# Diversidade e Cultura Inclusiva

Olga Maria Piazentin Rolim Rodrigues Vera Lúcia Messias Fialho Capellini Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos (organizadoras)



# Diversidade e Cultura Inclusiva

Olga Maria Piazentin Rolim Rodrigues Vera Lúcia Messias Fialho Capellini Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos organizadoras

#### Nota

O presente *e-book* é resultado dos esforços de elaboração da disciplina Diversidade e cultura inclusiva do curso de Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Programa Rede São Paulo de Formação Docente (Redefor). As professoras que agora assinam como organizadoras foram as autoras da disciplina.

#### CIP - Catalogação na Publicação

Rodrigues, Olga Maria Piazentin Rolim (org.).

Diversidade e Cultura Inclusiva/ Olga Maria Piazentin Rolim Rodrigues, Vera Lúcia Messias Fialho Capellini,
Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos (orgs.);
Unesp; Redefor Educação Especial e Inclusiva. – São Paulo:
Unesp, Núcleo de Educação a Distância, 2014.
60 p.

1. Diversidade. 2. Inclusão. 3. Unesp. 4. Redefor. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do Núcleo de Educação a Distância da Unesp

#### Sobre as Organizadoras

Olga Maria Piazentin Rolim Rodrigues, livre docente em Psicologia do Desenvolvimento (Unesp), doutora em Psicologia Experimental (IP/USP/SP) e mestre em Educação Especial (UFSCar). É docente do curso de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Faculdade de Ciências da Unesp – Bauru. Desenvolve pesquisas na área de desenvolvimento infantil e educação especial.

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, doutora em Educação Especial (UFSCar), mestre em Educação Especial (UFSCar). É docente do Departamento de Educação e dos Programas de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem e, Docência para a Educação Básica da Faculdade de Ciências da Unesp – Bauru. Desenvove pesquisas na área de formação de professores, educação inclusiva e ensino e aprendizagem.

Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos, mestre em Educação com ênfase em Trabalho com Projetos e uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Doutoranda em Educação pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp — Presidente Prudente. Professora universitária desenvolve pesquisas sobre Informática Aplicada à Educação Especial, Educação Especial e Inclusiva e Formação de Professores, Libras e Trabalho com Projetos.

#### UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Julio Cezar Durigan *reitor* 

Marilza Vieira Cunha Rudge *vice-reitora* 

Eduardo Kokubun pró-reitor de Pós-Graduação

Lourdes Aparecida M. S. Pinto assessora da PROPG

Klaus Schlünzen Junior coordenação do Núcleo de Educação a Distância

Elisa Tomoe Moriya Schlünzen coordenação acadêmica Redefor

Renata Portela Rinaldi coordenação do curso de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

#### DISCIPLINA DIVERSIDADE E CULTURA INCLUSIVA

Olga Maria Piazentin Rolim Rodrigues autora principal

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos *autoras colaboradoras* 

Cícera A. Lima Malheiro preparação do texto para a EaD

Gabriela Alias Rios Antonio Netto Junior revisão

Antonio Netto Junior normalização

Soraia Salum

Antonio Netto Junior direitos autorais

Luciano Nunes Malheiro arte gráfica

Luciano Nunes Malheiro diagramação

Gabriela Alias Rios audiodescrição da capa e imagens internas

Uilian Donizeti Vigentim Carina Magri validação de acessibilidade

# **SUMÁRIO**

Prefácio	8
Fundamentos para uma Educação na Diversidade	10
Você tem cultura?	31
Fundamentos históricos da Educação Especial e Inclusiva: reflexões sobre diversidade	35
Caracterizando o público-alvo da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva nos dias atuais	52

PREFÁCIO 8

## Prefácio



Livre docente em Psicologia. Professor adjunto do Departamento de Educação Especial e Professor orientador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp – Marília.

A sociedade brasileira, em consonância com a tendência do mundo moderno e civilizado, vem aperfeiçoando vigorosamente a democracia nas últimas décadas. Nessa conexão, as minorias excluídas historicamente têm merecido atenção especial, procura-se reduzir a exclusão social e proporcionar melhoria na qualidade de vida.

A Educação representa um duplo caminho no combate às exclusões e desigualdades sociais. De um lado, por meio da educação inclusiva, as minorias podem encontrar alternativas de efetiva inserção social, com participação plena nos processos produtivos tanto de bens materiais quanto de bens culturais. E, de outro lado, mediante a formação das novas gerações com outra mentalidade acerca da diversidade, também por meio da educação inclusiva, pode construir novos modos de convívio e relações interpessoais e sociais entre os diferentes.

O investimento na formação de novas gerações pode ser uma ação efetiva para combater as desigualdades sociais e produzir melhoria na qualidade de vida de todos os cidadãos brasileiros. O governo brasileiro, tanto em nível federal quanto estadual, vem investindo na formação de professores para tornarem-se agentes capazes de promover a formação das novas gerações de cidadãos.

Os educadores precisam estar motivados e compromissados nesse empreendimento, mas a sua adequada formação é imprescindível. Precisam ter um domínio seguro de conhecimentos acerca da diversidade e da inclusão, noções às quais têm sido atribuídas diferentes significações, muitas vezes confusas e desencontradas, que podem leva-los não propositadamente à incapacitação social de estudantes com necessidades especiais e, paradoxalmente, até à legitimação dissimulada das desigualdades.

Embora comumente se localize o início do movimento em direção à inclusão à década de 90 do século XX, na verdade, as sociedades humanas vêm tornando-se progressivamente inclusivas há longos séculos. Esse velho movimento inclusivo, ainda que de modo não explícito, é fundado nas noções de diversidade, igualdade, cidadania etc. Nada essencialmente mudou, a não ser aguçar a percepção da diversidade e a consciência da necessidade de lutar pelo direito à cidadania plena.

PREFÁCIO 9

O gerenciamento da diversidade em benefício da coletividade é um conceito complexo. Não há uma trajetória linear predeterminada para ser seguida. O mérito de cada ação que se pretende inclusiva deve ser estimado permanente e dialeticamente. Daí, uma obra que trata da diversidade, desigualdades, inclusão, cidadania, qualidade de vida e outras noções vizinhas deve conter uma variedade de pontos de vista que se complementam e às vezes até se rivalizam.

O investimento na formação de professores, sobretudo na formação continuada, tem sido crescente nos últimos tempos, considerando que o professor é o personagem principal para gerenciar as relações sociais que se estabelecem na sala de aula e das quais pode depender tanto o acolhimento de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação quanto a aprendizagem escolar de todos eles. Esse acolhimento e convívio produtivo podem contribuir para a formação de novas gerações com uma mentalidade inclusiva, participando da construção de cultura inclusiva.

A disciplina que tem como título Diversidade e Cultura Inclusiva abre ampla perspectiva para o necessário debate, embora nem sempre confortável, sobre as diferenças e enfrentamento das consequências da presença delas por toda a coletividade, tendo por meta a construção de uma cultura cada vez mais inclusiva, demandada e norteada pela utopia da inclusão total e radical.

### **UNIDADE 1**

# Fundamentos para uma Educação na Diversidade

# Clodoaldo Meneguello Cardoso

Doutor em Educação. Professor assistente doutor do Departamento de Ciências Humanas da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação da Unesp – Bauru.

#### Primeiras palavras

[...] eu me bato muito pela tolerância, que para mim é uma virtude... revolucionária até. É esta possibilidade de conviver com o diferente para poder brigar com o antagonista. O antagonista é diferente também, mas um diferente diferente.<sup>1</sup>

Paulo Freire (1994)

Por que uma educação para a diversidade?<sup>2</sup>

Estamos começando um estudo sobre "Educação na Diversidade e Cidadania". Já no título anuncia-se o assunto central, bastante atual e polêmico, porém ainda pouco conhecido, em seus vários aspectos: a questão da "diversidade" na educação.

Por que se fala tanto de "diversidade", "pluralidade" e "inclusão", nos dias atuais? Será que esse tema refere-se apenas à educação de alunos com necessidades especiais, como muitos pensam? Não é apenas um modismo na educação? Por que somente agora se da importância à "diversidade", se a humanidade sempre teve uma pluralidade cultural?

Justamente sobre essas questões é que vamos tratar neste texto. Realmente a humanidade foi sempre muito diversa, porém a percepção sobre humanidade não foi sempre assim. Imagine uma história, bastante comum na educação, de alguém que estaria hoje com sessenta anos:

Quando eu era pequeno, morava em uma casa pequena, de uma cidade muito pequena. Meu mundo era pequeno e eu estava feliz e tranquilo, pois ele se parecia muito comigo. O mundo tinha meu jeito de ser. Meus colegas gostavam das mesmas brincadeiras que eu: caçar passarinho, nadar no rio, jogar bola, empinar papagaio e roubar laranjas... Estudávamos na mesma escola, íamos à mesma igreja bem no centro da cidade e nossos pais sempre se encontravam na praça ou nas quermesses.

Eu sabia quase tudo sobre o (meu) mundo, não havia grandes surpresas; em tudo havia um movimento suave e previsível como as estações do ano. Todo ano havia as mesmas festas na igreja e os trens da estação sempre chegavam e partiam, assim como os dias e as noites. A rotina era natural, vontade de Deus e, portanto, o bem. O que fugia da normalidade era o mal: as brigas dos adultos, a farra dos bêbados e até o carnaval... cruz credo!

Neste mundo a educação era muito preocupada com os valores. Em casa meus pais sempre me aconselhavam, quando eu saia pra a rua: "Meu filho, respeite seus semelhantes (meus amigos)". Na escola a professora reforçava: "Meninos, aprendam a conviver com seus semelhantes (meus colegas)". Por fim, na Igreja, o padre, pronunciava com gravidade o grande mandamento: "Ame o próximo, como a ti mesmo". Estava tudo perfeito. Quem estava 'próximo' de mim eram meus pais, meus irmãos e meus amigos – todos muito semelhantes a mim. Então, eu amava sempre o meu semelhante. Este era meu mundo. Eu sabia, é claro, que existiam outros lugares, cidades e países longínquos para onde partiam os trens da estação. Porém, eu pensava: se os lugares fossem bons como o meu, certamente seria bastante parecido com o meu. Eu e o mundo tínhamos uma grande identidade.

Essa história dificilmente se repete nas crianças e adolescentes de hoje. Qualquer um que tenha acesso à Internet e curiosidade sobre o mundo em que vive, poderá constatar a grande diversidade e desigualdade social entre nações, povos e grupos humanos.

A consciência dessa multiplicidade não era tão explícita há 50 anos. Antes do processo de globalização dos meios de comunicação, havia uma representação de humanidade bastante homogênea e definida, construída ideologicamente no processo histórico ocidental. E tudo aquilo que fugia de determinados padrões de imagens, comportamentos e expressões culturais eram considerados "desvios" da norma e, portanto, como algo diferente, estranho e reprovável. Daí a origem de muitos preconceitos.

Desde a segunda metade do século XX, a tela da televisão vem mostrando uma grande pluralidade de pensamentos e expressões humanas. Fomos descobrindo as características de novas culturas, religiões, costumes alimentares, formas de relacionamento amoroso e novos tipos de grupos familiares. Das grandes cidades do mundo nos vem imagens de convivência e confronto entre etnias diversas e desfilam diante de nossos olhos arregalados diferentes identidades corporais, resistindo ao esforço de padronização da beleza.

A educação centrada apenas no respeito e boa convivência com o semelhante a nós mesmos, ou seja, centrada na "identidade" soa cada vez mais estranha num mundo em que nosso próximo é, muitas vezes, diferente de nós.

O mundo globalizado pelos meios de comunicação exige, hoje, que estejamos preparados para a convivência na diversidade, isto é, para o diálogo não apenas com os semelhantes, mas

também com quem pensa e age de maneira diferente de nós. A educação de valores na cultura da diversidade é bem mais complexa do que aquela fundada numa visão homogênea do mundo. O próprio conceito de convivência na diversidade tem sentidos diferentes ideológicos e exigem conhecimento e posicionamento do educador consciente.

Devemos levantar alguns questionamentos de início, para atuar em educação na diversidade:

Será que realmente deve-se respeitar toda e qualquer diversidade cultural?

Tudo é válido?

É possível cada um viver na sua, num mundo estreitado pela globalização?

Qual o limite da tolerância?

Será que uma parte das diferenças humanas não são decorrências de uma história de exploração de uma cultura sobre a outra?

Ao respeitar certas diversidades sociais não estamos aceitando as desigualdades causadas por uma sociedade de estruturas opressivas?

Como trabalhar na educação a relação dialética entre diversidade e desigualdade?

Nosso desafio de convivência na diversidade é bem diferente daquele ensinado na educação tradicional, pela história do *patinho feio*. Aceitamos que não era um patinho feio e sim um belo cisne. Porém, aceitamos com uma condição: que ele vá morar lá longe, em outro lago, com os cisnes...

#### Iniciando a conversa<sup>3</sup>

Filho de peixe, peixinho é. Filho de humano...

Todo mundo já ouviu a primeira frase e sabe o que ela significa ao pé-da-letra: o peixinho nasce e já sai nadando; já nasce pronto. Mas com o ser humano não é bem isso que acontece. Filho de humano não nasce um humano pronto. Para adquirir as características mais profundas dos humanos, como ter, pensar e adotar valores, o recém-nascido precisa conviver com outro humano; precisa ser educado por um período muito longo. Daí por que a educação está sempre acompanhada de valores que se quer estimular nas novas gerações.

Uma das características que os humanos adquirem pela educação – e que, portanto os animais não têm – é a individualidade, ou seja, a capacidade de pensar e viver de modo diferente uns dos outros. Enquanto cada espécie de animal tem comportamentos muito parecidos, nós valorizamos nossa identidade pessoal e de grupo, amamos a liberdade e nos sentimos muito

infelizes quando nos impedem de expressar nossos sentimentos e ideias. São valores profundamente humanos.

A educação na diversidade está preocupada com esses valores, isto é, com a relação respeitosa e solidária entre pessoas, chamando a atenção em especial, para o exercício da convivência com as diferenças. Em outras palavras, educar na diversidade é ensinar e aprender junto com os alunos a conviver com pessoas, destacando nossas diferenças físicas, sociais e culturais.

Isso requer um esforço e uma grande vontade de transformar a sociedade e nós mesmos, uma vez que na educação tradicional, o plano ético era centrado no respeito ao próximo, ao semelhante. Por sua vez, a educação para a diversidade prioriza o respeito entre todos e por isso trabalha com valores e conceitos como:

tolerância / intolerância;

preconceito;

diversidade / identidade / desigualdade;

liberdade / igualdade;

inclusão / exclusão;

cidadania / paz.

Ao pensar valores na educação, deparamo-nos com um obstáculo de ordem teórica: a questão da pluralidade de sentidos que os valores assumem segundo o contexto histórico e as ideologias.

Ideologia – O termo ideologia possui vários significados. Citemos dois que serão úteis para este nosso estudo. No sentido amplo refere-se a um conjunto de ideias que expressam a visão de mundo de uma pessoa ou grupo. No sentido restrito, a noção de ideologia – construída por Marx (1818-1883) diz respeito a "uma elaboração intelectual sobre a realidade", que descreve e explica "o mundo a partir do ponto de vista da classe dominante de sua sociedade". Exemplo. "Diferenças naturais: somos levados a crer que as desigualdades sociais, econômicas e políticas não são produzidas pela divisão social das classes, mas por diferenças individuais dos talentos e das capacidades, da inteligência, da força de vontade maior ou menor, etc." (CHAUÍ, 2003, p. 175).

Veja, nos exemplos a seguir, como determinados conceitos são utilizados em vários sentidos revelando diferentes posições ideológicas:

- 1. Em nome da *liberdade* os EUA invadiram o Iraque e os iraquianos resistem à ocupação também em nome da *liberdade*.
- 2. Na escola, alguns falam em *cidadania* para estimular o aluno a arrecadar prendas para uma festa, fazer mutirão de limpeza, enfim... para prestar algum serviço. Para outros, *cidadania* está ligada à exigência de direitos que devem ser garantidos pelo governo.
- 3. Certa vez a televisão mostrou uma rebelião de presidiários que exibiam uma faixa com as palavras: *justiça e paz*. E nas ruas, os parentes das vítimas da violência urbana, em passeata, clamavam por *justiça e paz*.
- 4. A mídia vive divulgando a ideia de que os *direitos humanos* deveriam valer apenas para as pessoas consideradas do bem; já os especialistas no assunto dizem que a dignidade humana deve ser respeitada sempre e que isso não significa impunidade.

Quais os significados desses valores no mundo atual? Se não bastasse essa pluralidade semântica, há ainda – sob esta diversidade manifesta – uma sociedade pasteurizada e homogeneizada. Ou seja, fala-se da mesma coisa em sentidos diferentes ou trata-se de coisas diversas, buscando neutralizar suas reais diferenças, em vista de uma diversidade cômoda e harmoniosa na aparência.

Com certeza não vivemos mais num mundo maniqueísta. Aliás, a realidade sempre teve e tem seus meios tons. Nós é que a interpretávamos, por meio de categorias e valores absolutos. Todavia, a visão dualista (fada ou bruxa, herói ou bandido, sabe tudo ou ignorante, masculino e feminino, pessoas do bem ou pessoas do mal etc.) da educação tradicional não nos ajuda mais a ver e interpretar o mundo. Hoje, numa educação crítica, não basta falar de tolerância, inclusão, cidadania e paz como garantia de que somos educadores progressistas, sintonizados com o mundo contemporâneo. Estas palavras, tão em moda na mídia e na escola, possuem sentidos diversos, alguns deles até mesmo antagônicos.

A conjuntura atual nos exige uma atitude reflexiva, de sintonia fina, para distinguir os diversos sentidos de um mesmo valor, não apenas aqueles vindos de culturas e civilizações diferentes, mas os vários sentidos que um determinado valor adquire numa mesma sociedade, devido a interesses diversos. É o que vamos fazer neste texto a seguir, com dois objetivos:

- 1. precisar os sentidos de diversos conceitos anunciados;
- 2. mostrar que a presente proposta axiológica de educação valoriza a convivência na diversidade, articulando-a sempre com a superação das estruturas sociais que geram desigualdades e também, portanto, diferenças.

Vamos a analise dos conceitos?

#### Tolerância e intolerância<sup>4</sup>

Como vimos, a educação tradicional, fundada no princípio de identidade colocava o eixo ético das relações intersubjetivas no respeito ao semelhante, quer dizer, ao idêntico a nós mesmo. Já no século XXI, as relações interculturais exigem a presença de um novo valor: o respeito às diferenças. Assim, na educação, ganharam destaque valores como o respeito à pluralidade cultural, a convivência na diversidade, a inclusão, a tolerância, entre outros. É a educação na diversidade. Este campo requer do professor um cuidado conceitual acurado para identificar os múltiplos sentidos que o valor da tolerância, por exemplo, assumiu no processo histórico ocidental.

Na sua origem, no século XVI, a ideia de tolerância revelou a ideologia da cultura europeia, em processo de mundialização. O pensamento moderno introduz o valor tolerância principalmente no âmbito das relações entre católicos e protestantes, por força da Revolução Gloriosa na Inglaterra em 1688, que trouxe em sua bagagem ideológica a defesa da tolerância religiosa e da liberdade de pensamento.

Duas grandes obras filosóficas são referências obrigatórias para o entendimento do sentido moderno de tolerância: a *Carta acerca da tolerância* de John Locke e *Tratado sobre a tolerância* publicado por Voltaire em 1763.

Tendo como referências o cristianismo e as ideias iluministas, o sentido moderno de tolerância acabou por significar a atitude de *suportar* aquele ou aquilo que se apresentasse como desvio da norma, do padrão e do modelo: a civilização europeia. E ainda mais contundente: *suportar com paciência aquilo que é desagradável, injusto, defeituoso*. Foi assim que os europeus viam a necessidade de *tolerar* os povos conquistados.

O ato de tolerar referia-se, pois, ao comportamento do superior em relação ao inferior, conotação ainda presente em muitos dicionários. Este sentido de tolerância expressa a ideologia do conquistador e colonizador europeu em seu projeto de dominação universal. Assim, tolerância está ligada à atitude de admitir algo ou alguém fora do paradigma, da regra. Enrique Dussel (1934-), filósofo argentino, radicado no México, desmonta peça por peça do processo de dominação cultural da modernidade europeia na América Latina, em seu livro: 1492 – O encobrimento do outro.

Um outro sentido de tolerância, na modernidade europeia, aceitar com indulgência, compadecer, acentua ainda mais a autoconsciência dos europeus como seres humanos superiores em relação aos outros povos. Aqui, porém, acrescenta um novo aspecto ao sentido discriminatório do termo tolerância, tal como foi concebido na modernidade ocidental. A palavra indulgência liga-se semanticamente a clemência, indulto, perdão, remissão das penas, misericórdia. Isso nos

mostra que a relação europeu-indígena não foi vista somente como uma relação entre a cultura *superior* e a *inferior*, mas também entre o *bem* e o *mal*. O modelo cultural era, portanto, um modelo moral.

O sentido de tolerância, na modernidade expressa a ideologia do conquistador e colonizador europeu em seu projeto de dominação universal. Tolerância está ligada à atitude de admitir algo ou alguém fora do paradigma, da regra. Aceitar o que é desvio do padrão e do modelo.

No pensamento liberal contemporâneo, o termo tolerância reaparece dando ênfase ao respeito às diferenças culturais, vistas isoladamente. A tolerância, hoje no sentido liberal, também possui armadilhas semânticas para o educador. Deve-se respeitar todos os valores de todas as culturas, todas as posições políticas, todas as situações sociais? A tolerância não tem limites? Como identificá-los? A tolerância liberal não seria uma atitude camuflada em que o dominador aceita a cultura diferente (do dominado) em seus aspectos aparentes e visuais (vestuário, alimentação, manifestações artísticas), mas lhe impõe um modelo econômico e de valores, que lhe priva da real autonomia?

**Liberalismo** é uma teoria política que justifica a economia capitalista. Seu principal fundamento é a liberdade do indivíduo, que é vista como um direito natural do ser humano, assim como a vida, a segurança e a propriedade privada. O indivíduo é a referência máxima para os direitos e deveres. Na visão liberal, a *educação* deve ser centrada no desenvolvimento das competências intelectuais e morais do indivíduo para que ele se torne um cidadão capaz de contribuir individualmente para o bem estar da sociedade.

Muitas vezes na escola, as atividades – com objetivo de estimular a percepção da diversidade cultural – restringem-se a exposições estereotipadas de culturas diferentes, como festas folclóricas com danças, comidas típicas e artesanatos. Apenas estas práticas não são suficientes para estimular a convivência naº diversidade. Com o passar dos anos tais manifestações culturais vão se tornando cada vez caricaturadas, pois não possuem o espírito da cultura, mas somente seus ornamentos superficiais.

Para McLaren (1997, p. 95), atividades pedagógicas, como essa, que se reduzem a simples exposição escolar de elementos típicos de diferentes culturas e raças, podem até servir para manter institucionalizadas formas de racismo. É uma prática liberal da educação multicultural, pois vê as culturas isoladamente sem levar em conta que muitas das diferenças entre as culturais estão ligadas às relações históricas de dominação entre elas. E também revela uma visão conservadora por não considerar as culturas como um processo contínuo de transformação e libertação.

Em contrapartida ao pensamento liberal pode-se encontrar um sentido progressista e libertador do conceito de tolerância, segundo Cardoso (2003), no pensamento latino-americano da última década do século XX. Trata-se de um conceito de tolerância concebido a partir das

culturas dos povos latino-americanos e caribenhos, conscientes da exploração e da marginalização sofridas nos últimos 500 anos de sua história e da riqueza de sua grande diversidade cultural. É um conceito de tolerância comprometido com o respeito à diversidade cultural explicitada no mundo contemporâneo e ao mesmo tempo consciente do direito fundamental de cada povo à sua identidade cultural, livre de formas de dominação econômica e ideológica que o excluem de uma vida digna material e espiritualmente.

#### Sentidos progressistas de tolerância:

- 1. atitude de reconhecimento, na teoria e na prática, do outro como outro e de respeito mútuo às diferenças;
- 2. reconhecimento da diversidade cultural, contrapondo-se à hegemonia de uma cultura que domina e marginaliza as outras;
- 3. resistência a tudo aquilo que provoca opressões e desigualdades sociais;
- 4. ação solidária na superação das desigualdades sociais, num processo contínuo de libertação;
- 5. valorização da diversidade cultural a partir da consciência clara do valor da própria identidade e de seus limites;
- 6. capacidade de cooperação para alcançar objetivos comuns.

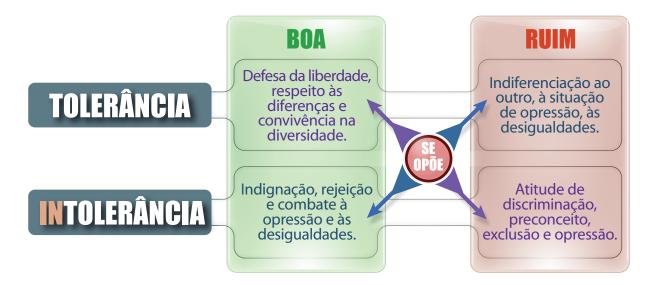
Na década de 60 do século passado, o filósofo Herbert Marcuse (1898-1979) já havia anunciado um conceito progressista de tolerância em seu texto *Tolerância repressiva* como uma crítica a democracia liberal norte-americana. Marcuse colocou pergunta instigante para o pensamento político contemporâneo:

Em que sentido deve-se entender a tolerância num mundo não só de diferentes, mas também de desiguais, de dominadores e dominados?

A partir daí mostrou a necessidade de distinguir, na pluralidade das culturas, as humanizadoras das desumanizadoras, diante das quais não se pode ser tolerante. Para Marcuse (1970, p. 86-8), a autêntica tolerância é sempre libertadora da violência e da opressão. Ao contrário, a tolerância passiva é a atitude de resignação diante da opressão e das desigualdades sociais. A tolerância, nesse sentido, passa a ser sinônimo de omissão diante do sistema opressor e injusto. É uma falsa tolerância, bastante comum em sociedades marcadas por forte desigualdade social.

Norberto Bobbio (1909-2004) nos ajuda a entender os diversos sentidos de tolerância quando diz que existem a tolerância e a intolerância boas e a tolerância e a intolerância ruins. Elas formam pares opostos de valores de forma cruzada, ou seja, a tolerância boa opõe-se à intolerância ruim e a intolerância boa opõe-se à tolerância ruim. Vejamos o primeiro par de opostos. Quando defendemos os valores de liberdade, respeito às diferenças culturais e convivência pacífica, estamos falando da tolerância em sentido positivo e rejeitando atitudes de preconceito e de todas as formas de exclusão do diferente que constituem a intolerância em sentido negativo. Por sua vez, a tolerância negativa veicula sentidos de indiferença diante do outro, condescendência diante do erro, indulgência com a opressão, tudo em nome de uma

tranquilidade de vida descompromissada. A denúncia desta e a sua oposição significam defender a intolerância em sentido positivo: aquela que revela a firmeza nos princípios, isto é, que defende a justa exclusão de tudo aquilo que provoca opressão e desigualdades sociais (BOBBIO, 1992, p. 210-13).



O primeiro par de oposições (A – tolerância boa e intolerância ruim) parece ser bastante conhecido e já trabalhado nas escolas, porém, muitas vezes, não é vinculado ao outro par de opostos (B – intolerância boa e tolerância ruim), o que pode esvaziar a educação para a tolerância de sua ação de transformadora social em vista de uma real construção de uma cultura de paz, fruto da justiça.

As atividades propostas aos alunos, para não caírem nas armadilhas do relativismo cultural absoluto, que interessa às culturas dominantes, devem expressar sempre a ambiguidade e os limites da tolerância. E, portanto, estimular a discussão também sobre o valor da intolerância diante do intolerável.

Mahatma Gandhi, (1869-1948) é um exemplo extraordinário de uma vida dedicada ao exercício da *tolerância boa* e ao mesmo tempo da *intolerância boa* em sua luta de resistência não-violenta à opressão dos ingleses na Índia. Assista ao filme *Gandhi*, de 1982, com direção de Richard Attenborough.

#### Preconceito<sup>5</sup>

Imaginemos uma cena possível do cotidiano:

Um garoto vai para a escola levado de carro por seu pai. Ao sinal vermelho do semáforo, surge bem em frente um menino mirrado, com roupas surradas e um nariz de palhaço, fazendo um triste show circense de malabarismo. Outros dois também aproveitam a parada obrigatória para vender balas ou pedir moedas. Rapidamente o vidro do carro sobe depois da ordem e do comentário do pai: Está vendo, filho, é assim que começa. Daqui a alguns anos esses moleques vagabundos que não querem estudar e trabalhar estarão roubando e matando. Isso não tem jeito de consertar. Acende o verde e lá vai o garoto para escola um pouco assustado, mas aliviado: Ainda bem que minha família é do bem.

Está plantada a semente do preconceito social.

#### **SAIBA MAIS**

O exemplo acima é uma das situações de preconceitos tratadas na cartilha, para adolescentes, Preconceito não é legal: a intolerância e a lei, disponível em: http://www4.faac.unesp.br/extensao/convdiversidade/cartilha.pdf.

Preconceito não é simplesmente um sentimento de estranhamento diante de quem parece muito diferente de nós. É possível que se tenha diante do diferente uma reação de afastamento e até mesmo de defesa. O que é estranho potencialmente nos ameaça. Assim é provável que nossa reação diante de um imaginário encontro com um grupo de *aliens* não seria nada amistosa e cordial. O ato de afirmar a identidade e a unidade cultural de um grupo humano implica, muitas vezes, na rejeição de culturas diferentes que potencialmente possam ameaçá-la.

Todavia, o preconceito é muito mais do que tudo isso. O preconceito expressa-se em um juízo de valor que considera o outro ou um grupo como inferior a nós em algum aspecto: física, moral, social ou intelectual.

O ato preconceituoso, portanto, sustenta-se pela crença na desigualdade natural entre os seres humanos e isso implica em considerar-se como possuidor da verdade absoluta e como padrão de comportamento de referência para todos. Daí porque, na relação de intolerância, o outro não é considerado verdadeiramente um "outro" e sim um alguém semelhante, porém inferior ou um desvio à norma, uma cópia imperfeita de um modelo único. E isso passa a justificar a exclusão, a dominação, a exploração e o extermínio do outro.

**Preconceito** é conceito formado antecipadamente, sem maiores conhecimentos dos fatos; trata-se, portanto, de uma ideia construída sem fundamento.

Na história, vários fatores conduziram os povos à intolerância: sobrevivência, poder político, acumulação de riquezas, dominação cultural, dogmas religiosos e verdades filosóficas. Sobre este último aspecto, faremos algumas considerações pontuando aqui e ali a história do pensamento ocidental.

Os conceitos de *padrão*, *modelo* e *desvio da norma* – na civilização ocidental – foram concebidos inicialmente no interior do pensamento metafísico grego.

A **metafísica**, primeira grande teoria filosófica da cultura ocidental, buscou o significado último de todo o universo, um ponto único que explicasse a perfeita ordem do cosmo. Para os filósofos, este princípio encontrava-se numa outra realidade além do nosso mundo físico (*meta-física*) que se manifestava apenas ao intelecto. Nesta outra realidade estão os conceitos, as ideias e as essências de tudo que existe aqui.

Platão, por exemplo, via a realidade metafísica como outro mundo (*Mundo da Ideias*), onde residiam as essências puras de todos os seres que existem no mundo material. São *formas* ou modelos perfeitos e imutáveis das quais os seres materiais deste mundo são cópias, umas mais e outras menos perfeitas. Desta realidade também o homem participa. Assim há seres humanos de se aproximam mais do modelo perfeito e outros não.

Assim a cultura ocidental, fundada no pensamento metafísico, criou *formas* ou modelos absolutos que se constituíram historicamente como referências para justificar filosoficamente a exclusão de todos aqueles que, por motivo físico ou ideológico, não se enquadram nesses padrões. Assim, esses padrões de ser e de agir se estenderam pela história ocidental até a modernidade europeia e espalharam-se pelo mundo pelos colonizadores.

Mas afinal, quais as características consideradas o padrão de ser humano para a cultura ocidental? São as características extraídas dos povos dominantes, os europeus, é claro. O adulto, masculino, branco, cristão, esclarecido, proprietário, produtivo...

No século XVIII, por exemplo, a cultura europeia moderna se considerava a expressão máxima da Razão humana. O *esclarecimento* era como a luz do sol que iluminava toda a Terra. Ficava distante ou excluído dos *iluminados* o restante da humanidade: os orientais, os povos africanos, os indígenas das Américas, os povos ao norte da Europa e, a rigor, até a Espanha e Portugal.

Os modelos metafísicos e absolutos da cultura ocidental começaram a ser questionados pela filosofia desde o século XIX.

A título de ilustração, citemos três pensadores que contribuíram para a desconstrução dos padrões metafísicos tradicionais de comportamento. Para Karl Marx (1818-1883), as características humanas foram construídas historicamente na luta pela sobrevivência e na luta pelo poder. Os padrões metafísicos constituíamse em uma ideologia dos grupos dominantes na história do ocidente, ou seja, uma justificativa de suas posições de dominadores. Assim, por exemplo, reduzir a essência humana à racionalidade, como fez a metafísica grega, é justificar a posição privilegiada do trabalho intelectual da elite (homens livres) em relação ao trabalho braçal das mulheres e dos escravos. Ainda no século XIX, o filósofo Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844-1900) faz crítica radical aos modelos estáticos da metafísica, dando ênfase à realidade concreta diversa e mutável deste mundo. Ao rejeitar a postura metafísica Nietzsche mostra a necessidade de o homem assumir realmente sua condição humana concreta e histórica sem iludir-se com verdades absolutas. Por fim, encontramos Jean-Paul Sartre (1905-1980), que desconstrói a Metafísica na esfera da existência humana. Para o Existencialismo, não existe uma essência metafísica pré-estabelecida que determina a vida humana, pelo contrário o ser humano ao nascer apenas existe e, durante sua vida ele vai construindo sua natureza humana. A existência precede a essência; é esse o principio do Existencialismo.

A partir dessas três teorias é fácil entender por que o século XX foi um longo período de quebra dos modelos absolutos de conduta, em diversos aspectos da vida humana: nas artes (movimento de arte moderna); na política (guerras mundiais); nas relações de gênero (movimento feminista); na sexualidade e na cultura em geral (movimento de contracultura, hippie, música rock, etc).

Na educação, também foi questionado o modelo metafísico. Vamos recordar. A educação tradicional buscava enquadrar o educando em modelos absolutos e abstratos de inteligência, competência e sucesso, premiando aqueles que se encaixavam nas *formas* e *excluindo* da escola os *diferentes*. O sentido original dos termos *formação* e *formatura* na educação estão relacionados a *formas metafísicas* de que falamos. Embora este modelo tenha sido questionado há mais de meio século e tenha sofrido significativas transformações, a mentalidade metafísica forjada na cultura ocidental durante séculos ainda não desapareceu. O próprio discurso e práticas de aceitação do diferente e de inclusão podem conter resquícios de antigos preconceitos.

Derrubados os modelos absolutos, fundados nos parâmetros éticos metafísicos, abriu-se o caminho para uma convivência humana menos preconceituosa, com aceitação das diversidades humanas e com possibilidade de inclusão de todos no projeto de felicidade.

Realmente o século XX avançou um pouco neste caminho: as camadas pobres e outros grupos vítimas de preconceitos, hoje, têm mais consciência de sua dignidade e de seus direitos; se rejeita mais veemente a imposição do poder e de verdades únicas e, enfim, se descobriu o valor das diversidades de toda ordem. Entretanto com a desconstrução dos padrões absolutos da metafísica tradicional, sentimo-nos confusos em meio de uma crise de referências sem precedência na história humana. Este contexto fortaleceu o relativismo individualista liberal para

qual tudo vale, em nome do respeito da diversidade, desvinculada da análise das causas das desigualdades.

A opção única entre uma educação tradicional com padrões absolutos e o caos individualista em nome da liberdade é falsa e cômoda. O século XXI iniciou-se com um grande desafio no campo da ética: construir coletivamente projetos educacionais com novos padrões não mais metafísicos, mas construídos historicamente e legitimados em processos democráticos e igualitários.

Se não se aceitam mais as verdades universais e absolutas também não haverá futuro para as novas gerações com o relativismo individualista. Construir ou legitimar coletivamente valores universalizados pelo consenso temporário a partir do diálogo conflituoso, sem que isso signifique compactuar com desigualdades e opressões, parece ser um pressuposto para a convivência na diversidade com igualdade.

#### Diversidade e desigualdade

Como já foi alertado anteriormente, estimular na escola, simplesmente, o respeito à diversidade de pensamento e comportamento, pode-se estar legitimando as desigualdades entre as pessoas, que devem ser superadas. O educador atento, ao trabalhar com valores relacionados com diversidade e igualdade, saberá distinguir a ideia de pessoa *diferente* com aquela tratada como *desigual* e, portanto, excluída. Este segmento tem o objetivo de oferecer alguns subsídios teóricos e históricos para auxiliar o professor nesta tarefa.

Em primeiro lugar, todos nós sabemos que nem sempre na história ocidental as pessoas foram consideradas iguais na sua dignidade como pessoa humana. A ideia de igualdade foi moldada primeiramente pela ética cristã (somos iguais perante a Deus) e apenas na modernidade ganhou fundamentos filosóficos e forma jurídica e política. As filosofias humanistas dos séculos século XVII e XVII, os iluministas do século XVIII e o marxismo do século XIX contribuíram na construção dos diversos sentidos de igualdade da cultura ocidental contemporânea (CARONE, 1998, p 171-72). Interessa frisar que a ideia de que pessoas são iguais é recente na história ocidental e que foi construída superando muitas dificuldades.

Desde a antiguidade, os seres humanos foram considerados desiguais (um superior ao outro) pela tradição, por muitas religiões e até pelos filósofos. Os argumentos que buscavam justificar as desigualdades físicas e sociais entre os indivíduos, como naturais, foram muitos. Alguns eram melhores, porque descendiam dos deuses e, por isso, eram fortes e corajosos e tinham até o sangue azul; outros por serem masculinos e estudados eram considerados sábios e livres e, portanto, melhores que as mulheres e os escravos; havia ainda aqueles ricos e saudáveis por serem virtuosos e tementes a Deus, em contraste com os pecadores cujo castigo era a pobreza e a doença. E assim por diante.

Hoje, constata-se que houve um avanço teórico e jurídico na defesa da dignidade humana para todos os indivíduos. Entretanto, ainda perpetuam-se profundas desigualdades sociais, econômicas e culturais no mundo. E há também uma consciência mais clara das muitas diferenças

entre pessoas e entre grupos, como: *etnia, tipo físico, personalidade, heranças genéticas etc.* Neste quadro, surge uma questão polêmica:

Com as conquistas políticas e o conhecimento acumulado historicamente, como a questão das desigualdades e das diferenças pode ser abordada no plano conceitual?

Dois posicionamentos ideológicos se destacam e se contrapõem: um liberal e conservador; outro, histórico-social e progressista.

#### Um liberal e conservador X outro, histórico-social e progressista

Nessa posição as desigualdades sociais têm como causas principais as diferenças individuais. Ou seja, as condições de vida social – boas ou más – são frutos da inteligência, esforço, vontade e dedicação pessoal. E essas diferenças pessoais são naturais.

Nessa posição a causa principal das desigualdades sociais é explicada historicamente pela dominação e exploração ocorrida entre os povos ou classes sociais. E até mesmo certas diferenças pessoais de personalidade e comportamento são determinadas em parte pelas condições sociais.

Na educação como aparecem estas duas posições?

Na educação liberal, os conceitos diversidade, desigualdade e diferenças pessoais são vistos como realidades isoladas. Uma maior igualdade social somente ocorrerá com uma educação centrada no desenvolvimento das competências intelectuais, funcionais e morais do indivíduo.

O posicionamento histórico-crítico parte da ideia de que os conceitos se inter-relacionam e, portanto, devem ser tratados conjuntamente. Assim, além do desenvolvimento das competências pessoais, a educação pode e deve preparar o indivíduo para atuar coletivamente, visando mudanças nas estruturas sociais que causam a exploração e a exclusão de muitos.

# Liberdade e Igualdade

Como desdobramento da reflexão anterior, pode-se agora centrar o foco nos dois conceitos acima, também bastante utilizados numa educação na diversidade, para explicitar seus sentidos específicos na tendência liberal e na tendência social e progressista de educação.

O pensamento liberal vê a liberdade do indivíduo como o valor-eixo da convivência social. O indivíduo é um ser racional e, portanto, totalmente livre, devendo seguir apenas uma lei natural ditada pelo bom senso: não prejudicar o outro naquilo que não se quer também ser prejudicado. Desta forma o Estado Liberal é um Estado limitado e a serviço do indivíduo, uma vez que este é quem determina espontaneamente as normas de conduta social, econômica e cultural. Assim o valor liberdade, concebido do ponto de vista do indivíduo, é o centro gerador dos significados de todos os outros valores, inclusive o da igualdade.

Nesta visão, a *igualdade* das pessoas refere-se ao relacionamento entre elas na oposição liberdade e poder. À medida que se amplia o poder de um indivíduo diminui a liberdade do outro e vice-versa. Daí porque, todos são iguais perante a lei. Ao falar de igualdade, o liberal está se referindo aos direitos naturais, ao acesso à jurisdição comum. Trata-se, pois de um ideal jurídico e não social como veremos a seguir.

Este posicionamento liberal transparece na sala de aula quando se valoriza a liberdade de expressão do aluno, quando se chama a atenção que todos têm os mesmos direitos e deveres quanto ao horário, entrega de trabalhos etc. A conquista dos direitos individuais na modernidade ocidental pelo pensamento liberal significou um grande avanço em relação à sociedade medieval desprovida de direitos democráticos.

Para o *pensamento liberal* todos os homens são naturalmente livres, pois são seres racionais. E se todos os indivíduos são livres, todos são iguais e devem ter o mesmo tratamento perante as leis.

Por sua vez a tendência pensamento progressista e social da educação trabalha com os valores de igualdade e liberdade com outro enfoque. Primeiramente questiona se os direitos individuais defendidos pelo liberalismo, como, por exemplo, a igualdade perante as leis, realmente se realizam para todos, numa sociedade marcada por profunda desigualdade social. Mais claramente: o pobre e o rico são tratados igualmente perante as leis? Fica claro que, para a visão social somente se consegue realizar plenamente a liberdade, numa sociedade em que haja *igualdade social*, em que todos tenham condições de uma vida digna: trabalho, condições econômicas, moradia, acesso à serviços, de saúde, de educação, cultura e lazer.

A *igualdade social* articula-se com a ideia de *liberdade* inserida num processo de emancipação coletiva, ou seja, de libertação das estruturas sociais que geram desigualdades que impedem que todos tenham garantidos seus direitos individuais e sua dignidade humana.

Nessa perspectiva, o professor abordará os valores *liberdade* e *igualdade* para levar o aluno a entender as causas históricas das desigualdades sociais entre classes e entre povos. Neste contexto são analisadas as questões de igualdade social, de igualdade perante as leis e de liberdades e direitos individuais anteriormente citados. Guardadas as devidas especificidades, podem ser incluídas nessa tendência de pensamento: a pedagogia libertadora de Paulo Freire (1921-1997), a pedagogia histórico-crítica formulada por Dermeval Saviani (1944-), a pedagogia da libertação de Paulo Freire e a educação com bases psicológicas histórico-cultural de Vigostsky (1896-1934).

#### **SAIBA MAIS**

Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido*. Disponível em: <a href="http://goo.gl/YueTLv">http://goo.gl/YueTLv</a>.

Dermeval Saviani. *Pedagogia histórico-crítica*. Disponível em: <a href="http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\_c\_pedagogia\_historico.htm">http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\_c\_pedagogia\_historico.htm</a>.

Newton Duarte. *A escola de Vigostsky e a educação escolar*. Disponível em: <a href="http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34531">http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34531</a>.

# Cidadania passiva e cidadania ativa<sup>6</sup>

O termo *cidadania*, também exige algumas considerações conceituais, quanto aos seus diferentes significados. Na escola, na mídia e mesmo em nosso dia a dia, a palavra *cidadania* passou a ser utilizada em sentidos bastante distintos segundo o interesse de cada indivíduo ou grupo social.

Observem bem as falas destacadas a seguir que certamente já ouvimos várias vezes:

"Temos que educar as crianças para serem bons cidadãos amanhã, cumpridor de suas obrigações na sociedade".

"Sou um cidadão que paga impostos, portanto tenho meus direitos."

"Como a praça ficou suja depois da festa; esse povo não tem noção de cidadania."

"Votar é um direito e um dever do todo cidadão."

"É um ato de cidadania respeitar a bandeira do Brasil."

Dois aspectos nos chamam a atenção. Em primeiro lugar, a noção de cidadania está apenas associada aos deveres e direitos do indivíduo na vida coletiva. É bastante presente na mídia, o discurso de cidadania para denunciar os direitos que temos como consumidor e como contri-

buintes de impostos. Ser cidadão é reivindicar o cumprimento dos serviços públicos por parte dos governantes. Ser cidadão é também cumprir as obrigações de ordem civil.

Na escola, muitas vezes aluno é lembrado de exercer sua cidadania apenas quando tem algum dever a cumprir: não sujar a escola, ser disciplinado, participar das atividades cívicas etc.

Este sentido de cidadania pode ser chamado de *cidadania passiva*, pois dá ênfase apenas aos direitos e deveres já estabelecidos nas leis e nas normas das instituições sociais, como a escola, por exemplo.

Entretanto, há um significado de *cidadania ativa* que pode ser resgatado da ideia original de cidadania construída no pensamento grego. A palavra *cidadania* vem, obviamente, de cidade e o termo equivalente na língua grega é *pólis*, que deu origem à palavra *política*. Política em grego refere-se ao ato de organizar a *pólis*, a cidade. Cidadania, portanto, na cultura grega antiga, é algo ligado à política. Em outras palavras, cidadão é alguém que participa da vida da cidade: escolhe os dirigentes, participa das discussões sobre a organização da cidade, de seus problemas e soluções. Cidadão é alguém que se preocupa com questões que interferem na vida da comunidade, assuntos de ordem pública e não apenas com a sua vida pessoal e de sua família.

Enquanto a *cidadania passiva* apenas enfoca direitos e deveres da vida em sociedade, *a cidadania ativa* refere-se à participação na vida da sociedade.

Quando se dá ênfase à cidadania apenas como deveres e direitos, vistos individualmente, perde-se o sentido nuclear de cidadania, que é sua dimensão política, a participação ativa na vida da sociedade.

Um segundo aspecto merece destaque nas falas iniciais. Nelas, a cidadania é vista somente como uma condição civil dos adultos. A criança e o adolescente estão se preparando para serem cidadãos no futuro e, por isso, ainda não estão preparadas para participarem das decisões da vida coletiva.

Todavia, as teorias contemporâneas da psicologia educacional, fundadas na visão histórico-cultural veem o ser humano como um processo continuo de formação e, por esta razão, completo – como ser humano – em todas as suas fases da vida: infância, adolescência, fase adulta e velhice. Em todas elas é possível realizar plenamente a experiência humana, segundo as características e potencialidades de cada fase. Neste sentido, é que a nossa dimensão de sujeito está presente desde a infância. Tratar a criança como um sujeito de direitos e deveres é possibilitar a ela condições de vivenciar a dimensão da cidadania ativa.

No sentido grego, despertar o aluno para *cidadania ativa* é estimulá-lo a pensar no coletivo da classe e da escola, e a participar dele. A criança e o adolescente são vistos como sujeitos.

Nosso desafio como educadores é adotar práticas pedagógicas que possam instrumentalizar, já na idade infantil, o exercício da cidadania, sem considerá-la apenas como etapa de preparação para a cidadania adulta. E numa cidadania ativa e coletiva, tais práticas devem proporcionar

oportunidade para as crianças e adolescentes participarem em decisões e desenvolverem o *empoderamento*<sup>7</sup> enquanto grupo.

Em todas as fases de sua vida o ser humano deve ser respeitado como sujeito de direitos, podendo exercer uma "específica" cidadania ativa de participação nas decisões coletivas. Assim, não estaremos apenas ensinando às crianças uma ideia futura de respeito à dignidade humana, mas proporcionando já a elas a experiência de respeito às diferenças e da igualdade entre as pessoas.

**SAIBA MAIS** sobre educação na cidadania Confira o texto de Maria Victoria de Mesquita Benevides intitulado O desafio da educação para a cidadania (1998).

#### Violência e paz

O objetivo último da educação e de todo esforço humano é (ou deveria ser) construção de uma sociedade que proporcione vida digna para todos. Afinal, o nosso maior desejo é ter uma vida feliz. Seria esse o sentido da educação para uma cultura de paz de que tanto se fala, hoje?

O que significa paz para nós quando dizemos: "o mundo precisa de paz" ou "vai com Deus, vai em paz", ou ainda, "descanse em paz", o valor *paz* tem mesmo sentido. Pensar os sentidos de *paz é* necessário pensar o seu termo oposto: a violência.

Parece que todos concordamos que a violência é tudo aquilo que ameaça a física e/ou psíquica de alguém. Numa palavra: tudo o que fere a dignidade humana. Mas afinal, o que é a dignidade humana? E desde a filosofia grega

[...] a humanidade dos humanos reside no fato de serem racionais, dotados de vontade livre, de capacidade para a comunicação e para a vida em sociedade, de capacidade para interagir com a natureza [...] nossa cultura e sociedade nos definem com *sujeitos* do conhecimento e da ação e por isso localiza a violência em tudo quanto reduza um sujeito à condição de objeto (CHAUÍ, 2003, p. 308).

Assim é violência a agressão física, o constrangimento psíquico, mas também é violência a situação social que alimenta a discriminação, o preconceito e as desigualdades sociais e econômicas. Ou alguém de nós duvida que viver abaixo da linha da pobreza não fere a dignidade humana, não transforma o sujeito em objeto, em muitos aspectos? Se isso parece consenso por que se dá ênfase midiática e política na dimensão individual da violência?

Essa percepção da violência vem da cultura liberal predominante em nossa sociedade. O liberalismo, como vimos, é uma cultura centrada no indivíduo como o grande eixo polarizador dos direitos fundamentais da pessoa humana. A partir deste fundamento ideológico se cons-

truiu um conceito de violência que não ultrapassa a esfera do indivíduo. Assim a percepção comum da violência restringe-se à agressão física ou psicologia, o homicídio, o roubo, a invasão da propriedade. Para essa ideologia, a causa e a responsabilidade da violência encontra-se quase sempre no indivíduo: caráter, distúrbios psíquicos e até genéticos. Portanto, a solução mais coerente e eficaz é a exclusão do convívio social ou a eliminação do autor da violência. Fruto da consciência ingênua e do medo da violência tão exacerbada dos dias atuais, a visão liberal, bastante comum, é muitas vezes alimentada pela mídia e até pela própria escola.

Entretanto, o professor progressista percebe, além da violência individual, a violência social: as péssimas condições de vida de grandes camadas da população, causada pela desigualdade social. Então é violência: o desemprego, o subemprego, o difícil acesso aos serviços de saúde e de educação, fome e as péssimas condições de moradia e outras difíceis condições de vida em especial nos grandes centros urbanos. Portanto, a pobreza não é simplesmente uma das causas da violência individual; ela é, em si, também uma violência. Nesta perspectiva a superação do estado de violência, passa necessariamente pela distribuição de renda com a transformação das estruturas que geram as desigualdades socioeconômicas.

Neste contexto, o que significa paz para nós?

Estimulado pelo conflito do Iraque, o professor Marcelo Rezende Guimarães (2003, p. 3) da UFRGS nos oferece, em seu artigo: *A questão da ressignificação*, um inventário interessante sobre os diversos significados do valor paz, construídos pela cultura ocidental em contrastes com outros referenciais da noção de paz.

Em nossa cultura o termo paz é visto como ausência de guerra, de violência física ou como um estado de espírito, portanto subjetivo, de tranquilidade, serenidade, harmonia, ordem, equilíbrio.

Estes sentidos de paz trazem ideias de negatividade, individualidade, passividade, sem levar em conta as relações dinâmicas e conflitivas dos seres humanos, sem levar em conta as questões sociais e as tensões do poder político. Paz, neste sentido, contém uma visão estática da sociedade e passiva do ser humano individualmente, que interessa a quem quer camuflar a ordem dinâmica e conflituosa da sociedade. É a paz dos cemitérios. O professor Guimarães nos convida a pensar na paz como positividade, i. e., como "um conceito mais positivo, associado a experiências humanas, tais como justiça e igualdade (GUIMARÃES, 2003). Em contraste com a ideia de estado de espírito de serenidade e de ordem nas relações intersubjetivas, paz pode ser entendida como um acontecimento humano construído num diálogo-conflitivo. Também foi este o sentido de paz que Paulo Freire colocou em seu discurso, por ocasião do recebimento do prêmio "Educação pela Paz", oferecido pela Unesco em 1996: "de anônimas gentes, sofridas gentes, exploradas gentes aprendi sobretudo que a paz é fundamental, indispensável, mas que a paz implica lutar por ela. A paz se cria, se constrói na e pela superação de realidades sociais perversas. A paz se cria, se constrói na construção incessante da justiça social" (GADOTTI, 1996, p. 52).

Portanto, em nossa agenda educacional podemos estar estimulando nas crianças e jovens à paz entendida apenas no plano individual, como um ideal teórico, um ponto de chegada onde se encontra um estado de vida serena e feliz, ou como um compromisso de luta contra causas profundas de todas as formas de violência.

Afinal, vamos educar para a paz e felicidade individual ou também para paz e felicidade coletiva?

#### Referências

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

BENEVIDES, M. V. M. O desafio da educação para a cidadania. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Diferenças e preconceitos na escola*: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 153-82.

BOBBIO, N. As razões da tolerância. In: BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1992.

CARDOSO, C. M. Formação de valores e seus dilemas. *Revista: SESC-SP*, São Paulo, v.1, n.1, p. 37-39, jul. 2004.

CARDOSO, C. M. Fundamentos filosóficos da intolerância. In: CARDOSO, C. M. (Org.). *Convivência na diversidade*: cultura educação e mídia. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. p. 16-28.

CARDOSO, C. M. *Tolerância e seus limites*: um olhar latino-americano sobre diversidade e desigualdade. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

CARONE, I. Igualdade versus diferenças. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Diferenças e preconceitos na escola*: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 171-82.

CHAUÍ, M. Convite à filosofia. 13. ed. São Paulo: Ática, 2003.

DUSSEL, E. *1942*: O encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993.

FREIRE, P. Conferência de abertura. In: Encontro sobre a Tolerância na América Latina e no Caribe, 1994, Rio de Janeiro: UFRJ, 1994. (Arquivo em áudio no Núcleo pela Tolerância da Unesp, Câmpus de Bauru).

GADOTTI, M. *Paulo Freire*: uma bibliografia. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Unesco, 1996. p. 52.

GUIMARÃES, M. R. A questão da ressignificação. *Jornal da Universidade*, Porto Alegre (UFRGS), v.62, n.1, p.3, maio, 2003.

Marcuse, H. Tolerância repressiva. In: Marcuse, H. *Crítica da tolerância pura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1970. (coletânea).

McLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. Tradução de Bebel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez, 1997.

#### **Notas**

- 1. Introdução à conferência de abertura do *Encontro sobre a Tolerância na América Latina e no Caribe*, Rio de Janeiro, 12/09/1994. Arquivo em áudio no Núcleo pela Tolerância da Unesp, Câmpus de Bauru.
- 2. Neste segmento há trechos adaptados da apresentação publicada no site do programa *Convivência na Diversidade*, do próprio autor. Disponível em: http://diversitas.fflch.usp. br/node/1337.
- 3. Neste segmento há trechos adaptados do texto do próprio autor: *Formação de valores e seus dilemas: algumas questões contemporâneas*. Ver referências.
- 4. Neste segmento há trechos transcritos ou adaptados do livro do próprio autor: *Tolerância e seus limites* (CARDOSO, 2003).
- 5. Neste segmento há trechos transcritos ou adaptados do texto do próprio autor: *Fundamentos filosóficos da Intolerância* (2008).
- 6. Neste segmento há trechos transcritos e ou adaptados do texto do próprio autor: *Educação em Direitos Humanos no século XXI*: apontamentos para a educação infantil e fundamental na América Latina (2009).
- 7. Empoderamento significa em geral a ação coletiva desenvolvida pelos indivíduos quando participam de espaços privilegiados de decisões, de consciência social dos direitos sociais. Conferir: Ferdinand Cavalcante Pereira em: http://www.fapepi.pi.gov.br/novafapepi/sapiencia8/artigos1.php. Acesso em 10 jan. 2009.

### **UNIDADE 2**

#### Você tem cultura? 1

Roberto DaMatta
-----------------

Doutor em Antropologia Social. Professor Titular do Departamento de Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica – Rio de Janeiro.

Outro dia ouvi uma pessoa dizer que "Maria não tinha cultura", era "ignorante dos fatos básicos da política, economia e literatura". Uma semana depois, no Museu onde trabalho, conversava com alunos sobre "a cultura dos índios Apinayé de Goiás", que havia estudado de 1962 até 1976, quando publiquei um livro sobre eles (Um mundo dividido). Refletindo sobre os dois usos de uma mesma palavra, decidi que esta seria a melhor forma de discutir a ideia ou o conceito de cultura tal como nós, estudantes da sociedade a concebemos. Ou, melhor ainda, apresentar algumas noções sobre a cultura e o que ela quer dizer, não como uma simples palavra, mas como uma categoria intelectual um conceito que pode nos ajudar a compreender melhor o que acontece no mundo em nossa volta.

Retomemos os exemplos mencionados porque eles encerram os dois sentidos mais comuns da palavra. No primeiro, usa-se cultura como sinônimo de sofisticação, de sabedoria, de educação no sentido restrito do termo. Quer dizer, quando falamos que "Maria não tem cultura", e que "João é culto", estamos nos referindo a um certo estado educacional destas pessoas, querendo indicar com isto sua capacidade de compreender ou organizar certos dados e situações. Cultura aqui é equivalente a volume de leituras, a controle de informações, a títulos universitários e chega até mesmo a ser confundido com inteligência, como se a habilidade para realizar certas operações mentais e lógicas (que definem de fato a inteligência), fosse algo a ser medido ou arbitrado pelo número de livros que uma pessoa leu, as línguas que pode falar, ou aos quadros e pintores que pode, de memória, enumerar.

Como uma espécie de prova desta associação, temos o velho ditado informando que "cultura não traz discernimento"... ou inteligência, como estou discutindo aqui. Neste sentido, cultura é uma palavra usada para classificar as pessoas e, às vezes, grupos sociais, servindo como uma arma discriminatória contra algum sexo, idade ("as gerações mais novas são incultas"), etnia ("os pretos não tem cultura") ou mesmo sociedades inteiras, quando se diz que "os franceses são cultos e civilizados" em oposição aos americanos que são "ignorantes e grosseiros". Do mesmo modo é comum ouvir-se referências à humanidade, cujos valores seguem tradições diferentes e desconhecidas, como a dos índios, como sendo sociedades que estão "na Idade da Pedra" e se encontram em "estágio cultural muito atrasado". A palavra cultura, enquanto categoria do

senso comum, ocupa como vemos um importante lugar no nosso acervo conceitual, ficando lado-a-lado de outras, cujo uso na vida cotidiana é também muito comum. Estou me lembrando da palavra "personalidade" que, tal como ocorre com a palavra "cultura", penetra o nosso vocabulário com dois sentidos bem diferenciados.

No campo da Psicologia, personalidade define o conjunto dos traços que caracterizam todos os seres humanos. É aquilo que singulariza todos e cada um de nós como uma pessoa diferente, com interesses, capacidades e emoções particulares. Mas na vida diária, personalidade é usada como um marco para algo desejável e invejável de uma pessoa. Assim, certas pessoas teriam "personalidade" outras não! É comum se dizer que "João tem personalidade" quando de fato se quer indicar que "João tem magnetismo", sendo uma pessoa "com presença".

Do mesmo modo, dizer que "João não tem personalidade", quer apenas dizer que ele não é uma pessoa atraente ou inteligente. Mas no fundo, todos temos personalidade, embora nem todos possamos ser pessoas belas ou magnetizadoras como um artista da Novela das Oito. Mesmo uma pessoa "sem personalidade" tem, paradoxalmente, personalidade na medida em que ocupa um espaço social e físico e tem desejos e necessidades. Pode ser uma pessoa sumamente apagada, mas ser assim é precisamente o traço marcante de sua personalidade. No caso do conceito de cultura ocorre o mesmo, embora nem todos saibam disso. De fato, quando um antropólogo social fala em "cultura", ele usa a palavra como um conceito chave para a interpretação da vida social. Porque para nós "cultura" não é simplesmente um referente que marca uma hierarquia de "civilização" mas a maneira de viver total de um grupo, sociedade, país ou pessoa.

Cultura é, em Antropologia Social e Sociologia, um mapa, um receituário, um código através do qual as pessoas de um dado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmas. É justamente porque compartilham de parcelas importantes deste código (a cultura) que um conjunto de indivíduos com interesses e capacidades distintas e até mesmo opostas, transformam-se num grupo e podem viver juntos sentindo-se parte de uma mesma totalidade. Podem, assim, desenvolver relações entre si porque a cultura lhes forneceu normas que dizem respeito aos modos, mais (ou menos) apropriados de comportamento diante de certas situações. Por outro lado, a cultura não é um código que se escolhe simplesmente. É algo que está dentro e fora de cada um de nós, como as regras de um jogo de futebol, que permitem o entendimento do jogo e, também, a ação de cada jogador, juiz, bandeirinha e torcida. Quer dizer, as regras que formam a cultura (ou a cultura como regra) é algo que permite relacionar indivíduos entre si e o próprio grupo com o ambiente onde vivem. Em geral, pensamos a cultura como algo individual que as pessoas inventam, modificam e acrescentam na medida de sua criatividade e poder. Daí falarmos que Fulano é mais culto que Sicrano e distinguirmos formas de "cultura" supostamente mais avançadas ou preferidas que outras. Falamos então em "alta cultura" e "baixa cultura" ou "cultura popular", preferindo naturalmente as formas sofisticadas que se confundem com a própria ideia de cultura. Assim, teríamos a cultura e culturas particulares e adjetivadas (popular, indígena, nordestina, de classe baixa, etc.) como formas secundárias, incompletas e inferiores de vida social. Mas a verdade é que todas as formas culturais ou todas as "subculturas" de uma sociedade são equivalentes e, em geral, aprofundam algum aspecto importante que não pode ser esgotado completamente por uma outra "subcultura". Quer dizer,

existem gêneros de cultura que são equivalentes a diferentes modos de sentir, celebrar, pensar e atuar sobre o mundo e esses gêneros podem estar associados a certos segmentos sociais.

O problema é que sempre que nos aproximamos de alguma forma de comportamento e de pensamento diferente, tendemos a classificar a diferença hierarquicamente, que é uma: forma de exclui-la. Um outro modo de perceber e enfrentar a diferença cultural é tomar a diferença como um desvio, deixando de buscar seu papel numa totalidade. Desta forma, podemos ver o carnaval como algo desviante de uma festa religiosa, sem nos darmos conta de que as festas religiosas e o carnaval guardam uma profunda relação de complementaridade. Realmente, se no terreno da festa religiosa somos marcados pelo mais profundo comedimento e respeito polo foco no "outro mundo" é porque no carnaval podemos nos apresentar realizando o justo oposto. Assim, o carnavalesco e o religioso não podem ser classificados em termos de superior ou inferior ou como articulados a uma "cultura autêntica" e superior, mas devem ser vistos nas suas relações que são complementares.

O que significa dizer que tanto há cultura no carnaval quanto na procissão e nas festas cívicas, pois que cada uma delas é um código capaz de permitir um julgamento e uma atuação sobre o mundo social no Brasil. Como disse uma vez, essas festas nos revelam leituras da sociedade brasileira por nós mesmos e é nesta direção que devemos discutir o conteúdo e a forma de cada cultura ou subcultura em uma sociedade (veja-se o meu livro, Carnavais, Malandros e Heróis). No sentido antropológico, portanto, a cultura é um conjunto de regras que nos diz como o mundo pode e deve ser classificado. Ela, como os textos teatrais, não pode prever completamente como iremos nos sentir em cada papel que devemos ou temos necessariamente que desempenhar, mas indica maneiras gerais e exemplos de como pessoas que viveram antes de nós os desempenharam. Mas isso não impede, conforme sabemos, emoções. Do mesmo modo que um jogo de futebol com suas regras fixas não impede renovadas emoções em cada jogo. É que as regras apenas indicam os limites e apontam os elementos e suas combinações explícitas. O seu funcionamento e, sobretudo, o modo pelo qual elas engendram novas combinações em situações concretas é algo que só a realidade pode dizer.

Porque embora cada cultura contenha um conjunto finito de regras, suas possibilidades de atualização, expressão e reação em situações concretas, são infinitas. Apresentada assim, a cultura parece ser um bom instrumento para compreender as diferenças entre os homens e as sociedades. Elas não seriam dadas, de uma vez por todas, por meio de um meio geográfico ou de uma raça, como diziam os estudiosos do passado, mas em diferentes configurações ou relações que cada sociedade estabelece no decorrer de sua história. Mas é importante acentuar que a base destas configurações, é sempre um repertório comum de potencialidades. Algumas sociedades desenvolveram algumas dessas potencialidades mais e melhor do que outras, mas isso não significa que elas sejam mais pervertidas ou mais adiantadas. O que isso parece indicar é, antes de mais nada, o enorme potencial que cada cultura encerra, como elemento plástico, capaz de receber as variações e motivações dos seus membros, bem como os desafios externos. Nosso sistema caminhou na direção de um poderoso controle sobre a natureza, mas isso é apenas um traço entre muitos outros.

Há sociedades na Amazônia onde o controle da natureza é muito pobre, mas onde existe urna enorme sabedoria relativa ao equilíbrio entre os homens e os grupos cujos interesses são divergentes. O respeito pela vida que todas as sociedades indígenas nos apresentam, de modo tão vivo, pois que os animais são seres incluídos na formação e discussão de sua moralidade e sistema político, parece se constituir não em exemplo de ignorância e indigência lógica, mas em verdadeira lição, pois respeitar a vida deve certamente incluir toda a vida e não apenas a vida humana. Hoje estamos mais conscientes do preço que pagamos pela exploração desenfreada do mundo natural sem a necessária moralidade que nos liga inevitavelmente às plantas, aos animais, aos rios e aos mares. Realmente, pela escala destas sociedades tribais, somos uma sociedade de bárbaros, incapazes de compreender o significado profundo dos elos que nos ligam com todo o mundo em escala global. Pois é assim que pensam os índios e por isso que as suas histórias são povoadas de animais que falam e homens que se transformam em animais. Conosco, são as máquinas que tomam esse lugar...

O conceito de cultura, ou, a cultura como conceito, então, permite uma perspectiva mais consciente de nós mesmos. Precisamente porque diz que não há homens sem cultura e permite comparar culturas e configurações culturais como entidades iguais, deixando de estabelecer hierarquias em que inevitavelmente existiriam sociedades superiores e inferiores. Mesmo diante de formas culturais aparentemente irracionais, cruéis ou pervertidas, existe o homem a entendê-las – ainda que seja para evitá-las, como fazemos com o crime – é uma tarefa inevitável que faz parte da condição de ser humano e viver num universo marcado e demarcado pela cultura.

Em outras palavras, a cultura permite traduzir melhor a diferença entre nós e os outros e, assim fazendo, resgatar a nossa humanidade no outro e a do outro em nós mesmos. Num mundo como o nosso, tão pequeno pela comunicação em escala planetária, isso me parece muito importante. Porque já não se trata somente de fabricar mais e mais automóveis, conforme pensávamos em 1950, mas desenvolver nossa capacidade para enxergar melhores caminhos para os pobres, os marginais e os oprimidos.

E isso só se faz com uma atitude aberta para as formas e configurações sociais que, como revela o conceito de cultura, estão dentro e fora de nós. Num país como o nosso, onde as formas hierarquizantes de classificação cultural sempre foram dominantes, onde a elite sempre esteve disposta a autoflagelar-se dizendo que não temos uma cultura, nada mais saudável do que esse exercício antropológico de descobrir que a fórmula negativa – esse dizer que não temos cultura é, paradoxalmente, um modo de agir cultural que deve ser visto, pesado e talvez substituído por uma fórmula mais confiante no nosso futuro e nas nossas potencialidades.

#### **Notas**

1. Artigo publicado no Jornal da Embratel, RJ, 1981.

# **UNIDADE 3**

# Fundamentos históricos da Educação Especial e Inclusiva: reflexões sobre diversidade

#### Olga Maria Piazentin Rolim Rodrigues

Livre docente em Psicologia do Desenvolvimento. Professora adjunta do Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Unesp – Bauru.

#### Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Doutora em Educação Especial. Professora do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Unesp – Bauru.

#### Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos

Mestre em Educação. Pesquisadora da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp – Presidente Prudente.

#### Renata Portela Rinaldi

Doutora em Educação. Professora assistente doutora do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp – Presidente Prudente.

Nesta unidade de estudo continuaremos conversando sobre diversidade. Como educadores muitas vezes nos tornamos, mesmo que involuntariamente, instrumentos que viabilizam a exclusão na sala de aula e na escola, e é por isso que é importante discutirmos este conteúdo.

Além da impressão digital que é única para cada pessoa, temos inúmeras características que nos fazem seres únicos. Apesar de sermos convencidos ao longo da vida, que não podemos ser felizes se nossos cabelos são cacheados, se estamos acima do peso, ou se não nos vestimos segundo a moda, não podemos deixar de reconhecer que é a diversidade que caracteriza o ser humano e ela é que deveria ser celebrada.

Falar que cada estudante é único, que as individualidades devem ser respeitadas e que a escola tem que valorizar a diversidade pode parecer fácil. As atitudes que demonstram valorização da diversidade é que torna este um tema muito complexo, já que a escola acaba se tornando reflexo de uma sociedade cujas ações sempre foram excludentes.

Neste texto pretendemos, ao resgatar o percurso dos direitos à educação conquistados pelas pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/su-

perdotação (considerados atualmente estudantes da educação especial), ao longo da história, traçar as suas diferentes expressões e possibilitar a reflexão sobre o papel do sistema escolar no momento atual, visando o desenvolvimento desse público.

É necessário, primeiramente, nos atentarmos para a influência dos costumes e crenças de cada povo que são regidos pelas suas necessidades e história, bem como pelo nível de conhecimento científico disponível em cada época, da legislação que estava em vigência e que acabam por explicar as diferentes formas de ver e agir frente às deficiências e as diferenças físicas, sensoriais e intelectuais, as altas habilidades/superdotação e os transtornos globais do desenvolvimento.

Na perspectiva da diferença, entendemos que essa população sempre existiu e continuará existindo. São inúmeras suas expressões que, ao mesmo tempo em que podem igualar as pessoas, podem diferenciá-las, incluí-las ou excluí-las em um determinado grupo ou sociedade. É um movimento semelhante ao que vivemos dentro de cada um dos grupos que participamos, por diferentes razões e características. Se uma característica nos iguala, muitas outras nos fazem diferentes. Entender o outro enquanto diferente não deve passar pela aceitação do que ele difere de nós, mas pelo que temos que fazer para nos comunicarmos, promovendo interação e desenvolvimento coletivos.

Nossas crenças sobre o estudante da educação especial definem as relações que estabelecemos com essas pessoas. Assim, você já parou para pensar sobre:

Qual é a crença que temos acerca do estudante da educação especial?

Os estudantes da educação especial são diferentes dos demais estudantes que frequentam a escola comum?

As condições que esse público possui impossibilitam o seu processo de ensino e aprendizagem e a convivência com os outros no ambiente da escola comum?

Quais são os direitos das pessoas que se enquadram na educação especial?

Observamos, na sociedade contemporânea, diferentes concepções acerca das deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que determinam a forma como são tratados e garantidos os seus direitos à educação escolar.

Nos últimos séculos, com o desenvolvimento da ciência, dos conhecimentos sobre as doenças, do funcionamento do cérebro, foram acumulados, além do desenvolvimento de tecnologias para diagnósticos, desmistificando, assim, muitas das crenças vigentes sobre as deficiências. Porém, nem sempre tais avanços estão disponíveis para todos.

Portanto, convidamos você para que reflita sobre a construção de uma sociedade e de escolas em que a diferença entre os homens seja a tônica, com ênfase no respeito, reconhecimento e sua valorização, possibilitando a igualdade de oportunidades.

### A história do atendimento em educação especial

Ao analisar os aspectos históricos relacionados ao tratamento e, posteriormente, ao atendimento dispensado às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou com superdotação, principalmente educacional, observamos que os conceitos de um ou de outro estão atrelados ao conhecimento científico disponível na época. Além disso, estão associados às condições de vida, social e cultural de cada povo, que estabelecia as normas de convivências com as pessoas que, por algum motivo, se diferenciavam substancialmente das demais. Essas, entre outras razões explicam, na história da organização da sociedade humana, um processo contínuo de criação e recriação de categorização das pessoas. Tal processo, descrito a partir das atividades humanas, é elaborado considerando fatores econômicos, políticos, sociais, culturais e históricos (MATTOS, 2002).

Para entender a evolução dos conceitos do público da Educação Especial é importante considerar os conceitos de norma e normalidade que são, segundo Fernandes (2001), estabelecidos pela maioria dos indivíduos de uma sociedade. É essa maioria que estabelece as normas, entendidas como aquilo que se observa com mais frequência e com as quais cada qual será contrastado. Segundo o autor, é daí que são derivadas as classificações de "normais" ou desviantes.

No período primitivo é possível que as políticas de exclusão social fossem baseadas na religião e no pragmatismo. Carmo (1991) supõe que, por necessidade de sobrevivência ou superstição, algumas tribos assassinavam ou abandonavam suas crianças com deficiência, velhos e doentes. Condições inóspitas favoreciam o abandono dessas pessoas garantindo, assim, a sobrevivência do grupo.

Na Antiga Grécia, determinava-se a relação com o corpo em função do seu uso (RICHI-NELLI; PORTO; MOREIRA, 2008). Era valorizado o corpo saudável, forte e perfeito, importantes para a prática de esportes e para a guerra. Se amputações eram originadas da guerra eram consideradas honras de herói senão, aos demais com tais características restava-lhes a morte, desprezo e abandono.

Quanto aos surdos, atribui-se a Aristóteles, frase que pode ter definido sua participação na sociedade: "a Educação somente poderia ser obtida através da audição", o que significava que quem não conseguia ouvir, não seria capaz de aprender nada. Por isso, eram vistos como seres irracionais, primitivos, não educáveis, não cidadãos, cabendo a eles os trabalhos menos valorizados.

O que se observa nesse período é que ter deficiência estava associado, também, ao *status* econômico da pessoa. Homero, famoso por escrever a *llíada*, era cego e, usava seu poema para falar da rejeição de sua mãe, do abandono no Monte Olimpo e como conseguiu sobreviver graças a outras habilidades. Em Alexandria, na primeira universidade de Filosofia, Dídimo, o cego, conhecia e recitava a Bíblia de cor. Aos cinco anos perdeu a visão e gravou o alfabeto em madeira para utilizar o tato para ler e escrever (GUGEL, 2007).

Quando Roma se tornou o segundo núcleo da civilização antiga, assume os princípios da Grécia, somados à nova visão de homem dicotomizada por Platão, em mente e corpo, o que promove a exclusão de pessoas consideradas incapazes (GAIO, 2006). Com o advento do cristianismo e a detenção do monopólio do conhecimento, a cisão corpo e mente passou a relacionar a mente (alma) a Deus e o corpo ao demônio. Corpos de pessoas com deficiência eram vistos como obra do demônio, associado aos pais ou familiares (ZOBOLI; BARRETO, 2006). Para Santo Agostinho, filósofo e teólogo cristão influente, o surdo, assim como a pessoa com deficiência intelectual, não poderia crer, por não se beneficiarem da palavra falada – o Sermão.

As leis de Roma, desfavoráveis à sobrevivência das crianças que nasciam com deficiência permitiam que os pais eliminassem seus filhos no Rio Tibre ou em outros lugares sagrados. Se sobrevivessem e fossem muito diferentes eram explorados nas cidades em circos ou para o entretenimento das pessoas abastadas. Assim como as pessoas com deficiência, as pessoas com altas habilidades/superdotação merecem serem assistidas quanto às necessidades para o desenvolvimento de suas potencialidades. Os poucos registros mostram que, em algumas culturas eram reverenciados e, em outras eram precocemente identificados e, separados de suas famílias, e eram educados nas artes, engenharia e para os trabalhos da guerra. Alguns povos investiam nas habilidades dessas pessoas para interesses do governo e da coletividade. Todavia, a admiração e a importância foram substituídas, no período da inquisição, pelo medo, associando as altas habilidades a pactos com o demônio ou coisa de bruxos o que justificou o extermínio de muitos deles e de suas famílias.

Dependendo dos valores vigentes, algumas habilidades eram valorizadas em detrimento de outras (VIRGOLIM, 1997). A autora destaca que depois da Renascença, com o desenvolvimento da medicina e dos estudos da mente, a superdotação foi desassociada de "coisa do demônio" para ser considerada doença mental com a crença de que a pessoa muito inteligente também teria instabilidade emocional e doenças nervosas. Até teorias sobre a hereditariedade foram exploradas, disseminando a crença da degenerescência da família, se um gênio fosse identificado entre os descendentes. O fato de ligar genialidade a comportamentos anormais esteve relacionado a algumas pessoas consideradas importantes que apresentavam instabilidade emocional.

Com o desenvolvimento da ciência, vieram as descobertas e classificações das deficiências em função da área da habilidade perdida (visual, auditiva, motora, intelectual, etc.). A partir daí a deficiência começa a ser uma área de domínio e tratamento da medicina, sendo então considerada doença, o que resultou na institucionalização das pessoas com deficiência em hospitais, hospícios e sanatórios.

No final do século XVIII emergiu a ideia em vários países de se elaborar um documento legal que garantisse os seguintes princípios básicos (figura 1):



Figura 1 – Princípios básicos

Fonte: Elaborada pelas autoras. Desenhado por Cícera Malheiro. 2014.

Sir Francis Galton, em meados do século XIX, revolucionou as explicações sobre superdotação ao desenvolver instrumentos para avaliar habilidades que se acreditavam características do fenômeno em um laboratório londrino (VIRGOLIM, 1997; RANGNI; COSTA, 2011). Tal fato não significa que não havia avaliações para identificar superdotados, mas Sir Galton inaugura a era das avaliações sistemáticas e controladas criando a psicometria. A seguir, estudiosos importantes, como Cattell, Simon, Binet, Terman, Hollinghworth, Spearman, Wechsler e Gardner, entre outros, desenvolveram instrumentos importantes para a avaliação da Inteligência, ainda que fosse um constructo que sofreria mudanças importantes nas suas diferentes explicações no decorrer do tempo até os dias de hoje.

Com o avanço dos estudos na área da educação e dos direitos humanos, os conceitos, as legislações e as práticas educacionais também foram se modificando. Observamos, na sociedade contemporânea, diferentes concepções acerca das deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que determinam a forma como o direito à educação escolar vem se efetivando.

Atualmente o paradigma que se coloca para a sociedade é o da inclusão! Então, vamos compreender melhor este assunto começando por um breve histórico da Educação oferecida aos estudantes da educação especial no Brasil e na Rede Estadual Paulista. Para ilustrar esses momentos, observem a figura 2.

Figura 2 – ilustração dos termos e momentos vivenciados



Fonte: Elaborada com base em www.filosofiahoje.com. 2014

Um breve resumo do atendimento às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação:

- *Eliminação/exclusão*: na pré-história e na antiguidade matava-se ou deixava-se ao acaso os considerados "anormais".
- Exclusão/segregação: separava-se a pessoa considerada "diferente", garantindo cuidados essenciais para sobrevivência; em algumas culturas, ainda ela era eliminada.
- *Institucionalização*: segregava-se em hospitais, asilos, oferecendo serviços de educação especial na perspectiva clínica.
- *Integração*: separava-se em escolas especiais, oferecendo serviços especializados para "normatizar" e, os que conseguissem eram integrados.
- Inclusão: matrícula na classe comum, garantindo respeito à diversidade por meio da provisão de suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais, visando a garantia de condições para participação na plena cidadania.

### Breve resgate histórico da Educação Especial no Brasil

É importante você sempre ter em mente que o Brasil esteve e estará constantemente acompanhando e sendo influenciado por um contexto mundial de discussões sobre os direitos e o atendimento educacional dos estudantes da Educação Especial, o que reflete diretamente na forma como o país normatiza suas políticas.

Descrever a história da Educação Especial no Brasil é uma tarefa difícil, uma vez que são poucos os registros anteriores ao século XIX (FERREIRA, 1989; EDLER-CARVALHO, 1993; MENDES, 1995; MIRANDA, 2003). É possível que os três períodos identificados em outros continentes não tenham sido observados aqui (DECHICHI, 2001).

No período colonial prevaleceu o descaso do poder público com relação à escolarização do povo como um todo, aí incluídas as pessoas com deficiência. As raras instituições existentes acolhiam os casos mais graves, enquanto que os mais leves eram, como o restante da população predominantemente da zona rural, desescolarizados.

Todavia, a história da Educação Especial no Brasil tem como marcos fundamentais a criação do "Instituto dos Meninos Cegos" (atualmente "Instituto Benjamin Constant") em 1854 e do "Instituto dos Surdos-Mudos" (atualmente, "Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES") em 1857, na cidade do Rio de Janeiro. Miranda (2003) descreve que ambos foram criados pela intercessão de amigos ou de pessoas próximas ao Imperador, que atendeu às solicitações. Considerando as relações entre eles, este fato configura a prática do favor, da caridade, tão comum no país naquela época e nas relações com as pessoas com deficiência, instituindo o caráter assistencialista que permeou a atenção a esta população, e à educação especial, em particular, desde seu início.

### **SAIBA MAIS**

Instituto Benjamin Constant – <a href="http://www.ibc.gov.br/">http://www.ibc.gov.br/>
Instituto Nacional de Educação de Surdos – <a href="http://www.ines.gov.br/">http://www.ines.gov.br/>

Mesmo que sem um objetivo coletivo a fundação desses dois Institutos representou (e ainda representa!) uma conquista para o atendimento das pessoas com deficiência abrindo espaço para a conscientização da educação de surdos e cegos. Todavia, "[...] em 1872 já havia uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos no país, mas eram atendidos apenas 35 cegos e 17 surdos" (MAZZOTTA, 1996, p. 29).

Após a Proclamação da República, profissionais que haviam ido estudar na Europa começaram a retornar entusiasmados com a ideia de modernizar o país. Em 1906, as escolas públicas começaram a atender estudantes com deficiência intelectual, no Rio de Janeiro. Logo em seguida, em 1911, foi criado, no Serviço de Higiene e Saúde Pública do Estado de São Paulo, instituindo

o serviço de inspeção médico-escolar, que viria trabalhar conjuntamente com o Serviço de Educação, na defesa da Saúde Pública. Entre 1912 e 1913 foi criado o chamado Laboratório de Pedagogia Experimental ou Gabinete de Psicologia Experimental, na Escola Normal de São Paulo (atual Escola Caetano de Campos) (JANNUZZI, 1992; PESSOTTI, 1984). Em 1917, dando continuidade à providência anterior, foram estabelecidas as normas para a seleção de "anormais", já que na época prevalecia a preocupação com a eugenia da raça, sendo o medo de degenerescências e taras, uma questão de saúde pública.

Quanto ao atendimento aos estudantes com superdotação no Brasil, o primeiro registro consta, em 1929, em Recife, com Ulysses Pernambucano, que avaliou crianças de escolas públicas com o objetivo de identificar esta população (NOVAES, 1979). Todavia, estudiosos da época entenderam que identificar precocemente esta população poderia criar uma "[...] aristocracia intelectual, fechada e perigosa não obedecendo ao princípio básico da democratização do ensino" (NOVAES, 1979, p. 77) o que resultou, segundo a autora no não atendimento a esta população.

Chegando ao Brasil na década de 30, no século XX, a educadora Helena Antipoff apontava, em seus escritos, para a importância da identificação precoce do superdotado e a consequente organização do sistema escolar para atendê-lo (ALENCAR; FLEITH, 2001). Em 1960, a Sociedade Pestalozzi, sob a liderança de Antipoff, organizou a primeira escola para atender crianças e adolescentes com superdotação. Ela, em 1972, criou a Fundação Adav – Associação Milton Campos para o Desenvolvimento de Vocações, em Belo Horizonte com o objetivo de desenvolver criatividade e talentos (CAMPOS, 2003).

Quanto a algumas deficiências observou-se, no Brasil, o mesmo padrão de desenvolvimento do atendimento ocorrido em outros países, ainda que com muitos anos de atraso. Mas, no geral, observa-se que a fase de negligência, omissão e, principalmente, exclusão social, foi aqui no Brasil, estendida por mais tempo, provavelmente até a década de 50 do século XX. Entre as décadas de 1930 e 1940 várias foram as mudanças na educação brasileira, principalmente a expansão do ensino primário e secundário. A preocupação era com as reformas na educação da criança sem deficiência, sem espaço ainda, para discussões sobre a educação das pessoas com deficiência.

As propostas da educação especial, na época, estavam baseadas em duas vertentes: a medico-pedagógica e a psicopedagógica. A primeira caracterizava-se pela preocupação higienizadora, refletindo na instalação de escolas em hospitais e promovendo maior segregação de atendimentos aos estudantes com deficiência. Por outro lado, a vertente psicopedagógica buscava a educação dos "anormais", identificando-os por meio de escalas psicológicas e escalas de inteligência. Mesmo visando a educação da criança com deficiência, esta vertente também se revelou segregadora, dando origem as classes especiais públicas (JANNUZZI, 1992; MENDES, 1995). Observou-se, também, a criação de escolas especiais beneficentes. Em 1945 foi criada a Sociedade Pestalozzi do Brasil e, em 1954, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. Todavia, a expansão destas instituições privadas e filantrópicas, desobrigava o poder público do atendimento educacional a essa parcela da população estudantil.

O desenvolvimento científico mostrou também que, ao contrário do que se pensa, as pessoas com deficiência podiam aprender e se beneficiar da educação formal, então elas começaram a ser ensinadas nas instituições onde viviam.

Devido a insatisfação dos pais com a institucionalização e segregação social de seus filhos em asilos, manicômios e hospitais, foram criadas escolas especializadas. Num terceiro momento criou-se classes especiais nas escolas regulares que visavam escolarizar crianças ingressantes nas sala de aula.

Ainda que não se responsabilizasse diretamente, campanhas visando a sensibilização da sociedade para com as pessoas com deficiência foram deflagradas. A primeira campanha nacional veiculada foi em 1957, voltada para as pessoas com deficiência auditiva: "Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro". Em seguida, em 1958 foi promovida "Campanha Nacional da Educação e Reabilitação do Deficiente da Visão" e, em 1960 foi criada a "Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais" (Cademe) (MAZZOTTA, 1996, p. 52).

Ao longo da década de 1960, ocorreu a maior expansão no número de escolas de ensino especial já vista no país. Em 1969, havia mais de 800 estabelecimentos de ensino especial para estudantes com deficiência intelectual, cerca de quatro vezes mais do que a quantidade existente no início da década de 1960. Concomitantemente, aumentaram as classes especiais públicas, funcionando nas escolas públicas, em especial aquelas direcionadas às crianças com deficiência intelectual. Todavia, é importante observar que a identificação dessa população coincide com o aumento da escolarização das classes populares, o que pode significar que a clientela possivelmente era de crianças que fracassavam na escola comum e não, necessariamente, de estudantes com deficiência intelectual (FERREIRA, 1989; JANNUZZI, 1992).

Desta forma, a sociedade civil se organizava em iniciativas comunitárias difundindo o modelo de instituições beneficentes para cobrir as lacunas deixadas pelo sistema educacional comum. Ao mesmo tempo, a escola pública, ao estender as matrículas às classes populares, vai aumentando o índice de reprovação, que foi rapidamente associada à deficiência mental leve, que serviu como justificativa para a implementação de classes especiais nas escolas públicas (FERREIRA, 1992). Com isso, a educação especial se tornou um instrumento de seletividade social, impedindo os estudantes de conviver com os pares da sua idade cronológica. Estes fatos levaram os historiadores a fixar a década de 1970 como o período de institucionalização da educação especial no Brasil.

A Educação Especial passou a exercer, um duplo papel, atendendo por um lado à democratização do ensino, na medida em que ampliava as oportunidades educacionais para a clientela que não se beneficiava dos processos educacionais regulares. Por outro lado, ela também respondia por um processo de segregação da criança considerada diferente, legitimava a ação seletiva da Educação Regular, funcionando como dois subsistemas paralelos e sem ligação um com o outro: o da Educação Comum e o da Educação Especial (OMOTE, 1999).

O conceito de integração/inclusão somente chega ao Brasil, segundo Miranda (2003), na década de 1970, opondo-se aos modelos de segregação, defendendo teoricamente a ideia de possibilitar às pessoas com deficiência condições de vida o mais normal possível. Ainda que as propostas de definição das políticas públicas da década de 1980 foram norteadas pelos princípios da normalização e da integração, o que se observou foram ações voltadas para a retirada das crianças das classes comuns que, colocadas nas classes especiais, deveriam ser preparadas para o retorno na classe comum, demonstrando o equívoco do entendimento do princípio.

Todavia, ainda que equivocadas, tais ações alcançam pouco os estudantes com altas habilidades/superdotação. Em termos legais em 1971, aparece pela primeira vez a inserção dos superdotados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (BRASIL, 1971) sugerindo atendimento especializado. E, a partir desta data passam a surgir as organizações não governamentais para o atendimento a essa população: em 1972, o Projeto de Orientação e Identificação de Talentos (POIT), da Unip (Universidade Paulista); em 1975, em Brasília, o Núcleo de Apoio à Aprendizagem do Superdotado (NAS); em 1978, a Associação Brasileira de Superdotação, no Rio de Janeiro e, em 2003, em Brasília, o Conselho Brasileiro para Superdotação (Conbrasd). Não se observa iniciativa do sistema público de educação para o atendimento a esse público.

A partir de 1990 o Brasil adere aos movimentos mundiais pela educação inclusiva. São ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas, desencadeadas em defesa do direito de todos os estudantes de aprenderem juntos, sem discriminação. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 1), esta educação inclusiva

[...] constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga a igualdade e diferença como valores indissociáveis, que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Entretanto, em se tratando dos estudantes com altas habilidades/superdotação, Rangni e Costa (2011) destacam que uma das iniciativas governamentais da área foi a criação, em 1992, do Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento (Cedet), fundado por Zenita Cunha Guenther em pareceria com a Secretaria de Educação de Lavras (MG). Em 2005, o Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Educação Especial (SEESP) constituem os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os estados brasileiros, com o objetivo de promover o atendimento aos estudantes com altas habilidades. Previa, também, a formação e capacitação de professores para identificar e atender esse público. Porém, ainda são insignificantes os resultados destas ações.

Muitas foram as diretrizes em que o Brasil, enquanto signatário, assumiu e que resultou na elaboração de decretos e leis que passaram a garantir a presença do estudante com deficiência no sistema regular de ensino. Como resultado desse movimento, a colocação de crianças com deficiência na rede pública tem aumentado, conforme o Censo Escolar do MEC/Inep (2008), passando, paulatinamente, a responsabilidade desse atendimento para as esferas municipais, estaduais e federais e não mais para as entidades beneficentes, mantidas com o auxílio da co-

munidade. Em menos de 10 anos as matrículas de estudantes da Educação Especial na rede comum de ensino passou de 13% para 54%, em contraposição a diminuição de matrículas nas instituições (Quadro 1). Os dados mostram que as matrículas de estudantes com deficiência nas classes comuns passaram de 47% em 2007 para 54% em 2008. Observa-se, então, um aumento crescente de estudantes com deficiência na rede pública de ensino.

**Quadro 1** – Número de Matrículas na Educação Especial por Rede de Ensino – Brasil – 2007 – 2012

		Matrículas na Educação Especial		
Rede	Ano	Total	Classes Especiais e Escolas Exclusivas	Classes Comuns (Alunos Incluídos)
Privada	2007	244.325	224.112	20.213
	2008	228.612	205.475	23.137
	2009	184.791	163.556	21.235
	2010	169.983	142.887	27.096
	2011	163.409	130.798	32.611
	2012	178.589	141.431	37.158
Δ% 2011/2012		9,3	8,1	13,9
Pública	2007	410.281	124.358	285.923
	2008	467.087	114.449	352.638
	2009	454.927	89.131	365.796
	2010	532.620	75.384	457.236
	2011	588.896	63.084	525.812
	2012	641.844	58.225	583.619
Δ% 2011/2012		9,0	-7,7	11,0

Fonte: Adaptado de Inep (2012, p. 30).

A situação atual da Educação Especial aponta para a inclusão como um avanço porque ao invés de focalizar a deficiência na pessoa ou procurar nela a origem do problema, enfatiza o ensino e a escola, buscando formas e condições de aprendizagem. O resultado desta nova visão é uma escola que deve prover recursos e apoios pedagógicos para que o aluno obtenha sucesso escolar sem esperar que ele se ajuste aos padrões de "normalidade" para aprender. Neste paradigma a escola é quem deve ajustar-se à "diversidade" dos seus alunos. Pessoas com deficiência intelectual, as mais frequentes na população, são as que mais necessitam de apoio educacional, requerendo, portanto, atenção maior do sistema escolar.

Para Dutra (2008, p. 28),

[...] a educação inclusiva constitui um paradigma fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e supera o modelo de equidade formal, passando a incidir para eliminar as circunstâncias históricas da produção e exclusão dentro e fora da escola.

Tais pressupostos devem alterar leis, conceitos e, consequentemente, as práticas educacionais e de gestão que, promovendo a reestruturação dos sistemas de ensino deve acolher todos os estudantes, independente da condição que portam.

A educação inclusiva tem ampliado a participação de todos os estudantes, respondendo à diversidade do público em questão. É uma reestruturação da cultura, das práticas e das políticas vivenciadas nas escolas em uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos. Uma escola é inclusiva quando todos da equipe escolar – gestores, professores, secretaria, serviços gerais – e os pais participam ativamente desse projeto.

A convivência com pares da mesma idade estimula o desenvolvimento cognitivo e social do estudante da Educação Especial, que acaba por demonstrar maior interesse pelo ambiente que o cerca e apresenta comportamentos próprios para sua idade. O professor deve estar atento à interação estabelecida entre os estudantes com e sem deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, promovendo, não só as aprendizagens acadêmicas, como também o relacionamento entre eles e o aumento da autoestima desses estudantes, auxiliando sua inclusão na classe. A segregação ou inclusão depende do tipo de relação estabelecida entre aqueles que são estudantes da educação especial e aqueles que não são.

Pesquisas atuais têm mostrado que há uma tendência de professores e estudantes de classes regulares em aceitarem a inclusão de estudantes da Educação Especial. Todavia, faltam informações sobre elas e suas condições, sobre avaliação, sobre práticas pedagógicas...

Como parte de um atendimento voltado para a diversidade, a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva problematiza as práticas educacionais hegemônicas e passa a utilizar conceitos interligados a diferença como possibilidade de compreender a relação e o outro na constituição da identidade e subjetividade do sujeito. Tal concepção defende o conhecimento e a convivência com a diferença como meio eficaz para ultrapassar as práticas rotuladoras, classificatórias da aprendizagem e dos preconceitos historicamente construídos em relação ao estudante da educação especial. Tais pressupostos requerem revisões na definição e conceituação da função da escola, da concepção do conhecimento, do ensino e da aprendizagem, uma vez que a nova concepção define as ações educacionais que interferem diretamente no percurso escolar do estudante e na sua constituição como sujeito. A Educação Especial, quando presente no ensino regular, de acordo com essa nova concepção atinge necessariamente a escola comum em seus fundamentos e práticas organizacionais, formativas e pedagógicas.

A visibilidade de um movimento pela inclusão se refere não apenas às pessoas com deficiência, impulsiona a valorização da diversidade como um fator de qualidade da educação,

trazendo à tona a questão do direito de todos à educação e ao atendimento das necessidades dos estudantes da educação especial, enfatizando o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem. Nessa visão, promover a participação e o respeito às diferenças significa enriquecer o processo educacional, reconhecendo a importância do desenvolvimento das potencialidades, saberes, atitudes e competências de todos os estudantes.

O movimento contra essa segregação educacional ganhou força e atualmente já vemos medidas sociais para equiparar as oportunidades dos estudantes da educação especial, garantir a sua participação plena em todos os lugares, e principalmente na escola.

## A Educação Especial e Inclusiva no Estado de São Paulo

A Educação Especial no estado de São Paulo teve inicio, oficialmente, em 1930, com a criação da primeira "Escola de Anormais" (SÃO PAULO, 1972) e, em 1933, foram instaladas duas classes para "débeis mentais" anexas à "Escola Normal Padre Anchieta". Estes serviços eram subordinados ao serviço de Saúde Escolar que era responsável pela orientação técnica do pessoal docente das classes especiais promovendo a habilitação e o aperfeiçoamento de técnicos especializados.

No início de 1954, funcionavam 21 classes especiais para "excepcionais da mente" e, em 1955, inicia-se o atendimento educacional para cegos anexo a grupos escolares na cidade de São Paulo enquanto que a escolarização de estudantes com deficiência auditiva/surdez teve inicio em 1959 (SÃO PAULO, 1972). Somente em 1966 foi criado o Serviço de Educação Especial, congregando todo o atendimento de estudantes com deficiência intelectual, visual, auditiva e física, do Estado de São Paulo. A partir de 1967 esse serviço passa definitivamente da Secção de Higiene Mental Escolar para a Secretaria de Educação. Todavia, não foram destinados ao serviço os recursos materiais e humanos imprescindíveis ao desenvolvimento adequado de suas atribuições de trabalho (SÃO PAULO, 1972).

No Estado de São Paulo, a Resolução da Educação Especial, da Secretaria da Educação, de 1986, já indicava que o estudante da educação especial deveriam ser integrados no processo educacional comum para que pudesse utilizar, da melhor maneira possível, das oportunidades educacionais oferecidas aos demais estudantes (São Paulo, 1986). Mas, o que se observava era a retirada destes estudantes do ensino regular, encaminhando-os para o ensino especial. Este encaminhamento definia o caminho para a segregação e a exclusão do sistema regular.

Durante os primeiros meses, o professor identificava aqueles estudantes que, segundo suas crenças ou expectativas, iriam fracassar. Considerados incapazes, eram submetidos à avaliações psicológicas ou médicas que legitimavam o rótulo estabelecido previamente pelo professor e, finalmente, eram colocados nas classes especiais, com a chance mínima de retorno ao sistema escolar regular (RODRIGUES; MARANHE, 2010).

Nesse modelo do paradigma de serviços, o estudante tornava-se, responsável por um problema que não era dele, mas do sistema educacional. As avaliações desses estudantes, feitas por profissionais fora do sistema escolar (médicos e psicólogos), desconsideravam a história escolar da criança, utilizando-se de um instrumental fora do contexto escolar. Em linhas gerais, essa forma de lidar com aqueles estudantes que não conseguiam se apropriar dos conteúdos apresentados pelo professor mascarava a incapacidade do sistema de lidar com as diferenças individuais, com a heterogeneidade da sua clientela. Havia um aspecto social determinante nessa atuação: as crianças que fracassavam eram, em sua maioria, provenientes de famílias de baixo nível socioeconômico.

Em 1972 os dados da Secretaria da Educação apontavam que já estava previsto o funcionamento de serviços como classe especial, sala de recursos, ensino itinerante, classes hospitalares e ensino domiciliar. Já era responsável por cerca de 930 classes especiais. Em 1978 é homologada a resolução que estabelece, efetivamente, as modalidades de atendimento do serviço de educação especial (classe especial, sala de recursos e ensino itinerante) e regulamenta, também, a formação do professor e os critérios de elegibilidade da clientela. Postula que o estudante deverá, sempre que possível, ser transferido para a forma de atendimento mais integradora e, somente quando mais necessário, para a segregadora (SÃO PAULO, 1978).

Já na década de 1990, mais precisamente em 1994, havia 2.163 classes especiais em funcionamento. Todavia, poucas foram as classes criadas nas escolas comuns.

Atualmente, o investimento maior tem sido em salas de recursos, serviços como o Sape (Serviço de Apoio Pedagógico Especializado) e o Cape (Centro de Apoio Pedagógico Especializado), priorizando o atendimento aos estudantes da educação especial. Eles têm como função melhorar a qualidade do atendimento pela educação especial, no sentido de promover sempre a escolarização adequada do estudante em classes comuns. Funciona a partir de salas de recursos específicos (com atendimentos programados, em horário alternado ao da escola) e atendimentos itinerantes. A sala de recursos é organizada para atender uma única área da educação especial.

Os estudantes com comprometimentos severos, cujas necessidades não poderão ser atendidas pela rede regular, devem ser encaminhados para os serviços especializados. Prevê, também, a terminalidade específica quando o estudante não puder atingir os parâmetros exigidos para a conclusão do ensino fundamental.

De acordo com a trajetória apresentada podemos observar que a situação atual da Educação Especial e Inclusiva no sistema público do Estado de São Paulo aponta para a inclusão como um avanço porque, ao invés de focalizar a deficiência na pessoa ou procurar nela a origem do problema, enfatiza o papel da escola comum, buscando formas e condições de aprendizagem com apoio da Educação Especial. O resultado dessa nova visão é uma escola que deve prover recursos e apoios pedagógicos para que o estudante, em sua diversidade, obtenha sucesso escolar sem esperar que ele se ajuste aos padrões de "normalidade" para aprender. Nesse paradigma, a escola é quem deve ajustar-se à "diversidade" dos seus estudantes, sendo organizada por um caráter inclusivo, atenta às diferenças entre o público que recebe.

Com relação à Educação Inclusiva, há avanços importantes, mas, seguramente, ainda estamos longe de alcançar a *Educação para todos!* O desafio adiante é imenso, já que se trata de uma transformação profunda da concepção de cultura, funcionamento, organização e proposta pedagógica das escolas, para responder às necessidades educativas de todas as crianças e jovens. Devemos fazer com que coincidam as ideias com a prática, resolvendo ao mesmo tempo os antagonismos conceituais e promovendo ampla sensibilização sobre a importância da Educação Inclusiva em todos os setores da sociedade, incluindo famílias e comunidades!

#### Referências

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. *Superdotados*: determinantes, educação e ajustamento. São Paulo: EPU, 2001.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência [SEDH. CORDE]. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília: Corde, 2007.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus. *Diário Oficial da União*: República Federativa do Brasil: Poder Executivo, Brasília, DF, 12 de ago. 1971. Disponível em: <a href="http://goo.gl/QyKYFj">http://goo.gl/QyKYFj</a>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Políticas Nacionais de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. 2008. Disponível em: <a href="http://goo.gl/L345S">http://goo.gl/L345S</a>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

CAMPOS, R. H. F. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. *Estudos avançados*, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 209-231, 2003.

CARMO, A. A. *Deficiência física*: a sociedade brasileira cria, recupera e discrimina. 2. ed. Brasília: MEC/Secretaria dos Desportos, 1991.

COSTA, M. E. *Encontro BPC na escola*: ação da Secretaria de Estado da Educação no processo de Inclusão. 2011. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Serviço de Educação Especial. Centro de Apoio Pedagógico Especializado. Disponível em: <a href="http://goo.gl/4hBIIJ">http://goo.gl/4hBIIJ</a>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

DECHICHI, C. *Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental.* 2001. 245f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

DUTRA, C. P. Inclusão. Educação Especial, Brasília, v. 4, n. 1, p. 1-61, jan./jun, 2008.

EDLER-CARVALHO, R. Avaliação e atendimento em educação especial. *Temas em Educação Especial*, São Carlos (UFSCar), v. 2, 1993, p. 65-74.

FERNANDES, H. S. *Educação especial*: integração das crianças e adaptação das Estruturas de Educação. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga, 2001.

FERREIRA, J. R. *A construção escolar da deficiência mental.* 1989. 168f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

GAIO, R. Para além do corpo deficiente: histórias de vida. Jundiaí: Fontoura, 2006.

GUGEL, M.A. *Pessoas com deficiência e o direito ao trabalho*. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS [INEP]. *Censo da educação básica*: 2012 – resumo técnico. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: <a href="http://goo.gl/Q3C8jH">http://goo.gl/Q3C8jH</a>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

JANNUZZI, G. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.* Campinas, SP: Editores Associados, 1992.

MATTOS, E. A. Deficiência Mental: Integração/Inclusão/Exclusão. *Videtur (USP)*, São Paulo; Espanha, p. 13-20. 2002. Disponível em: <a href="http://www.hottopos.com/videtur13/edna.htm">http://www.hottopos.com/videtur13/edna.htm</a>>. Acesso em: 07 mar. 2014.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil*: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. *Deficiência mental*: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. 1995. 387f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

MIRANDA, A. A. B. *A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental.* 2003. 210f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003.

NOVAES, M. H. Desenvolvimento psicológico do superdotado. São Paulo: Atlas, 1979.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão. *Revista Ponto de Vista*;, v.1, n.º 1, p. 4-12, 1999.

PESSOTTI, I. *Deficiência mental*: da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz; Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

RANGNI, R. A.; COSTA, M. P. R. A educação dos superdotados: história e exclusão, *Revista Educação*, v.6, n.2, p. 16-24, 2011.

RICHINELLI, A.; PORTO, E. T. R.; MOREIRA, W. W. Corpos deficientes, eficientes e diferentes: uma visão a partir da Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 14, n. 2, p. 293-310, 2008.

ROPOLI, E. A. et. al. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar*: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v.1. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE n. 247, de 30 de setembro de 1986. São Paulo: Mimeo. 1986.

SÃO PAULO. (Estado). Resolução SE n. 73, de 23 de junho de /1978. *Diário Oficial do Estado*. São Paulo: Mimeo, 1978.

SÃO PAULO, (Estado). *Informações sobre o serviço de educação especial*. São Paulo: Mimeo. 1972.

VIRGOLIM, A. M. R. O indivíduo superdotado: História, concepção e identificação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 13, n. 1, p. 173-183, 1997.

ZOBOLI, F.; BARRETO, S. J. A Corporeidade como fator de inclusão de estudantes com necessidades especiais nas aulas de Educação física. In: RODRIGUES, D. *Atividade motora adaptada*: a alegria do corpo. São Paulo: Artes Médicas, 2006. p. 70-85.

## **UNIDADE 4**

# Caracterizando o público-alvo da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva nos dias atuais

### Olga Maria Piazentin Rolim Rodrigues

Livre docente em Psicologia do Desenvolvimento. Professora adjunta do Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Unesp – Bauru.

### Vera Lúcia Messias Fialho Capellini.

Doutora em Educação Especial. Professora do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Unesp – Bauru.

#### Caro Cursista

Você tem papel fundamental na transformação de nossas escolas em ambientes mais inclusivos e com qualidade para todos! Este é um desafio nosso!

Ao final dos estudos abordados nesta disciplina gostaríamos que você compreendesse o conceito de educação inclusiva para além da educação apenas do estudante da educação especial. Em visão mais ampla, são todos aqueles em situação desfavorecida social ou economicamente ou, ainda, alvo de estigmas sociais de toda ordem: pobres, negros e pardos, indígenas, crianças e idosos, mulheres, homossexuais, analfabetos digitais, comunidades rurais, ribeirinhas etc.

Por isso, é importante que sejam superados alguns mitos em relação à educação dessa população e de outros grupos minoritários. Ademais, em um país mestiço como o Brasil e, em uma escola inclusiva, pode-se encontrar uma diversidade de estudantes, entre eles aqueles da educação especial, portanto, é indispensável saber quem são eles.

#### Um pequeno lembrete!

Tem sido comum ouvir os professores dizerem que tem "uma inclusão" ou "um caso de inclusão" em sua sala ou na sua escola, como se o conceito de "inclusão" agora fosse sinônimo de "deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação". Falar assim é semanticamente incorreto porque a inclusão é da escola, sociedade, e não propriedade do público-alvo da educação especial. Não esqueçam disso!

O discurso de sociedade inclusiva é recente no Brasil e no mundo. Pensar a existência de uma sociedade para todos, com iguais oportunidades e direitos ainda soa como utopia. Todavia, já contamos com vários projetos rumo a este sonho. Você já faz parte de um deles!

Definir quem são os estudantes da educação especial, auxilia na sua correta identificação para o provimento do atendimento que atenda suas necessidades, promovendo seu desenvolvimento pleno. No Brasil, ao longo do tempo, e como já vimos na unidade 3, muitas terminologias foram utilizadas para definir, principalmente aqueles que expressam alguma deficiência ou transtorno global do desenvolvimento, presentes nos documentos legais: anormal, excepcional, deficiente, portador de deficiência, com necessidades especiais e com necessidades educacionais especiais. As terminologias vão sendo substituídas com a intenção de utilizar aquelas que melhor descrevem a população alvo.

Assim como as terminologias vão se adequando às melhores possibilidades de uso, os conceitos vão se aprimorando na medida em que a ciência evolui e a sociedade o incorpora no seu cotidiano. Movimentos mundiais de educação para todos e inclusão de pessoas com todo e qualquer tipo de deficiência tem resultado em conjunto de leis que tem, como objetivo, garantir o acesso e a permanência em todos os espaços sociais, principalmente a escola.

Pautadas em definições científicas e descrições claras, as novas diretrizes tem mobilizado a sociedade para a reflexão de conceitos com relação à pessoa com deficiência e, entre elas a deficiência mental/intelectual. Tais movimentos são importantes porque pretendem gerar mudanças no conceito que a sociedade tem de cada uma das expressões das deficiências. Definições têm sido difundidas com o objetivo de esclarecer terminologias utilizadas, facilitando a comunicação entre profissionais.

# Conceito e definição de deficiência

Conceito e definição são interdependentes, porém, não estão disponíveis a todos ao mesmo tempo. Por exemplo, pessoas que tem conceito da deficiência intelectual pautada nas limitações, provavelmente baseiam suas crenças em modelos de definições que descrevem a deficiência a partir de descrições do que a pessoa provavelmente não será capaz de fazer. Compêndios médicos mais antigos (DOLL, 1941; TREDGOLD; SODDY, 1974) descrevem a deficiência intelectual como limitadora, enfatizando a impossibilidade de adaptação do indivíduo.

O conceito de deficiência é, em geral, baseado em crenças, com forte componente cultural, que passados às gerações são desprovidos de descrição e nem sempre estão sujeitos às definições. A definição, por sua vez, pretende descrever o fenômeno, estabelecendo relações entre as condições antecedentes (o que causa) e os desempenhos observados. Está atrelada aos avanços tecnológicos que subsidiam diagnósticos, tratamentos, atendimentos e, também, aspectos legais.

Um aspecto que permeia as relações entre indivíduos está na definição do que é normal e patológico ou atípico na sociedade. De Luca (2002) utiliza dois autores, Foucault e Canguilhem, para refletir sobre os desdobramentos filosóficos do conceito de normalização mostrando que

os mesmos sugerem a comparação entre o que é esperado para a população a partir de regulamentações vigentes de interesse do controle da sociedade de uma época. Nessa direção, Braddock (1977) utilizou a curva de normalidade para explicar a existência de uma condição "normal", que é representada pela maioria percentual de pessoas e uma condição "desviante", que é representada por baixos percentuais de pessoas, na mesma curva.

Definições têm sido difundidas com o objetivo de esclarecer terminologias utilizadas, facilitando a comunicação entre profissionais da saúde, em locais diversos. A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), elaborada pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2003) objetiva definição em perspectiva positiva, considerando as atividades que um indivíduo que apresenta alterações de função e/ou da estrutura do corpo pode desempenhar, assim como sua participação social.

A partir da abordagem biopsicossocial, ela incorpora os componentes de saúde nos níveis corporais e sociais prevendo um modelo de diagnóstico que reúne as três dimensões: a biomédica, a psicológica (dimensão individual) e a social. Define a deficiência como anormalidades nos órgãos e sistemas e nas estruturas do corpo; a incapacidade como as consequências da deficiência do ponto de vista do rendimento funcional, ou seja, no desempenho das atividades e desvantagem como a adaptação do indivíduo ao meio ambiente resultante da deficiência e incapacidade.

Todavia, no modelo atual a incapacidade é resultante da interação entre a disfunção apresentada pelo indivíduo (seja orgânica e/ou da estrutura do corpo), a limitação de suas atividades e a restrição na participação social, e dos fatores ambientais que podem atuar como facilitadores ou barreiras para o desempenho dessas atividades e da participação (FARIAS; BUCHALLA, 2005).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU) (BRASIL, 2007) definiu pessoas com deficiência como

[...] aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial permanentes, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em bases iguais com as demais pessoas.

Na lida com pessoas com deficiência, se não acreditamos nas suas potencialidades ensinaremos menos coisas e reforçaremos sua dependência. Por outro lado, a crença nas suas capacidades e nas nossas de ensiná-los, pode auxiliar na promoção do seu desenvolvimento tornando-as pessoas autônomas e produtivas.

Definições científicas somente têm sentido se forem incorporadas no dia a dia das pessoas que convivem com a pessoa com deficiência. É importante rever as crenças que se tem sobre deficiência e que a possui. Por exemplo: acreditar que as estudantes com deficiência mental podem aprender e acreditar que você pode ensiná-las.

Nesse item analisamos os efeitos dos conceitos e crenças que são adquiridos na relação com pessoas que transmitem valores pessoais, culturais e científicos. Aprendemos com nossos pais, amigos, vizinhos, na religião que professamos, nas escolas que frequentamos.

Estamos sempre avaliando e reavaliando os nossos conceitos, crenças e valores. Alteramos nossos comportamentos diante dos fenômenos da vida. É um processo dinâmico. Nossas crenças, conceitos e valores com relação ao deficiente e a deficiência podem mudar a partir da aquisição de informações e da convivência com eles. Porém, é preciso refletir sobre o conceito que se tem sobre este assunto.

### O estudante da educação especial

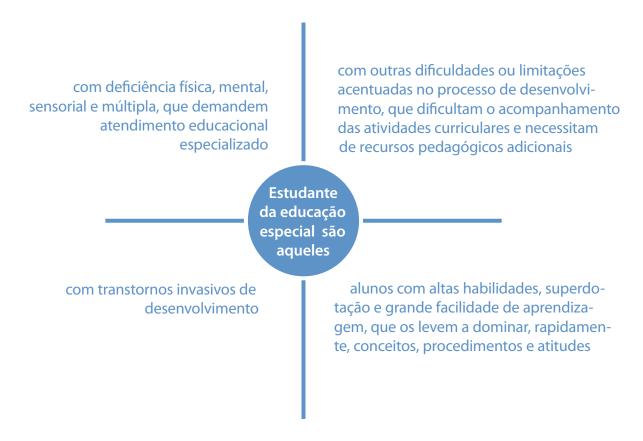
As terminologias e descrições presentes nos documentos legais tem o papel de descrever quem é o estudante da educação especial facilitando a identificação correta da população que deve ser alvo de serviço especializado. Há uma expectativa de que, a partir das definições os estudantes sejam fácil e rapidamente identificados. Ainda que a descrição seja cuidadosa é preciso ter presente que algumas expressões são difíceis de identificar resultando ainda em um grande número de estudantes sem um diagnóstico estabelecido.

A expressão de muitas deficiências pode ser exacerbada ou minimizada pelas oportunidades que os diferentes ambientes que o estudante frequenta oferecem. As expressões de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades pouco "visíveis" podem dificultar a identificação e os estudantes não serem beneficiados por serviço adequado as suas necessidades.

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP) define o público-alvo da Educação Especial (Figura 3) no artigo 1º, da Resolução SE n. 11, de 31 de Janeiro de 2008 (SÃO PAULO, 2008):

- Art. 1º São considerados alunos com necessidades educacionais especiais:
- I alunos com deficiência física, mental, sensorial e múltipla, que demandem atendimento educacional especializado;
- II alunos com altas habilidades, superdotação e grande facilidade de aprendizagem, que os levem a dominar, rapidamente, conceitos, procedimentos e atitudes;
- III alunos com transtornos invasivos de desenvolvimento;
- IV alunos com outras dificuldades ou limitações acentuadas no processo de desenvolvimento, que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares e necessitam de recursos pedagógicos adicionais.

Figura 1 – Os estudantes da Educação Especial



Fonte: Elaborado pelos autores. Desenhado por Cícera Malheiro. 2014.

Na Legislação Paulista ainda encontramos o termo alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Contudo, nesse texto utilizamos o termo estudante da educação especial respeitando a terminologia atual utilizada pelo estado de São Paulo para o referido público.

A seguir serão descritas as expressões de deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas habilidades/Superdotação que tem o papel de auxiliar na identificação correta de cada uma delas, de acordo com documentos oficiais:

Deficiência física, alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membros, paralisia cerebral (ou Acidente Vascular Cerebral [AVC]), nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, excepcionadas as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções (BRASIL, 2004).

*Deficiência Auditiva*, perda bilateral, parcial ou total de 41 dB (quarenta e um decibéis) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 2004).

Deficiência Visual, a cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 a 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica e os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°, ou a ocorrência simultânea de qualquer uma das condições anteriores (BRASIL, 2004).

Deficiência Mental (denominado na atualidade Deficiência Intelectual) funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e com limitações de duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização dos recursos da comunidade; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer e, trabalho. A definição dos diferentes graus da deficiência mental (leve, moderada, severa ou profunda) e do autista obedece a Classificação Internacional de Doenças (CID-10) e do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM-IV) (BRASIL, 2004).

Quadro 1 – Níveis de apoio para o estudante da Educação Especial

INTERMITENTES	LIMITADOS	EXTENSIVOS	PERVASIVOS
São episódicos, disponibilizados apenas em momentos necessários, com base em demandas específicas, apliacados em momentos de crise ou períodos de transição no ciclo de vida da pessoa. Ex.: crianças que permanecem internadas periodicamente para tratamento.	São caracterizados por sua temporalidade limitada e persistente, destinandose ao atendimento a necessidades que requeiram assistência temporal de curta duração, com apoio mantido até sua finalização.  Ex.: pessoa sofre um acidente e fica temporariamente imobilizada.	São caracterizados por sua regularidade e periodicidade (por exemplo, diariamente, semanalmente). Ex.: pessoas com deficiência mental que precisam de auxílio específico para aprender habilidades de vida diária, acadêmica ou de vida prática, possibilitando que desenvolvam repertório que garanta sua independência e, até mesmo, sua sobrevivência.	São constantes, estáveis e de alta intensidade, disponibilizados nos diversos ambientes, potencialmente durante toda a vida, podendo envolver uma equipe com número maior de pessoas.  Ex.: pessoas que necessitam de cuidados constantes e não sobreviveriam sem supervisão e auxílio.

Fonte: Elaborado pelas autoras do texto com base em DSM-IV (BRASIL, 2004).

É de responsabilidade da equipe definida pela Diretoria de Ensino e Escola ser criteriosa o suficiente para avaliar realmente se o estudante é candidato ou não aos serviços de apoio da educação especial. Na Figura 2 são exemplificados os envolvidos nesse processo.



Figura 2 – Processo de identificação e oferta do serviço especializado

Os alunos com deficiência deverão ser matriculados, preferencialmente, nas salas comuns, e os serviços de apoio serão estabelecidos conforme avaliação pedagógica específica realizada pela equipe da escola e do professor especializado.

Fonte: Elaborado pelos autores do texto. Desenhado por Cícera Malheiro. 2014.

A American Association on Mental Retardation (AAMR) ressalta a importância dos apoios como mediadores entre o funcionamento do sujeito e as demandas ambientais. O paradigma de apoio proposto enfatiza a natureza e a intensidade dos apoios e sua influência na funcionalidade do sujeito (CARVALHO; MACIEL, 2003). De acordo com sua intensidade, os apoios podem ser classificados em:

*Deficiência Múltipla*, a associação de duas ou mais deficiências, incluindo a Surdocegueira (BRASIL, 2004).

Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), são distúrbios na interação social, comunicação e comportamento, onde apresentam interesses estereotipados e repetitivos e os sintomas aparecem nos primeiros cinco anos de vida, englobando os diferentes Transtornos do Espectro Autista, as psicoses infantis, a Síndrome de Asperger, a Síndrome de Kanner e a Síndrome de Rett (GUIMARÃES et al.; 2010; BOSA, 2002).

Altas habilidades/superdotação, presença de potencial elevado e grande envolvimento com áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas, tais como as áreas intelectual, acadêmica, psicomotora, de liderança e de criatividade, associados a um alto grau de motivação para a aprendizagem e para a realização de tarefas em assuntos de seu interesse (SÃO PAULO, 2012).

Mudar a escola é compromisso de todos, principalmente seu cursista!

#### **SAIBA MAIS**

Se quiser conhecer mais sobre o assunto você pode acessar as sugestões de:

#### Vídeos

- 1. Janela da alma (http://goo.gl/ci2Fge);
- 2. Hermeto trecho de Janela da alma (http://goo.gl/dAi0yh);
- 3. Produções audiovisuais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo Rede do Saber Escola de Formação de Professores "Paulo Renato Costa Souza" (http://goo.gl/nB7lhU):
  - 3.1. CAPE TDAH Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade 3.2. Curso de Introdução de Libras
- 4. Ensinando e Aprendendo em Sala de Recursos [Blog] (http://goo.gl/4eWtcP).

#### Leituras

BARBOSA, A. J. G.; ROSINI, D. C.; PEREIRA, A. A. Atitudes parentais em relação à educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.13, n.3, 2007. Disponível em: <a href="http://goo.gl/c6cW2C">http://goo.gl/c6cW2C</a>>. Acesso em: 13 mar. 2014.

DUBET, F. A escola e a exclusão. *Cadernos de pesquisa*, n.19, p. 29-45, 2003. Disponível em: <a href="http://goo.gl/M6UFWd">http://goo.gl/M6UFWd</a>>. Acesso em: 13 mar. 2014.

#### Referencias

BOSA, C. Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v.15, p.77-88. 2002.

BRADDOCK, D. Opening closed doors the deinstitutionalization of disabled individuals. Virginia: The Council for Exceptional Children, 1977.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência [SEDH. CORDE]. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília: Corde, 2007.

DE LUCA, R. Inclusão: normalização? In: Colóquio do LEPSI, 4., 2002, São Paulo. **Proceedings...** São Paulo: LEPSI IP/FE-USP, 2002. Disponível em: <a href="http://goo.gl/e5hnxa">http://goo.gl/e5hnxa</a>. Acesso em: 11 mar. 2014.

DOLL, E. A. The essential of an inclusive concept of mental deficiency. *American Journal of Mental Deficiency*, v.46, p.214-229. 1941.

DUTRA, C. P. Inclusão. Educação Especial, Brasília, v.4, n.1, p. 1-61, jan./jun. 2008.

FARIAS, N.; BUCHALLA, C. M. A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial da Saúde: Conceitos, Usos e Perspectivas. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, v.8, n.2, p.187-193. 2005.

MATTOS, E. A. Deficiência Mental: Integração/Inclusão/Exclusão. *Videtur (USP)*, São Paulo; Espanha, p. 13-20. 2002. Disponível em: <a href="http://www.hottopos.com/videtur13/edna.htm">http://www.hottopos.com/videtur13/edna.htm</a>>. Acesso em: 07 mar. 2014.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE [OMS]. *CIF*: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Tradução de Cassia Maria Buchalla. São Paulo: EdUSP, 2003.

SÃO PAULO. (Estado). Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Resolução SE n. 11, de 31 de janeiro de 2008. Disponível em: <a href="http://goo.gl/99fsyp">http://goo.gl/99fsyp</a>>. Acesso em 07 mar 2014.

SÃO PAULO. (Estado). Dispõe sobre o processo de aceleração de estudos para alunos com altas habilidades/superdotação na rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Resolução SE n. 81, de 7 de agosto de 2012. Disponível em: <a href="http://goo.gl/q8s6ad">http://goo.gl/q8s6ad</a>. Acesso em 17 mar. 2013

TREDGOLD; R. F.; SODDY, K. Retardo mental. México: Editorial Médica Panamericana, 1974.