do educador: dar significatividade ao que se ensina. O embasamento legal, histórico e epistemológico estão subjacentes à prática e, acima de tudo, ao aspecto moral que tem as instituições educacionais – entre outras – de possibilitar a todos que dela necessitam uma educação eficiente. Para tal tarefa, além da competência técnica o educador terá necessariamente de ter autonomia político-pedagógica.

Para elucidar resumidamente o que se pretende discorrer acerca da significatividade na educação, lança-se mão de uma história de domínio popular brasileiro, que serve como metáfora ao que ora foi apontado:

Certa vez um cego, ao chegar em uma lanchonete, pede ao garçom:

- Por gentileza, pode me servir um copo de leite quente?

Atende prontamente o garçom, dizendo:

- Aqui está seu leitinho bem quente, espumoso e branquinho.

- Quente e espumoso eu até entendo, mas o que é branquinho? Eu não conheço - responde o cego.

- Ora branquinho é de branco como a neve – diz o garçom.

- Mas eu nunca senti a neve – argumenta o cego.

- É como a nuvem.

- Pior ainda, diz o cego.

Olhando um cisne num lago, em frente à lanchonete, o garçom teve a ‘feliz’ ideia:

- Branco também é aquele cisne nadando no lago.

O cego insiste:

- Como assim, também não conheço cisne.

Vendo a bengala do cego que tinha a ponta inclinada, e onde ele colocava a mão, o garçom disse:

- Passe a mão na sua bengala, aí onde você está com a mão. O cisne tem o pescoço igualzinho a essa parte da bengala.

Responde o cego ironicamente:

- Ah! Entendi o que é branquinho.

Assim caminham nossas crianças, “cegas”, “surdas”, “repetentes” entre outras, pelo labirinto escolar, a memorizando “importantes” conceitos e a partir deles estabelecendo deduções tão “óbvias” quanto a que se apresentou acima. Imagina-se o agravante em se tratando de pessoas pseudo-incluídas, forçadas a adentrar num mundo feito de falsas visualidades, que “bondosamente” lhes são transmitidas de forma tão leviana e a-histórica como a cor branca do cisne.

A partir dessas questões, sugere-se o acesso ao site: WWW.diaadiaeducacao.pr.gov.br e propõe-se a elaboração de uma tabela sobre as áreas da Educação Especial, bem como sobre quais são os Serviços de Atendimento disponíveis na Rede Estadual no Estado do Paraná.

(RE)VISÃO EDUCACIONAL: EIS A QUESTÃO!

No bojo das discussões educacionais da atualidade, referencia-se a re-significação de conteúdos nas diferentes áreas do conhecimento. O quanto o quadro se torna mais complexo ao se localizar nesse cenário, o aluno especial, reforçando ainda mais o caos de uma educação ambígua que abriga um paradoxo: a educação que se proclama e aquela que se pratica. Há ainda a questão de que além de não haver aparatos técnico-pedagógicos para atender às “necessidades especiais”, que biologicamente existem, lamentavelmente constata-se que as práticas pedagógicas ineficientes e antiquadas são, de fato, as verdadeiras produtoras de pessoas com necessidades especiais.

O III Seminário Paranaense de Educação Especial – Adaptações Curriculares salienta:

Nessa formação geral dos profissionais da educação deverão estar previstos componentes curriculares que contemplem estudos e conteúdos acerca das necessidades e potencialidades dos alunos, bem como as decorrentes práticas de ensino a serem adotadas em classes comuns do ensino regular. (SEED, 1998, p. 18).

Não resta dúvida de que há que se procederem modificações que deverão ser realizadas pelo professor responsável por essa ou aquela disciplina, organizada para atender às necessidades específicas daquele aluno com deficiência. Nesse sentido, Manjón, ao tratar as adaptações curriculares, salienta:

[...] quando se fala de adaptações curriculares se está falando sobretudo e em primeiro lugar, de uma estratégia de planejamento e de educação dos docentes e, nesse sentido, de um processo para tratar de responder às necessidades de aprendizagem de cada aluno [...] fundamentado em uma série de critérios para guiar a tomada de decisões a respeito do que o aluno e a aluna deve aprender, como e quando, e qual é a melhor forma de organizar o ensino de modo que todos saiam beneficiados.

[...] as respostas às necessidades educativas especiais se encontram mais em estratégias organizativas de que em tratamentos muito especializados. Por isso, em muitos países, os esforços estão centrados atualmente em modificações sistemáticas na ecologia da aula como a melhor forma de ajudar a esses alunos. (MANJÓN, 1995, p. 81).

Para tal tarefa, além da competência técnica o educador terá necessariamente que ter autonomia político-pedagógica.

A educação inclusiva surgiu, e vem crescendo no mundo inteiro, com base no pressuposto de que TODA criança tem direito à educação de qualidade e de que, portanto, os sistemas educacionais têm que mudar para poder responder a essas necessidades. (...) A educação inclusiva, portanto, não diz respeito somente às crianças com deficiência – cuja grande maioria no Brasil ainda permanece fora das escolas, porque nós nem tentamos aceitá-las – mas diz respeito a todas as crianças que enfrentam barreiras: barreiras de acesso a escolarização ou de acesso ao currículo que levam ao fracasso escolar e à exclusão social. Na verdade, são essas barreiras que são nossas grandes inimigas e devem ser foco de nossa atenção para que possamos identificá-las, entendê-las e combatê-las. (FFERREIRA,, 2005, p. 36)

Para elucidar resumidamente o que se pretende discutir acerca da significatividade na educação, apresenta-se a história “O SEM VISÃO”, que serve como metáfora para o que ora se discorre:

Nunez, um camponês, numa escalada perigosa, ao separar-se de seus companheiros de caravana, caiu de uma montanha e descobriu o Vale dos Cegos. Lembrando-se do dito popular “em terra de cego quem tem um olho é rei”, aspirou governar o Vale. Descobriu porém que isso não era tão fácil quanto ele esperava e que sua visão não era sempre uma vantagem. Quando foi encontrado por três homens do Vale, eles tentaram descobrir quem era aquela estranha criatura.

‘Vamos levá-lo para os mais velhos’, disse Pedro.

‘Grite primeiro’, disse Correa, “senão poderemos assustar as crianças’. Assim eles gritaram, e Pedro foi na frente e pegou Nunes

pela mão, para guiá-lo para as casas. Ele puxou a mão e disse: ‘eu posso ver’.

‘Ver’? disse Correa.

‘Sim, ver’. disse Nunez, virando-se em direção a ele e tropeçando.

‘Seus sentidos são ainda imperfeitos’ disse o terceiro cego, ‘ele tropeça e diz palavras sem sentido. Guie-o pela mão’.

‘Como você quiser’, disse Nunez e deixou-se guiar rindo.

Parecia que eles nada sabiam de visão.

Nunez começou a perceber que muito da imaginação dos cegos havia desaparecido. Sem a sua visão e eles haviam feito para si um novo mundo onde predominava a sensibilidade do ouvido e do tato. Lentamente, Nunez percebeu que ele estava errado em esperar que as pessoas ficassem impressionadas com a sua origem e habilidades. Eles pensavam que ele fosse um novo ser e eram incapazes de entender suas sensações. E assim, após entender que não aceitariam suas explicações sobre a visão, ele tornou-se quieto e começou a ouvir o que tinham para lhe dizer.

... E chegou o dia em que Nunez apaixonou-se por Medina e queria casar-se com ela. O pai, Yacobs solicitou uma reunião dos mais velhos para decidirem o que fazer. Eles estranhavam muito as falas e comportamentos de Nunez. Após um tempo de discussão, o velho Yacobs comentou: ‘Algum dia estará tão são como quanto nós’. A vontade de curá-lo de suas peculiaridades permanecia.

Após algum tempo, um dos velhos, o grande médico entre eles, expôs sua idéia criativa:

‘Eu examinei Bogodá’ (como eles o chamavam) ‘e o caso é claro para mim’, disse. ‘Penso que muito provavelmente ele deverá ficar curado’.

‘Isso é o que eu sempre desejei’, disse o velho Yacobs.

‘Sua mente está afetada’, disse o doutor cego.

Os mais velhos concordaram, murmurando : ‘Bem, o que o afeta?’

‘AHM’ disse o velho Yacobs.

‘Isso’ disse o doutor, respondendo a pergunta. ‘Estas coisas esquisitas chamadas olhos e que existem para fazer uma agradável e macia depressão na face – estão doentes. Isto está afetando sua mente. Seus olhos são muito grandes e seus cílios e pálpebras movem-se. Assim sua mente está sendo prejudicada’.

‘É, disse o velho Yacobs ‘é isso’

‘E eu penso que, para curá-lo completamente, nós precisamos fazer uma operação fácil – para remover esses olhos’.

‘E então ele ficará são?’

‘Sim, ele ficará perfeitamente são, e se tornará um excelente cidadão’.

‘Graças a Deus, pela ciência’, disse o velho Yacobs, e foi contar a Nunez suas pretensões (WELLS, 1954, p. 52).

Assim como na história, num mundo onde os cegos são a maioria, prevalece sua lógica, seus valores, conceitos e crenças como comenta Masini, (1994, p.27):

(...) em nome da ciência. No mundo dos videntes, como não poderia deixar de ser, a fala que se impõe, é a sua. Seria absurdo negar este fato. Antes, ele deve ser considerado para que se possa identificar os conceitos, valores, definições do senso comum, ditados pelo sentido da visão, pois este, quando utilizado como referencial na educação do D.V., impedem-no de compreender, levando-o a uma aprendizagem mecânica.

Faz-se necessário o entendimento, pelo professor, que a ausência de visão estabelece uma organização perceptiva própria, o que exige condições específicas para formação de estruturas cognitivas. A diretriz educativa deve ser a da superação da dificuldade de compreensão e apreensão por outros mecanismos sensório-perceptivos, uma vez que conhecer não é somente “ver”(do grego, *eido*, que significa: ver, observar, examinar, fazer, instruir, informar, conhecer, saber). De acordo com Masini (1994, p.77),

Em grego “eidô” (eu vejo), estou dizendo que vejo e sei o eidós, forma própria de uma coisa – o que ela é em si mesma, na essência – a idéia. Quem vê eidós conhece e sabe a ideia. Quem vê eidos conhece e sabe a ideia.

Definir desenvolvimento e aprendizagem a partir de padrões adotados pela visão, onde o “conhecer” traz como pressuposto o “ver”, é, na prática, o estabelecimento e concretização da exclusão. O Deficiente Visual possui capacidade de conhecer, de pensar, de organizar ideias como qualquer outra pessoa, no entanto, possui uma dialética diferenciada devido ao conteúdo que não é visual. A sua organização se dá a partir do tátil, do auditivo, do olfativo, e do cinestésico, “é dessa dialética entre o específico e o geral que se pode definir a estrutura própria do deficiente visual e perguntar como ela é” (MASINI, 1994, P.43)

Distante de pretender estabelecer métodos, técnicas e receituários, precisa-se acima de tudo, ter compromisso e sensibilidade com as questões educacionais, e aí reside a eficiência de um ensino que cumpre os objetivos a que se propõe.

Conforme atestam Ferreira e Glat (2003, p.65),o ensino regular tem o suporte da Educação Especial para auxiliar e intervir permanente e efetivamente para os alunos com necessidades especiais incluídos bem como para seus professores. Conforme eles,

[...] a Educação Especial não é mais concebida como um sistema educacional paralelo ou segregado, mas como um conjunto de recursos que a escola regular deverá dispor para atender à diversidade de seus alunos.”(FERREIRA E GLAT, 2005, p.25)

São muitas as possibilidades e de enfrentamento e superação frente às questões didático-metodológicas que se impõem no contexto de sala de aula, a atender alunos com deficiência. Para Duk (2005, p.85) o professor pode ainda estabelecer flexibilizações curriculares,

As flexibilizações curriculares constituem uma estratégia de planejamento e de atuação do professor(a). São um processo de tomada de decisões para atender às necessidades educacionais especiais de um aluno(a) quanto ao que deve aprender, como e quando, e qual a melhor forma de organizar o ensino para que todos saiam beneficiados. Só em último caso as flexibilizações curriculares representam um produto, uma programação que pode conter alguns objetivos e conteúdos diferentes para o aluno(a), sequências ou temporalizações distintas, critérios e procedimentos que facilitem a aprendizagem e sua participação. Vale enfatizar que o ponto de partida é o atendimento às necessidades individuais a partir de uma metodologia comum e não exatamente buscar métodos e técnicas de trabalho diferentes para o aluno(a) com maior nível de dificuldade.

Conta o professor, com mais essa alternativa para que, assim, torne possível não somente o acesso, mas também o seu atendimento em igualdade de condições dos demais de modo a realizar com as adaptações convenientes às necessidades individuais apresentadas por esses alunos. O professor deve ainda, receber o indispensável apoio, no âmbito do sistema educacional, com vistas a facilitar a efetiva educação das pessoas com deficiência. Para isso, a escola deverá adotar, efetivas medidas a fim de maximizar o seu desenvolvimento acadêmico e social, compatível com a meta de inclusão plena, conforme preconiza a *Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência*, 2006.

Isso significa inclusão educacional, posturas ativas, procedimentos didáticos de orientação nos sistemas de ensino para o desenvolvimento de metodologias adequadas para a efetivação de uma verdadeira inclusão, da real inclusão que contemplem a heterogeneidade e a diversidade (perspectiva sistêmica) de todos os alunos, buscando dar a ênfase na eficiência, e não na perda ou limitação, mas na modificação do meio, na utilização dos recursos específicos nas atividades e estratégias metodológicas e na adaptação curricular.

Para Vygotsky, (1998, p. 49) “[...] que a mediação do outro pode atuar como instrumento, do mesmo modo que um microscópio ou telescópio ampliam

imensamente as experiências, entrelaçando-as estritamente no tecido genérico do mundo.”E somente a partir da socialização das práticas, dos estudos, das reflexões, na unidade e partilhamento de experiências, será possível definir os objetivos e encontrar respostas para nossas inquietações, uma vez que o desenvolvimento e aprendizagem enfatizam a qualidade das interações entre professor e aluno, professor e professor, professor e ensino.

As Diretrizes Nacionais de Educação Especial, evidenciam “uma concepção de inclusão educacional que não elege, não classifica ou segrega, mas modifica ambientes, atitudes e estruturas para tornar-se acessível a todos”. Resta-nos, portanto, posto que o homem é um ser relacional, interiorizar o sentido de vida, de que é capaz de aprender, de mudar e de transformar a realidade; numa (re) visão de posturas educacionais, assumindo seu compromisso (etimologicamente: “com a promessa de”) profissional, isto é, de dar uma resposta valorativa não à educação, mas à essência, à existência humana, ao verdadeiro processo de humanização - natureza e compromisso ético da escola para com a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo proposto buscou subsídios para possibilitar a reflexão, o repensar sobre o sentido da educação, bem como sobre a da inclusão (im)posta na realidade educacional. Para tanto, valorizar o papel do professor na prática pedagógica, entendendo que o objeto de conhecimento vai muito além dos conteúdos programáticos, uma vez o que se objetiva é o caminho para a autonomia e independência, passando da homogeneidade e do coletivo para a diversidade, em busca da superação dos entraves das diferenças (do individual).

Vygotsky (1998, p.44) afirma que “o mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado.” Isso posto, entende-se que para praticar a verdadeira educação, no sentido da humanização, ao invés de violentar a formação psicointelectual dos alunos, especificamente daqueles com deficiência, é preciso ressignificar a ação, a partir do entendimento sobre seu canal perceptivo sensorial em função de sua realidade sensível.

Para atingir as habilidades e competências nas diferentes áreas do conhecimento é preciso contextualizá-las também à natureza dos alunos especiais, e entender a sua aprendizagem e sua percepção, para poder orientá-los. Conforme escreve Masini (1994, p.32)

A escola tem como objetivo levar o aluno a adquirir informações sobre diferentes campos; cada área de conhecimento apresenta uma rede conceitual que forma sua estrutura, mas que só poderá

ser adquirida com clareza pelos alunos, se apoiada (ou ancorada) naquilo que ele já sabe.

São necessárias teorias nas diferentes áreas, que atendam às necessidades específicas da diversidade dos alunos que frequentam a escola. Faz-se necessário ainda colaborar com o constructo de um ser humano autônomo, que dialogue com seu tempo, e o educador deve ser o agente de transformação do trabalho educativo.

Portanto, a escola, como ambiente patrocinador da apropriação do conhecimento já elaborado historicamente pelos seres humanos que nos antecederam, deverá oferecer ao educando o espaço necessário para o processo do fazer e do fruir, da reflexão e da crítica, via compreensão elementos que constituem as diferentes áreas do conhecimento, tomando como ponto de partida os modos de “ver”, de “sentir”, de “ouvir” que esses diferentes educandos conhecem e manifestam nas suas experiências. Esse trabalho deverá garantir ao aluno não só a melhoria de sua capacidade de se expressar/relacionar, como também de entender o seu momento, enquanto ser integrado e contextualizado historicamente.

O trabalho proposto toma a sensibilidade como matéria-prima, uma vez que a prática educativa é realizada a partir de conhecimentos diversificados, que são estendidos a uma plateia igualmente diversificada. É a sensibilidade que possibilitará o discernimento quanto à definição do quê, do como e do quando realizar essa prática. Deve-se celebrar a educação sensível como suporte de toda prática educativa.

Neste trabalho, buscou-se apontar alguns elementos para o enfrentamento e a superação das dificuldades encontradas hoje no cenário educacional, e que tanto competem com sistemas e processos dirigidos de massificação midiática, os quais resultam num esmagamento do real potencial criador humano. Todavia esse é apenas o início de uma discussão, que em momento algum, pretendeu-se encerrar. O eminente desafio atual, aqui explicitado, de resgatar na educação a dimensão da sensibilidade no ser humano, não é inédito, tampouco recente.

A humanidade, em seu desenvolvimento, tem exercido essa prática criativa em busca de sua sobrevivência e hoje, mais do que nunca, ela é imprescindível.

Observou-se a comunhão dessa iniciativa por teóricos de diferentes áreas do conhecimento. O austríaco Fritjof Capra, diretor do Centro de Alfabetização Ecológica em Berkley (Califórnia, EUA), exercendo a política da sensibilidade ecológica, transcende a especificidade de sua formação como físico, ao anunciar o fim de uma era, cujo maior desafio, é a manutenção da água potável no planeta, nas próximas décadas.

O teólogo brasileiro Leonardo Boff, anuncia que o desafio do ser humano é manter a espécie mais rara e mais sensível biologicamente do planeta que está em extinção: o homem pobre, reportando-se para uma sensibilidade social.

O matemático também brasileiro, Ubiratan D'Ambrósio, supera sua área de formação em busca da paz social, ao reconhecer a importância do resgate da essencialidade do outro para uma paz ambiental, constituindo essa última, também uma prática de sensibilidade social.

É por meio da construção de objetos de conhecimento juntamente com as relações sociais, políticas e econômicas, e sistemas filosóficos e éticos, que se forma o conjunto de manifestações simbólicas de uma determinada cultura, a ser entendida e conscientizada a partir do saber historicamente elaborado. Há que se ter consciência, no entanto, de que esse deve ser partilhado por todas as disciplinas que integram o currículo escolar.

Entende-se que não basta apenas as leis; pois necessária se faz a aquisição de materiais, a eliminação de barreiras arquitetônicas e atitudinais, a qualificação de professores, pois se não houver essa estrutura, tudo se constituirá num instrumento de exclusão.

A falta de sensibilidade criará a insensibilidade em relação ao outro que é diferente. Para ultrapassar os modismos que permeiam essa época, tão presentes no discurso das mudanças paradigmáticas em educação, há que se desvelar uma nova visão do ser humano, tomando-o nas suas relações com os outros seres e com o mundo de um modo geral que, no mínimo, se traduza em qualidade de vida por meio da sua inteireza, ou a educação dita “formal” não se estabelecerá.

Afinal, um ensino criativo, que favoreça a integração entre alunos, professores e ação docente a partir da aprendizagem racional e estética, poderá contribuir para o exercício complementar da razão e do sonho, o qual congrega o conhecer e também o maravilhar-se, o divertir-se, o brincar com o desconhecido, o arriscar-se em hipóteses ousadas, o esforçar-se e o alegrar-se com descobertas.

Se se quer o ser humano como sujeito da história, é preciso que ele seja sujeito de seu próprio processo de crescimento e de apropriação do real, que somente se dá por meio do conhecimento. Esse é o desafio de uma prática criadora. É necessário ousar como os artistas. Reunir o belo e o óbvio, mesmo que sob o signo da submissão rebelde, pois entende-se que não basta *querer desobedecer*, é preciso *poder desobedecer*.

A inclusão não é recente como se viu na pesquisa histórica e causa até certo espanto e constrangimento discutir a questão um século após Helen Keller ter vivenciado um dos maiores exercícios de inclusão, numa época em que não havia amparo legal e muito menos metodológico.

Pratica-se a inclusão ou a exclusão a todo momento em que se encontra o outro. Para Masini (1994, p.88) “a cada corpo-sistema único – tem em comum com os outros o estar engajado num mesmo mundo físico e cultural como vivente. Cada um é a vida aberta que não se esgota em certo número de funções biológicas ou sensoriais.”

A inclusão/exclusão é a aceitação/negação do outro. Nesse processo, há interação ou retroação. A diferença só existe numa relação em que no mínimo existem dois e a soma deles integrará um inteiro que se torna “Belo”, se harmonioso, o que dependerá do equilíbrio entre ambos, entre as partes. Essa dimensão só é possível se adquirida no exercício de uma educação pelo sensível. A percepção de si mesmo dentro do agir é um aspecto relevante que distingue a criatividade humana, e nela reside a prática da inclusão e da exclusão, pois ambas não acontecem ou deixam de acontecer por decreto.

Com o aparato da sensibilização para a formação de novos seres humanos, mais sensíveis, será possível, talvez num prazo até razoável, fazer com que todos passem a incluir de fato e de direito os diferentes... porque assim sendo, todos serão vistos como eles, também frágeis e diferentes.

Por fim, cabe lembrar, que a inclusão aqui ocorre... mas a exclusão também, e que a primeira é tão passível de acontecer quanto a segunda, e que, apesar dos decretos, ambas continuarão acontecendo por muitos e muitos anos... e, paradoxalmente, em mesmo tempo e lugar.

Nesse direcionamento, busca-se uma educação pautada no sensível, a fim de fazer vingar a real política de inclusão: resposta moral da escola para a sociedade.

REFERÊNCIAS

ADORNO. T.W. **Educação e emancipação**. Trad de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALMEIDA, M.S. R. **A Inclusão da criança disléxica na escola**. São Paulo: Didática Paulista, 2004.

ARISTÓTELES. “**Metafísica**”, In: Pensadores, Rio de Janeiro: Agir, volume 5, 1961, 1014b35.

BARKLEY R. e MURPHY K. **Transtorno do deficit de atenção/hiperatividade, um manual diagnóstico e tratamento**. November, 2005, 2005 ISBN 1-59385-227-4

BOGDAN J. e BIKLEN. **Pesquisa Qualitativa**, In LUDKE, M. e ANDRÉ M.E.D. **Pesquisa Em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU BRASIL.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília : Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96**. Brasília : MEC. 1996.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial**, Brasília: MEC/SEESP, 2007.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1996

- CARNOY, M.. **A economia da globalização**. Tradução de Heitor Torres e Edson Bylber. São Paulo, Ícone, 1992
- CHESTERTON, G.K. **E o que está mal em El mundo**. Espanha, 1995
- CINEL, N. **Disgrafia – Prováveis causas dos distúrbios e estratégias para a correção da escrita**. In: Revista do Professor, Porto Alegre, p. 19-25, abr/jun 2003
- CLEMENTE FILHO, J. **Por uma educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais : Acesso e Qualidade (1994:Salamanca). **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais**. 2 ed. Brasília : CORDE, 1997.
- Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência**, pela Assembléia Geral das Nações Unidas, em 06/12/2006, resolução A/61/611.
- DICIONÁRIO AURÉLIO BUARQUE DE HOLANDA. Curitiba, Editora Positivo, 2010.
- DUARTE Jr, J. F. **O sentido dos sentidos: a educação (do)sensível**. Curitiba: Criar Edições. 2000.
- DUK, C. **Educar na diversidade: material de formação docente**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. 266p.
- Estatuto da Criança e do Adolescente**. *Lei n. 8069* de 13/07/1990.
- FERREIRA, W. B. **Educação inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos?** Inclusão: Revista da Educação Especial, Brasília: Secretaria da Educação Especial, v. 1, n. 1, p. 40-46. 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia; Saberes Necessários à Prática Educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão : Crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis RJ : Vozes, 1995.
- _____. **A Falsificação do Consenso : simulacro e imposição na reforma educacional do Neoliberalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- GLAT, R.; FERNANDES, E.M. **Da segregação à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial Brasileira**. Inclusão: Revista da Educação Especial, Brasília: Secretaria da Educação Especial, v. 1, n. 1, p. 435-39, 2005.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1986.

- JUSTINO, M.J. **A admirável complexidade da arte**. In: CORDI, Cassiano et AL. **Para filosofar**. 3 ed. São Paulo: Scipione, 1999. P.191-219.
- LAUGLO, V. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**. In: SILVA Tomaz Tadeu & GENTILLI, P. (orgs.). **Escola S.S.: quem ganha e quem perde no mercado educacional Do neoliberalismo**. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNT), 1997.
- MANJÓN, D.G.. **Adaptações Curriculares. Guia para su elaboración**. 2ª ed. Málaga : Aljipe, 1995
- MARCUSE. H. **Cultura e Sociedade – Comentários para uma redefinição de cultura**. In: *Cultura e Sociedade*. Vol II Trad. De Wolfgang Leo Maar, Isabel Maria Loureiro e Robespierre de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- MARTINS. M.C. **Didática no Ensino da Arte. A Língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.
- MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE DOENÇAS MENTAIS. CID-10/DSM IV, 2004.
- MASINI, E. F. S. **O perceber e o relacionar-se do Deficiente Visual**. Brasília: CORDE, 1994
- MAZZOTA, M. J. S. **Educação Escolar : comum ou especial**. São Paulo : Pioneira, 1996.
- OLIVEIRA, D. A. **Educação Básica : gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- PEIXOTO, M.I.H. **Arte e grande público: a distância a ser extinta**. Campinas: Autores Associados, 2003.
- ROCHA, H. (org.). **Ensaio sobre a Problemática da Cegueira: Prevenção-Recuperação-Reabilitação**. Belo Horizonte: Fundação Hilton Rocha, 1987.
- SASSAKI, R. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. Campinas: Autores Associados, 1995.
- _____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1991.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **III Seminário Paranaense de Educação Especial. Adaptações Curriculares**. Universidade do Professor, SEED/DEE, Paraná, 28 a 31 de Julho de 1998

SEGAN, M. **Guia de Sobrevivência para Portadores da Síndrome de Asperger**. Trad. Jorge Albuquerque, 2008. Disponível em [HTTP://olharspie.blogspot.com](http://olharspie.blogspot.com). Acesso em 23/07/20112

SILVA, M.A. UNIVERSIDADE DE ITAÚNA GT: *Currículo/12* ANPED 2006.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo : Martins Fontes, 1998.

_____ **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999

VYGOTSKY, L.S., LURIA, A.R., LEONTIEV A.N., **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem** Ícone Editora, São Paulo, 1988.

WELLS, G.H. **The country of the blind and other stories**. Tradução de Arnaldo Moreira. London:Longmans, Green and Cos, 1954.

Sites

www.saci.org.br

www.ama.org.br

www.dislexia.org.br

www.abrete.com.br

www.tdah.org.br

www.planetaeducacao.com.br

www.deficientesmacao.com.br

<http://laramara.org.br>

www.fundacaodorina.org.br

www.abc.gov.br

www.bengalabranca.com.br

www.diaadiaeducacao.pr.gov.br

