



INCLUSÃO: CONSTRUCTO DO SENSÍVEL!

GUARAPUAVA

2008

EGLECY DO ROCIO LIPPMANN

Orientador: Profa. Dra. Anízia da Costa Zych

INCLUSÃO: CONSTRUCTO DO SENSÍVEL

GUARAPUAVA

2008

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...

INTRODUÇÃO

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

A realidade em que estamos inseridos, cujos resultados não estão atendendo satisfatoriamente aos objetivos propostos, suscita revisão de posturas, e isso só é possível a partir de um aprofundamento teórico – conceitual que subsidie as transformações necessárias. Caso contrário, perpetuar-se-ão práticas equivocadas, inócuas pela ausência de objetividade a que se destinam.

Diante desse pressuposto, o que pretendemos com este estudo é possibilitar uma melhor compreensão acerca da política de inclusão, mediante análise de sua trajetória histórica, conceitual e legal, com o intuito assim, de revisar a prática educativa. Neste momento, estamos centrados na área visual tendo como enfoque a dimensão sensível como fator determinante do que se propõe; tendo como direção, o fato de 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.

Inspirados no texto em epígrafe, falamos da sensibilidade que se constrói pela apropriação do conhecimento. Apresentamos o título da pesquisa e seus capítulos por meio de trocadilhos: valendo-se de termos afetos à área visual e à inclusão, com vistas a criarmos analogias que expressem mais poeticamente a questão.

Buscamos também mostrar a importância da discussão quanto a re-visão de concepções, práticas e posturas que permeiam o exercício docente.

Nosso estudo se apresenta como uma possibilidade 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 através da sensibilidade, do sentir pelo conhecer. Finalmente, situamos os amparos teóricos para o desencadeamento de adaptações necessárias para o ensino comprometido com a efetiva inclusão no sistema educacional.

Com este documento, se pretende dar continuidade a uma discussão já deflagrada, cujo desenvolvimento e continuidade faz-se numa trajetória sistêmica e processual de todos os profissionais da educação que atuam de forma séria e comprometida sob a égide dos ideais de humanização.

SUMÁRIO

1	POLÍTICAS DA OU NA INCLUSÃO.....	6
2	PESSOAS COM DEFICIÊNCIA – ATORES/AUTORES DESTA DISCUSSÃO?!?.....	18
3	RE - VISÃO PEDAGÓGICA.....	24
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	29
5	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	33

À medida que se compreende o ser humano através de uma análise de sua perspectiva social, histórica e/ou cultural, percebe-o em sua forma de pensar e de agir alicerçado, sobretudo, na relação com a produção econômica que o determina. Em cada espaço social ou histórico, é aceito ou rejeitado a partir do quanto é produtivo. Isso se tem repetido ao longo da história das civilizações humanas com variações de intensidade e modo. Contudo, há sempre as mesmas questões ideológicas como pano de fundo.

A partir de tal concepção, orientada nos sistemas sociais, é possível compreender o papel histórico-social das pessoas com necessidades especiais.

A defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas com necessidades especiais é atitude recente em nossa sociedade. Manifestando-se através 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 por suas diferenças e incapacitadas para desempenharem suas funções (produtivas) da vida cotidiana. Com o preconceito, acabavam tachadas de produto da degeneração da raça humana.

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

A marginalização total, a ausência total ou parcial de quaisquer atendimentos de 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 sã", 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 na qual está embutido o conceito subliminar de perfeição física e mental divinas). Como poderia, então, o ser

humano ser cego, surdo, com defeito físico ou sensorial?

Nesse contexto, aparecem os deficientes à margem da condição humana. Na condição de seres improdutivos para a sociedade, eram exterminados em praças públicas ou em ambientes fechados, fatos ocorridos na Antigüidade e Idade Média. Todavia, do ponto de vista histórico, afirma-se que essa prática se estendeu até meados do século XX, haja visto que o holocausto deu-se primeiramente com deficientes nos hospitais da Alemanha, no governo nazista, conforme relatos do filme “América Nua e Crua”. Tal prática prevalece mesmo que de modo sutil, até hoje, tanto assim que estamos nós, aqui, discutindo se devemos – ou não – abrir as portas de nossas conceituadas instituições formais acadêmicas para recebê-los.

Na Antigüidade 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 acaba se constituindo num grande paradoxo: uma filosofia que seria de libertação, presta-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, se tomarmos como parâmetro o conceito marxista de mais-valia, ou seja, a sociedade dominante ainda

8

os considerava inúteis.

Somente a partir do séc. XVIII, é 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, já que fazer o bem passa a ser um negócio lucrativo, surge no Brasil, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, criado em 1854 – vale observarmos a questão patriarcal no nome e escarecemos que ele foi criado pelo próprio imperador para favorecimento de um filho (portador de deficiência) de um nobre. O nome atual é Instituto Benjamin Constant, e, na seqüência, surgem as Sociedades Pestalozzi além das mais recentes APAE's, entre outras.

Líderes da sociedade sensibilizaram-se e impulsionaram, propuseram e organizaram medidas para o atendimento das pessoas com necessidades especiais, abrindo espaços nas várias áreas da vida social para melhoria das condições de vida de tais pessoas.

Na Europa, aparecem os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, sendo levados para os Estados Unidos e Canadá, posteriormente, 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. Percebe-se, na realidade, 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. A política é caracterizada por modificações que direcionam o atendimento às pessoas que apresentam deficiências, no sentido de aprimorar técnicas de educação que atendam a estas pessoas, 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

9

negativos que ele apresenta, nas dificuldades e não nas suas possibilidades.

As tentativas no sentido de quebras de pré-conceitos e estigmas existentes, surgem da necessidade de superar o modelo clínico-terapêutico, que é

excludente, pois se 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”. Traduz-se no treinamento de certas habilidades numa abordagem terapêutica, tentando tornar o indivíduo o mais “normal” - leia-se útil - possível.

Em Guarapuava, Estado do Paraná, município de referência deste estudo, em 1984, surge na área visual o Centro de Atendimento Especializado que, neste primeiro momento, traz como mantenedora a Secretaria de Estado da Educação através do Departamento de Educação Especial. O referido centro foi o pioneiro no interior do Estado, muito embora quando da implantação não houvesse profissionais habilitados para esse trabalho, nem recursos físicos e instrumentais para efetivação da proposta e, principalmente, não havia uma política específica que orientasse os programas existentes, realidade esta ainda presente na esfera administrativa mais próxima, pois a coordenação da referida área está mais atrelada a questões políticas partidárias do que a qualificação profissional para atuação.

Nesta seqüência, localizamos a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, que segundo 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” .

Os estudos que contemplam a política da educação inclusiva, reportam ser este o início de um plano de ação neste sentido. Percebemos também aí, a “velha” preocupação com o ser produtivo, justificado numa real participação cidadã na sociedade. Aponta, também Oliveira, para um movimento comprometido em oferecer às suas populações, sem discriminação e com ética e equidade, uma educação básica de qualidade, no qual localizamos inserida a educação de pessoas com necessidades especiais.

No Paraná, a partir da municipalização de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, em 1997, a Educação Especial passa a ser competência da esfera do poder público municipal. Na prática, alunos e alunas que ingressam na 5ª série e até o final do Ensino Fundamental - talvez consigam chegar - são de

responsabilidade de todos e, paradoxalmente, de ninguém, culminando num Ensino Superior isento de qualquer compromisso real e efetivo com as políticas públicas.

Isso nos faz pensar no procedimento que as pessoas ditas com necessidades especiais têm com relação ao acesso ao benefício do INSS, de forma tão “facilitada”, isentando-os/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 idéia de qualificar as classes marginalizadas com a intenção de inseri-la, no mercado de trabalho competitivo, ou mesmo nos setores informais da economia que, gradativamente, vem se destacando neste cenário da empregabilidade; assim sendo, objetiva-se, no entendimento de Lauglo, 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 como Banco Mundial, BIRD, BID etc, os atuais e eternos financiadores da educação na América Latina, desde a “invenção” do Brasil, somente subsidiam os projetos que atendem às exigências do modelo neo-clássico acima referido, quer no sentido operacional manipulativo, quer no sentido ideológico. Partem da premissa de que toda pessoa – aqui propositadamente localizamos os alunos e as alunas com deficiência – deve possuir domínio de leitura, escrita e cálculos para obtenção de um desenvolvimento pleno, por isso todo investimento público deve concentrar-se 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).

11

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, tal documento orienta 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 eqüitativa, a participação na “moderna cidadania” e a competitividade como desempenho econômico eficiente no mercado mundial.

Em tal contexto histórico, social e político, emerge a Educação Especial legitimada pela Constituição de 1988, segundo a qual a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família”. Esse documento afirma 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). No Art. 208, podemos ler:

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). Esses, no entanto, nada mais são do que os compromissos internacionais assumidos pelo governo brasileiro na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, momento no qual se elaborou 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

12

princípios de *Igualdade de Oportunidades*, – o *close caption* nos principais telejornais, “criando” assim no imaginário coletivo que este é o lema do novo milênio. Muito embora a atitude seja louvável e de fato espera-se mesmo mais do que tolerância ao diferente no novo milênio, o referido órgão televisivo acaba se contradizendo pois está posto que é um dos que mais impõe modelos estéticos,

sociais e culturais e nunca se viu nas novelas protagonistas portadores de deficiência, negros, enfim, sujeitos 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 há que se citar 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 em restaurantes, hoje obrigatórios e de multinacionais, como MC Donald’s que já os produz há cerca de 15 anos. Com procedimento similar temos 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; além de que práticas políticas dessa natureza constroem uma imagem bastante positiva das empresas diante dos consumidores em geral, constituindo-se, então, num bom *marketing* cuidar dessas campanhas, bem como das ecológicas, ou seja, é bom para a imagem da empresa ser politicamente correta.

Registramos aqui a recente veiculação de comerciais na linguagem de sinais e com decodificação das imagens que revelam que longe de retratar o respeito das empresas pelas pessoas com deficiência, é o atendimento a 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, entre outros, de acesso à informação, à comunicação, à cultura e ao lazer, com procedimentos para a implementação dos mecanismos e alternativas técnicas, determinando que esses procedimentos devem prever a utilização de subtítulo

14

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 a 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 em suas 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 repetindo o procedimento e quando consta, são tentativas incipientes em adequar informações de ordem visual, as quais não fazem sentido àqueles que não enxergam, uma vez que não estabelecem compreensão a partir do signo visual, pois, obviamente, por questões biológicas, não os utilizam; portanto, não os decodificam. Assim, no cômputo final, nas análises dos resultados, reforça o estigma da incapacidade.

Reporta-nos, isso, ao fato de que a escola ainda não aceitou a diversidade como eixo diferencial humano, como entende Sanchez (1997, p. 71), quando diz sabiamente que não alcançamos a escola de qualidade que almejamos. Sobre a mesma questão Gentili explica: “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’” (GENTILLI, 1998, p.18).

A escola, ao não viabilizar condições de permanência com sucesso de seus alunos e alunas no sistema, acaba manipulando efeitos que privilegiam os “melhores” que vão, então, triunfar e os “piores” que vão fracassar, sendo esses últimos os excluídos por não fazerem parte do imaginário idealizado povoado por modelos da sociedade envolvente, os deficientes de toda ordem, negros, índios,

14

empobrecidos, são na verdade constituintes da os grande sociedade e ao permaneceram à margem, consolida-se a crise educacional. Eis, portanto, o eterno paradoxo da humanidade sobre este planeta até os dias atuais: a maioria manipulada - via de regra passivamente - pela minoria, no caso branca, cristã, heterossexual, monogâmica, não deficiente.

Alguns Centros de Atendimentos Especializados (CAE) são hoje mantidos

pelas associações de deficientes visuais, auditivos, físicos ou mentais, as quais oferecem serviços educacionais, psicológicos, médicos e/ou sociais, através do convênio de amparo técnico do Estado ou municípios, com financiamento público. Fica evidente que cada vez mais o abandono dos sistemas e a falta de qualidade dos serviços oferecidos à população: “O Estado vai reduzindo sua participação como agente central na alocação dos recursos destinados ao financiamento dos serviços educacionais, transferindo essa responsabilidade aos próprios indivíduos, às famílias ou às empresas” (GENTILLI, 1998, p. 77).

Sem criar vínculos empregatícios, isentando-se de responsabilidades, lança-se uma política de educação inclusiva na qual aparece um projeto hegemônico de dominação, em que se repete o velho modelo de relações com novas estruturas: reorganizam-se procedimentos já existentes em outros formatos de empoderamento.

Quando dos fóruns para discussão, os professores aparecem como parcela majoritária dos participantes e a minoria são os diretamente implicados na questão: as pessoas com deficiência. Um exemplo disso são as questões sobre as escolas de ajudas técnicas específicas para garantir o atendimento, de responsabilidade do poder público. No entanto, o que se estabelece nos documentos são os indicativos de parcerias que, quando da sua efetivação, nunca se concretiza.

Isso se repete a todo momento, implicando responsabilidades à esfera dos poderes públicos federal, estadual ou municipal. Também se trata de aspectos referidos à execução de mecanismos legais ou funcionais necessários a garantir a viabilização do projeto, percebe-se o impedimento por aqueles/aquelas que coordenam o processo que, nestes momentos representam o poder público. Isso resulta em propostas

15

políticas unilaterais e reticentes nas questões fundamentais quanto às condições que favorecem a proposta inclusiva.

Podemos dizer, infelizmente, que tais situações não representam nenhuma novidade em termos de legislação no país, conforme aponta Saviani (1998), pois a própria LDB é minimalista e no momento da prática operacional é totalmente reticente e vazia.

A dicotomia estabelecida por políticas que de um lado, não se

comprometem e de outro desencadeiam uma proposta de linhas de ação para Educação Especial a partir de uma “pseudo” discussão dos segmentos desse mesmo órgão mostra que

“(…) a modificação dos esquemas de intervenção estatal não se faz indiscriminadamente senão em função do poder diferencial das clientelas, razão pela qual não só se levam a cabo políticas de solidariedade para os mais pobres como também se incrementam subsídios e transferências de recursos para os setores médios e as classes dominantes (GENTILLI, 1995, p.116).

Em plena era da informática, nossos Centros de Atendimentos Especializados aos Deficientes Visuais estão na Idade da Pedra, na medida em que sem as mínimas condições estruturais, professores e professoras procuram estratégias imediatas para ampliar textos pois são precários os subsídios financeiros dos CAEs para impressão em larga escala dos conteúdos escolares e são necessários mais ou menos três meses de tramitação entre as centrais de materiais para produção de livros em Braille e os centros solicitantes.

É nesse cenário caótico que se discute a educação inclusiva, com base numa realidade estabelecida como ideal, portanto inexistente, em cumprimento a exigências determinadas pelas instituições que controlam os recursos - como Banco Mundial - cujo procedimento é tornar algumas iniciativas politicamente corretas, conforme aponta Gentilli: “programas sociais como combate à pobreza e à indigência, ou programas específicos de saúde e ausência de atendimento às solicitações pertinentes ao contexto prático”(GENTILLI, 1996, p. 118).

Lamentavelmente, a falta de discussões, a partir dos efetivamente interessados, é sentida nas mudanças estruturais dos sistemas; isso vem sendo percebido na uniformização das políticas educacionais desde a década de 1970, consolidando-se em leis que não atendem à realidade existente, cujos ideais estão distanciados da cotidianidade em questão.

16

Um típico exemplo, como mencionamos é a Constituição de 1988, em seu Artigo 6º determinando ser a educação um direito social de todo brasileiro e no Artigo 206 – inciso I – defendendo a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Além disso, 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. Também supra citada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 – 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 a 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; consolidada em Nova Delhi, ressignificada para área Especial na Declaração de Salamanca em 1994, a falsa política democrática, reflete um igualmente falso consenso mundial.

A questão em voga não é o teor das leis em si que refletem toda a vanguarda que a intelectualidade mundial conseguiu produzir a respeito. A questão é que elas ficam apenas no discurso: num país neo-liberal onde se pagam baixos salários aos pais dos alunos, meninos e meninas que precisam trabalhar, mendigar, prostituir-se desde muito cedo, tal política econômica acaba sendo, no fim a grande responsável pela recessão, já que não se produzem políticas efetivas de suspensão do modelo assistencialista. Na prática, o financiamento de tais Conferências e empréstimos para educação inclusiva aos países ditos como subdesenvolvidos, são, no fundo, os principais responsáveis pela mesma miséria que financiam.

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, desejos e necessidades de todos e, acima de tudo, condiz com uma prática específica.

17

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

O neoliberalismo enquanto ideologia vigente provoca nas pessoas uma insensibilidade de leitura do todo. Acaba acarretando a perda de perspectiva de uma realidade comum.

Apesar das leis, o que se evidencia é uma grande desigualdade. Uma política efetiva de educação inclusiva deveria ser desencadeada a partir das

necessidades e aspirações dos partícipes desse processo, focalizando a qualificação dos profissionais que atuam nesta área, e contemplando na sua formação o eficiente atendimento da diversidade da clientela que atenderão. Serão necessárias: uma política que supere os modismos que se moldam às tendências da pós-modernidade; uma continuidade nas discussões, independentemente das mudanças políticas partidárias de governos: e, é claro, uma instrumentalização de recursos técnico -pedagógicos sintonizados com os avanços tecnológicos de sua época.

Parafraseando Marx, ao denunciar às instâncias em que se dá a história, podemos dizer que vivemos a tragédia numa etapa do extermínio, e de repetidas farsas no que concerne ao procedimento das etapas filantrópica, científica e inclusiva, pois, na verdade, repetimos a exterminação toda vez que impedimos alguém de desfrutar da sociedade de sua época: de ter condições básicas de sobrevivência; de ter acesso a quaisquer benefícios por ela oferecidos.

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

Assistimos a mudanças conceituais como a importância da noção atual de interdependência como categoria de uma nova “ordem” mundial e, dessas mudanças, também participamos:

(..). das camadas condenadas pela nova ordem não é possível esperar a reconstrução, senão da classe que cria as bases materiais desta nova ordem e que deve encontrar o sistema de

18

vida capaz de transformar em “liberdade” o que hoje é “necessidade”. (GRAMSCI, 1986, p. 110).

**PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: QUEM SÃO OS AUTORES/ATOES DESTA
DISCUSSÃO?!?**

Apresentamos, aqui, os grupos (sempre) minoritários passíveis de inclusão: seres humanos marginalizados de diferentes contextos sociais. Quando se fala de inclusão, devemos nos 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. Neste estudo, especificamente, trataremos principalmente daqueles tido como deficientes devido a suas condições sensoriais, lembrando, é claro, de todos aqueles que a sociedade de uma maneira geral, acaba discriminando mediante

uma série de mecanismos excludentes, conforme discorreremos no capítulo anterior, passando a considerá-los como “loucos”, “transviados”, “derrotados”, etc...

Amparados por tal pressuposto é que defendemos uma inclusão no seu sentido maior, atendendo às mudanças teóricas deste novo milênio, para o qual “trans-formação” - literalmente uma transformação transdisciplinar - é a palavra de ordem. Evidenciamos a necessidade do resgate através da dimensão sensível na educação para o exercício da revisão de nossas práticas, aqui se tratando, em particular, das escolares, com práticas educativas, na maioria das vezes, incipientes e inócuas em suas fundamentações teórico/reflexivas. Tais relações são discutidas na política de inclusão, a qual Sassaki conceitua como sendo:

(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 (SASSAKI, 1997, p. 22).

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.

Tudo isso leva ao seguinte questionamento: o desenvolvimento das pessoas com deficiência deve ocorrer dentro do processo de inclusão como um

20

pré-requisito para que essas pessoas possam integrar de fato a sociedade?...conforme esta denúncia: “como se elas precisassem pagar ‘ingressos’ para integrar a comunidade” (CLEMENTE FILHO, 996, p.4).

No entendimento que se tem sobre as pessoas com necessidades especiais, elas em resumo, constituem um universo particular de indivíduos com necessidades específicas. Optamos por definir necessidades com as palavras de Aristóteles: “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” (ARISTÓTELES, 1961, p.35).

Para os propósitos deste estudo, a Educação Especial é concebida numa

perspectiva de inserção social ampla, historicamente diferenciada de todos os paradigmas até então exercitados enquanto 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. O aluno/aprendente é sujeito em seu processo de conhecer, aprender, reconhecer e produzir a sua própria cultura.

Importante para o entendimento do objeto de estudo desta pesquisa é também a definição conceitual sobre deficiência visual, foco deste estudo, numa abordagem do ponto de vista tanto oftalmológico quanto legal, conforme esclarecemos a seguir:

Deficiência Visual: É considerado o indivíduo que apresenta 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, com 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 que leva 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 (PCNs, 1996, p. 53).

21

Quando se menciona *melhor olho* é referente ao olho cuja acuidade está melhor se comparada com o outro olho do indivíduo e *correção* é a correção óptica, ou seja, uso de óculos ou quaisquer auxílios ópticos como lupas, tele-lupas.

Complementando a definição, Rocha escreve: “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” (ROCHA, 1987, p.49).

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; no segundo (projeção) o

indivíduo é capaz de identificar também a direção de onde provém a luz.

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

Rocha chama atenção para uma pequena confusão conceitual com relação aos termos ambliopia e visão subnormal: ambas as expressões são sinônimos e referem-se a uma espécie de cegueira parcial, ou seja, também são considerados portadores de deficiência visual os indivíduos que a possuem.

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. 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. E a visão subnormal (‘low-vision’) subentende acentuado déficit visual bilateral.

Vamos tentar situar-nos:

22

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

Pela ausência de apropriação destas definições à realidade educacional, adotamos a definição de pessoa deficiente visual aquela cujo déficit visual requer uma adaptação instrumental/metodológica e/ou didática para aquisição do conhecimento a ser apreendido, ou seja: utilização do sistema Braille, de aparelhos de áudio, equipamentos especiais, adaptações curriculares, revisão didática, etc... e quando se tratarem de pessoas com visão subnormal, é necessário procedimentos como: ampliação de textos, adequação da iluminação do ambiente, aumento de contrastes nas exposições de figura e fundo, ações necessárias para que atinja os objetivos educacionais com sucesso.

É imprescindível, anteriormente à instrumentalização de aparatos técnicos,

estabelecer um vínculo direto e objetivo com a pessoa com deficiência, pois é ela que definirá suas reais necessidades. Pelos relatos dos/as alunos/as cegos/as, tem sido uma prática pouco utilizada, conforme experiências de sala de aula, como, por exemplo, casos em que questiona o/a professor/a, após uma explicação se todos os alunos entenderam o exposto, na seqüência dirige-se a um colega específico da pessoa cega e pede-lhe para perguntar a pessoa cega se ela entendeu. Falta, a esse professor, compreensão mínima de que visão e audição são distintos canais perceptivos, ou seja: cegueira não é sinônimo de surdez, obviamente. É necessário aproximar-se dele, para ouvi-lo e percebê-lo na totalidade de seu relacionar-se; para compreender suas experiências sensório-perceptivas; a construção de seu desenvolvimento psico-intelectual pela sua experiência sensível, que é realizada a partir do corpo que estrutura suas relações comunicacionais. Nesse sentido, aponta Masini, exemplificando o uso da bengala pelo cego:

“... 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” (MASINI, 1994, p.29).

Para que se possa compreender, apreender condições de aprendizagem

23

significativa, é previsto uma diretriz no processo de aprendizagem, entendendo que cada área de conhecimento apresenta uma rede conceitual que forma sua estrutura, a aquisição de conhecimento somente será possível se houver o diálogo e a relação com que o aluno já sabe. Nisto reside o entendimento de que o conhecimento não pode desencadear-se do referencial do professor, pois a sua aquisição não se encerra nelei mesmo. Quando o isolamos do contexto de vida, validamos a lógica racional do conhecimento em si, de onde advem o processo de adestramento e mecanização de conteúdos.

Outro fator a ser considerado são as oportunidades de inclusão digital voltadas aos

deficientes. Na área visual, são inúmeros os programas que possibilitam a aquisição do conhecimento através de diferentes contextos midiáticos, como exemplo, à internet, encontramos: DOS VOX, Virtual Visual, JAWS, Juliets etc...

transformando o acesso irrestrito à informação em igualdade aos demais cidadãos.

A partir do entendimento e das necessidades sobre a definição da deficiência visual onde se encontra considerável parcela das pessoas com deficiência, podemos localizá-las no contexto escolar em que deveriam estar inseridas. A situação atual ainda mostra mais um exercício de exclusão por não haver adaptação às referidas necessidades específicas e por não haver encaminhamento do ensino/aprendizagem, na medida em que, os precários recursos materiais e o desconhecimento das especificidades na construção de conceitos, nas diferentes áreas tidas como especiais, ainda são constantes no cenário educacional.

Tal evidência contraria a própria política vigente, demonstrando mais uma vez que preocupa-se em escrever somente o que é politicamente correto:

Isso requer que a escola seja um espaço de formação e informação, em que 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).

Fica notório o caráter especial da condição humana, donde se conclui que

24

todos somos especiais; principalmente neste contexto, nós, como educadores, somos portadores de necessidades especiais. A formação universitária que tivemos não deveria ser nada além de um período no qual se deve refletir 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, por sua vez, estão distanciados ‘anos luz’ da Educação Básica, perdendo a significatividade do conhecimento que se pretende “transmitir”.

Aí está a questão da sensibilidade do educador e da educadora para poder dar significatividade ao que se ensina: 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/a educador/a terá necessariamente que ter

autonomia político-pedagógica.

Para elucidar resumidamente o que se pretende discorrer acerca da significatividade na educação, apresentamos uma história de domínio popular brasileiro como metáfora ao que ora apontamos:

Certa vez um cego, ao chegar a uma lanchonete, pede ao garçon:

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

- Imediatamente – atende prontamente o garçon, - 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 garçon.

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

- É como a nuvem.

- Pior ainda, diz o cego.

Nisto, olhando um cisne num lago em frente à lanchonete, o garçon teve a 'feliz' idéia:

- Branco também é aquele cisne nadando no lago.

O cego insiste:

25

- Como assim, também não conheço cisne.

Vendo a bengala do cego que tinha a ponta inclinada onde este colocava a mão disse:

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

Responde o cego ironicamente:

- Ah!... Entendi o que é branquinho.

Assim caminham nossas crianças, “cegas”, “surdas”, “repetentes” etc... pelo labirinto escolar a memorizar “importantes” conceitos e a partir deles fazer 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” lhe são transmitidas de forma tão leviana e a-histórica como a cor branca do cisne.

RE-VISÃO EDUCACIONAL: EIS A QUESTÃO!

No bojo das discussões educacionais da atualidade, focaliza-se a re-significação de conteúdos nas diferentes áreas do conhecimento, fator ainda que se torna mais complexo ao se localizar neste cenário o/a aluno/a especial, reforçando mais o caos de uma educação ambígua que abriga em seu cerne um paradoxo: uma que se proclama e outra que se pratica. Há ainda a questão de que além de não termos aparatos técnico-pedagógicos para atender às “necessidades especiais” que biologicamente existem, lamentavelmente constatamos que exatamente 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 apontava:

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/professora responsável por esta ou aquela disciplina, organizada para atender às necessidades específicas daquele/daquela aluno/aluna com necessidades especiais.

Nessa conotação situa Manjón, ao citar o conceito sobre as adaptações curriculares, afirma:

(...) 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).

26

Para tal tarefa, além da competência técnica o/a educador/a 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)

Novamente, trazemos uma história que ilustram os propósitos das discussões:

“O SEM VISÃO”

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'.

28

'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, no mundo onde os cegos são a maioria, prevalece sua lógica, seus valores, conceitos e crenças como comenta Masini:

(...) 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 (MASINI, 1994, p. 27).

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 da superação da dificuldade de compreensão, apreensão por outros mecanismos sensório-perceptivos, uma vez que conhecer não é somente "ver". Explica Masini:

Vocábulo que vem do grego, de eidô que significa: ver, observar, examinar, fazer, instruir, instruir-se, informar, conhecer, saber. Em grego ao dizer "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 idéia (MASINI, 1994, p.77)

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 idéias como qualquer outra pessoa, no entanto, possui uma dialética diferenciada devido ao conteúdo que não é visual. Sua organização se dá a partir do tátil, auditivo, olfativo, cinestésico, diz Masini: “é dessa dialética entre o específico e o geral que se pode definir a estrutura própria do deficiente visual e perguntar como ela é”.

Distante de se estabelecer métodos, técnicas e receituários, precisamos acima de tudo é ter compromisso e sensibilidade às questões educacionais, e aí reside a eficiência de um ensino que cumpra os objetivos a que se propõe.

Conforme mostram Ferreira e Glat (2003), o ensino regular tem o suporte da Educação Especial para auxiliar e intervir como suporte permanente e efetivo para os alunos com necessidades especiais incluídos bem como para seus professores: “(...) 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.”(GLAT,

29

2005. p.25)

São muitas as possibilidades de enfrentamento e superação de questões didático-metodológicas que se impõem no contexto de sala de aula, a atender alunos(as) com deficiência, pode ainda o professor (a) estabelecer flexibilizações curriculares, conforme escreve Duk :

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), seqüências 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. (DUK, 2005, p.68)

Conta o professor com mais esta possibilidade para que, assim, possa cumprir não somente o acesso, mas também o atendimento em igualdade de condições fazendo as adaptações razoáveis de acordo com necessidades individuais e recebendo o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional, com vistas a facilitar sua efetiva educação. Há que se adotar as possíveis medidas a fim de que se maximize o 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 contemple a heterogeneidade e a diversidade (perspectiva sistêmica) de todos(as) os(as) alunos(as), buscando dar a ênfase na eficiência, e não na perda ou limitação, ênfase na modificação do meio, na utilização dos recursos específicos nas atividades e estratégias metodológicas, na adaptação curricular.

Encontramos em 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 na socialização de nossas práticas, estudos, reflexões, na unidade e partilhamento de experiências, encontraremos e definiremos objetivos e finalidades às nossas inquietações, uma vez que o

30

desenvolvimento e aprendizagem enfatizam na qualidade das interações entre professor(a) e aluno(a), professor(a) e professor(a), professor(a) e ensino.

Conforme as Diretrizes Nacionais de Educação Especial, é necessário haver “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 somos seres relacionais, interiorizar nosso sentido de vida, de que somos capazes de aprender, mudar e transformar a realidade; re-visão de posturas educacionais, compromisso (etimologicamente: com a promessa de) profissional, isto é, dar uma resposta valorativa não à educação mas à essência, 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 sobre o sentido da educação, bem como o da inclusão (im)posta na realidade educacional, referenciando o papel do professor na valorização da prática pedagógica e propondo como objeto de conhecimento algo muito além dos conteúdos programáticos, uma vez que se objetiva o caminho para autonomia e independência, deslocando-se da homogeneidade para a diversidade; do coletivo para a diversidade, em busca da superação dos entraves das diferenças (do individual).

Vygotsky afirma que “o mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado” (VYGOTSKY, 1998, p. 44). Isso posto, somos levados a compreender que para praticarmos a verdadeira educação no sentido da humanização, ao invés de violentarmos a formação psicointelectual de nossos alunos/as, especificamente aqueles/as com deficiência, precisamos ressignificar nossa ação a partir do entendimento sobre seu canal perceptivo sensorial em função de sua realidade sensível.

Para atingirmos as habilidades e competências nas diferentes áreas do conhecimento precisamos considerá-los também em relação à natureza dos alunos especiais. Entender o funcionamento de sua aprendizagem e sua percepção, é imprescindível para o professor poder orientá-los, conforme escreve

Masini:

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. (MASINI 1994, p. 32).

Precisamos de teorias nas diferentes áreas que atendam às necessidades específicas da diversidade de alunos/alunas que freqüentam a escola, a fim de colaborar com o constructo de um ser humano autônomo, que dialogue com seu tempo.

O educador deve ser o agente de transformação do trabalho educativo.

Portanto, a escola, como ambiente patrocinador da apropriação do conhecimento já elaborado historicamente pelo seres humanos que nos antecederam, deverá promover ao educando/a o espaço necessário para o processo do fazer e do fruir, da reflexão e da crítica, via compreensão dos

32

elementos que constituem as diferentes áreas do conhecimento, tomando como ponto de partida os modos de “ver”, “sentir”, “ouvir” que os/as diferentes educandos/as conhecem e manifestam nas suas experiências. Esse trabalho deverá garantir ao aluno/a 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 concebe a sensibilidade como matéria-prima, uma vez que a prática educativa se fará através de conhecimentos diversificados, estendidos a uma platéia igualmente diversificada. Será a sensibilidade que dará o discernimento quanto à definição do que, do como e do quando realizá-la.

Celebremos a educação sensível como suporte de toda prática educativa!

A tentativa desta pesquisa foi buscar alguns elementos para o enfrentamento e a superação das dificuldades localizadas hoje no cenário educacional que tanto compete com sistemas e processos dirigidos de massificação midiáticas, os quais resultam num esmagamento do real potencial criador humano.

Temos plena consciência de que é o início de uma discussão e de que, em momento algum, tivemos a pretensão de encerrá-la. O eminente desafio atual, aqui explicitado, em 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.

Observamos a comunhão de tal iniciativa nos teóricos de diferentes áreas de conhecimento. O austríaco Fritjof Capra, diretor do Centro de Alfabetização Ecológica em Berkley, Califórnia, EUA, transcende a especificidade de sua formação como físico ao anunciar o fim de uma era, tendo como um dos maiores desafios nas próximas décadas a aquisição da água potável no planeta, exercendo hoje a política da sensibilidade ecológica.

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, reconhecendo a importância de resgatarmos a essencialidade do outro para uma paz ambiental, constituindo-se esta última também numa prática de sensibilidade social.

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

Entendemos que não basta só ter as leis; necessária se faz a aquisição de materiais, eliminação de barreiras arquitetônicas e atitudinais, qualificação de professores e, se não se contar com essa estrutura, tudo se somará e se constituirá como instrumento de exclusão.

A falta de sensibilidade criará a insensibilidade em relação ao outro que é diferente. Para ultrapassar os modismos que permeiam esta época, localizados no discurso das mudanças paradigmáticas em educação, há que se desvelar uma nova visão de ser humano em suas relações com outros seres e com o mundo de um modo geral que, no mínimo, traduza-se em qualidade de vida através da sua inteireza, ou a educação dita "formal" não se estabelecerá. Afinal, apenas um ensino criativo, que favoreça a integração entre alunos/as, professores/as 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 hipóteses ousadas, o esforçar-se e o alegrar-se com descobertas.

Se queremos o/a homem/mulher como sujeito da história, é preciso que ele/ela seja sujeito de seu/sua próprio/a processo de crescimento e de apropriação do real

através do conhecimento. Esse é o desafio de uma prática criadora.

Ousemos como os artistas. Reunamos o belo e o óbvio, mesmo que sob o signo da submissão rebelde, pois entendemos que não basta querer desobedecer, é preciso poder desobedecer.

A inclusão não é recente como se viu na pesquisa histórica. Causa-nos 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.

Praticamos a inclusão ou exclusão a todo momento em que nos encontramos com o outro. “A cada corpo-sistema único – tem em comum com os outros o estar engajado num mesmo mundo físico e cultural como vivente. Cada

34

um é a vida aberta que não se esgota em certo número de funções biológicas ou sensoriais” (MASINI, 1994, p. 88).

A inclusão/exclusão é a aceitação/negação do outro em mim. Nesse processo interagimos ou retroagimos. 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 e isso 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. Nisso reside a prática da inclusão e da exclusão. Ambas não acontecem por decreto e nem deixam de acontecer por ele.

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

Terminamos afirmando que a inclusão aqui ocorre... mas a exclusão também. Que a primeira é tão passível de acontecer quanto a segunda. E que, apesar de nossos decretos, ambas continuarão acontecendo por muitos e muitos anos... e, paradoxalmente, em mesmo tempo e lugar.

Nesse direcionamento, buscamos uma educação através do sensível para vingarmos a real política de inclusão: resposta moral da escola para com a sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARISTÓTELES. “**Metafísica**”, In: Pensadores, Rio de Janeiro: Agir, volume 5, 1961, 1014b35.
- 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.
- 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.
- 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: sera 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.
- GENTILI, Pablo (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, Antonio. **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1986.

- LAUGLO, V.. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**. In: SILVA Tomaz Tadeu & GENTILLI, Pablo (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
- MAZZOTA, Marcos José da Silveira. **Educação Escolar : comum ou especial**. São Paulo :

Pioneira, 1996.

MASINI, Elcie F. Salzano. **O perceber e o relacionar-se do Deficiente Visual**. Brasília : CORDE, 1994.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica : gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ROCHA, Hilton (org.). **Ensaio sobre a Problemática da Cegueira: Prevenção-Recuperação-Reabilitação**. Belo Horizonte: Fundação Hilton Rocha, 1987.

SASSAKI, Romeu. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro:WVA, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **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

36

1998

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

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.