Carlos Mosquera

ENTRE DEVANEIOS E ILUSÕES:

Educação Especial e Memórias Inclusivas

Curitiba/PR
2019

Capa: Daniela Marton
Fotos orelha do livro: Marcelo Almeida
Revisão: Robson Raeder
Impressão e CtP: Vitória Gráfica & Editora

Direitos reservados ao autor.
Cópia ou reprodução deste não permitidas sem prévia autorização da mesma.

Dados internacionais de catalogação na publicação
Bibliotecário responsável: Bruno José Leonardi – CRB-9/1617

Mosquera, Carlos Fernando
Entre devaneios e ilusões: história da educação especial e memórias inclusivas / Carlos Fernando Mosquera. - Curitiba, PR : Editora do Chain, 2019.
144 p. : il. ; 16 x 23 cm.

ISBN 978-85-61817-76-3

1. Educação especial - História. 2. Inclusão escolar. I. Título.

CDD (22ª ed.)
371.9

Vitória Gráfica e Editora
www.vitoriagrafica.com

PREFÁCIO

Muito me honra apresentar nesse prefácio, que certamente não poderia e não terá, justamente pela importância, qualidade e quantidade de informações contidas nessa obra a capacidade de sintetizar os conteúdos apresentados pelo autor Doutor Carlos Fernando Mosquera cuja intervenção profissional, por ele escolhida e consequentemente vivida em praticamente toda a sua vida, é a inclusão.

Loucura, ser artífice da sua própria aventura, deixar que os loucos também possam sonhar, a importância da aceitação das diferenças e o saber conviver com elas, ter uma personalidade perfeita, eugenia, ser normal ou anormal, ser acolhido ou não pela sociedade, ter deficiências, incapacidades e desvantagens, ser deficiente, perceber, entender e aceitar deficiências e, finalmente, ter direitos e garantias!

Inclusão, vida harmoniosa nas diferentes sociedades humanas, de onde viemos, o que sabemos, onde estamos e para onde vamos?

Esse livro traz essas e outras reflexões e evidentemente diversas respostas, além de citações sobre conferências, encontros, ações e políticas de educação especial e perspectiva de educação inclusiva.

As pesquisas do autor, que oferecem aos leitores uma verdadeira e espetacular viajem no tempo, pois além de demonstrarem a evolução sempre presente nas suas investigações e no relato dos seus estudos, trazem saberes e explicações que certamente conduzirão os que se utilizarem desse maravilhoso trabalho a entendimentos e ponderações que lhes darão a oportunidade e subsídios para formularem suas próprias conclusões com perfeito embasamento histórico.

Cada etapa aqui referenciada, com a devida, oportuna e usual intervenção do Dr Carlos Mosquera, expressa a realidade do seu tempo

e demonstra as dificuldades enfrentadas por familiares e pelos que apresentavam ou apresentam necessidades especiais que consequentemente os conduziam e conduzem a atendimentos especializados.

Esse compêndio também vem preencher uma grande lacuna que, infelizmente por existir a muito tempo, dificultou à comunidade em geral e especificamente aos educadores, o entendimento das diversas odisseias vividas por aqueles que são os gestores familiarmente pela vida e pelo desenvolvimento ideal do "diferentes".

Fica explícita nesta obra, pelo estudo das experiências vividas em tempos passados, a importância do conhecimento aqui apresentado pois, sempre e que cada vez mais no tempo presente, todos aqueles que por diversas razões, foram ou são os responsáveis pelo acolhimento e pela promoção do bem estar e do bem viver aos "deficientes", necessitam e devem utilizar-se dos conteúdos aqui oferecidos.

Concluindo, afirmo que a discussão sobre o grande valor dos saberes sobre o tema em pauta, o apego à necessidade da aceitação das diferenças e suas implicações na sociedade, inclusive com bases legais, nos conduzirá ao equilíbrio social pretendido pelo Dr. Mosquera quando estuda, aborda, discute e dissemina assunto tão falado em nossos dias – a inclusão.

Deixo aqui meu manifesto de prazer, alegria e aprendizagem com o trabalho do meu ex aluno, atleta de Judô e meu amigo Doutor Carlos Fernando Mosquera.

Com a certeza de excelente leitura e estudo aos que fizerem uso desse livro, manifesto meu entusiasmado desejo de permanente evolução e harmonia para a espécie humana.

Ney De Lucca Mecking
Professor PHD em Educação Física
Faixa Vermelha e Branca 8° Dan em Judô
Bacharel em Direito

APRESENTAÇÃO

Da exclusão à inclusão: as contradições da sociedade moderna

Apresentar o trabalho de Carlos Mosquera, a ser publicado em livro, me trouxe a possibilidade de fazer algumas divagações sobre a inclusão no sistema escolar de indivíduos com alguma deficiência física. A inclusão, na sociedade capitalista, tem outros nuances e supõe refletir sobre a exclusão primeira, aquela que gerou, no processo de construção da modernidade, a necessidade de se propor a inclusão.

A exclusão primeira é econômica e social, visto que a sociedade capitalista se alimenta da exploração e expropriação do trabalho nas suas mais variadas formas. Esta exclusão se desdobra em outras, de caráter ideológico, centradas em preconceitos milenares que sobrevivem por meio de uma educação tradicional, autoritária e repressiva. Neste contexto, são excluídos os negros, os índios, os LGBT, as mulheres, que são mais da metade da população mundial e que há muito lutam por igualdade social.

A deficiência, que faz do sujeito uma pessoa com necessidades especiais, é um dos elementos que geram uma forma específica de exclusão numa sociedade na qual todo o tempo e toda a vida dos sujeitos são dedicados à produção de mercadorias, de acumulação de riqueza, de competição desenfreada para conseguir alguma forma de ascensão social.

O escrito de Mosquera é interessante porque nos interroga sobre uma determinada noção de "normalidade" que rege esta sociedade, mostrando que seus alunos demonstraram, no curso de suas aulas,

força e coragem para superar seus limites e executarem atividades que muitos dos "normais" não conseguem. Mas a luta pela superação é como a luta de Don Quixote contra os moinhos de vento, porque a sociedade abre poucas brechas de inserção.

Como recorte temporal, a década de 80 do século XX (1981 – Ano Internacional do Deficiente) foi significativa na proposição de políticas públicas para garantir os direitos de inclusão e de igualdade de oportunidades e o direito de integrar as escolas regulares, base para a sua inserção na sociedade como um todo. A grande dificuldade para a concretização desta proposta foi a adaptação das estruturas escolares, a formação de professores aptos a educar para a socialização das crianças e adolescentes deficientes no contexto de turmas numerosas e sem os aparatos necessários para a realização desta tarefa. Na maioria dos casos, este processo de integração não deu resultados positivos em razão da precariedade do sistema escolar, tendo-se que admitir que muitos deficientes continuaram excluídos mesmo dentro da escola. Ou seja, para ter o mínimo de condições de frequentar a escola, o deficiente precisa ter condições de acesso diário ao centro de estudos, o que implica locomoção, transporte, acesso físico à estrutura escolar; a frequência depende deste acesso.

A este problema básico agregam-se outros, como professores não preparados para comunicarem-se com o deficiente visual ou auditivo; a falta de material didático especial, fatores materiais que precisariam ser contemplados. Mosquera aborda sua experiência na área de educação física e os magníficos resultados alcançados com dedicação. Mostra por meio do seu trabalho contínuo que a escola é o lugar de inclusão incondicional, de todos os alunos e de todas as diferenças, mesmo as que se apresentem na forma de deficiência. E o livro que o leitor tem agora nas mãos resgata também uma história que não foi contada pelos livros, porque os livros contam a história dos vencedores e esta história aqui contada é a história da exclusão.

Mosquera nos mostra, no curso de sua leitura, que um fato pode ser lido ao menos de duas perspectivas: a dos dominantes e a dos dominados, dos fracos e desvalidos, aqueles relegados a viver à margem da história, porque não conseguem se inserir no conceito de normalidade que a sociedade construiu como seu. Também não conseguem se inserir no modo de produção, ou seja, não podem trabalhar e, portanto, não contribuem para o enriquecimento daquela minoria que detém a economia e o poder político.

Outro aspecto importante é que o livro de Mosquera é escrito na forma de ensaio, ou seja, vai além da cultura oficial, reflete a partir de fatos entrecruzando razão e lúdico, falado do que quer falar, com sentimento resultante da ação de educador, que atuou e interagiu com deficientes atuando como incentivador para levá-los ao máximo de suas capacidades. É um livro que traça a história da exclusão, com a paixão do professor que acende o fogo do saber que transforma a vida.

Anita Helena Schlesener

APRESENTAÇÃO DO AUTOR

Antes de qualquer coisa, posso dizer que não gosto das formalidades acadêmicas, considero o currículo Lattes uma imposição que instiga apenas promoções emocionalmente vazias. Minha vida profissional foi pautada por um percurso "anti-lattes", mesmo que isso tenha decorrido de uma certa estratégia de sobrevivência. Comecei dando aulas de judô em jardins de infância – relato esta passagem no segundo capítulo do livro – e, com os anos, me tornei professor e técnico de judô de escola regular e de academias esportivas, até chegar à Universidade. Nesta trajetória também estive no norte do Brasil, mais especificamente no Estado de Rondônia, onde ministrei aulas de Educação Física, na zona rural, e judô, em academias no centro da capital, Porto Velho. Também tive uma experiência internacional na minha formação, passei um tempo estudando na Espanha, conhecendo a realidade dos deficientes visuais daquele país. Além disso, trouxe outros diplomas espanhóis, mas como não constam no Lattes, não lembro mais quais são.

Este percurso tornou-me um realizador de projetos e de sonhos, quase todos desvinculados de currículos, mas em compensação, rodeados de satisfações e de amigos. A experiência relatada nas próximas linhas, surgiu de necessidades pessoais e sociais, uma "*intersecção metodológica", em que a própria realidade social se articula com o desejo da transformação.*

"Destruindo os suportes materiais da memória, a sociedade capitalista bloqueou os caminhos da lembrança, arrancou seus marcos e apagou seus rastros." Estas palavras de Marilena Chauí, na apresentação da inesquecível Ecléa Bósi, são meu suporte para explicar um dos principais motivos desta minha aventura em recordar fatos que permearam e influenciaram minha formação.

A práxis esportiva em nosso país, assim como a da educação, apoia-se apenas e unicamente em tratados acadêmicos, sendo que nossas lembranças pessoais são preteridas pela grande maioria da literatura acadêmica.

Instigado por alguns amigos, amparado por outros, decidi realizar um programa de Pós-doutorado. Assim, se tivesse sorte, encontraria um supervisor(a) que aceitasse o meu projeto: *contar uma história, registrar a voz de pessoas com deficiência. Um registro, uma lembrança, sem detalhes, nomes, datas, conquistas ou derrotas, o* qual poderíamos chamar de "*memória-inclusiva", embora para a supervisora do programa fosse mais adequada a classificação de "ensaio" – isso depois de ler a primeira versão do livro.*

Anita Helena Schlesener, supervisora, amiga, companheira, que confiou em mim a possiblidade de recordar, de aprofundar e revisar a Educação Especial, me aproximando de experiências escolares inclusivas que já estavam esquecidas com o avanço dos novos manuais, conforme, um dia, Anita me contou sobre Durkheim: "*a realidade da sociedade precede a vida individual". Enfim,* é desta história do conjunto de pessoas que me apropriei para lembrar outra história que possivelmente não seria contada, mesmo que já tivesse sido percebida e corporificada.

Esse foi, então, o motivo do nosso encontro: Entre devaneios e Ilusões: Educação Especial e Memórias Inclusivas

Aproveito também para explicar o motivo dos personagens que escolhi na abertura dos capítulos do livro. No primeiro, Dom Quixote e Sancho Pança, personificam a eterna luta contra "algo." Sejam moinhos, sejam a vida, os desejos, as exclusões. Personagens do nosso imaginário, que influenciaram gerações, e motivaram sonhos, rompendo tempo e espaço. Quixote nos faz acreditar na sobrevivência do passado, pelas lembranças que um dia deixamos de contar, ou quem sabe, chorar. Não relacionei estes personagens com os deficientes visuais, relacionei-os com o homem presente, que em geral nunca está presente, mas se aventura, mesmo assim, nos seus sonhos.

A provocação com o leitor é meramente o desejo de não deixarmos de sonhar, de não deixarmos de lembrar, que as nossas percepções de mundo e de sociedade, continuam nos movimentando, sem, é claro, nos esquecer do nosso semelhante.

Ainda na abertura do primeiro capítulo, temos uma referência ao Alienista de Machado de Assis, um romance clássico e futurista da nossa literatura, cuja temática explora muito bem, pela crítica e análise psicológica, o comportamento dos seres que se dizem pensantes. Machado de Assis, brilhantemente, faz o leitor se questionar, se debruçar em lógicas perturbantes: quem é normal e o que é ser anormal? São questionamentos discutidos hoje em dia na sociedade, especialmente em nossas escolas, os quais também serão discutidos aqui, na perspectiva do autor, a partir da experiência prática de um grupo de jovens sonhadores, envolvendo também o leitor, que será naturalmente levado a esta reflexão.

No segundo capítulo, surge o Saci Pererê não apenas como representante, do capítulo deste livro, mas também como um "*sobrevivente" das nossas lendas, das nossas histórias antes de dormir, de lembranças que nos fazem viajar. Foi com o* Saci que aprendi a me aventurar, foi com as leituras de Saci que pude me defrontar com os meus fantasmas. Foram muitas gerações que conviveram com Pererê e aprenderam que a deficiência está em quem julga, e não do outro lado.

Também não relacionei este personagem diretamente com os cegos ou os de baixa visão, sua presença no texto reflete apenas o desejo de relembrar uma história que está se perdendo no tempo e precisa ser resgatada. Nesta perspectiva, esperamos que esta lenda possa colaborar com a leitura deste livro.

Então, o texto que aqui lhe apresento está dividido da seguinte forma: no primeiro capítulo, uma breve revisão da Educação Especial, e, mesmo não querendo ser repetitivo, não pude fugir demasiadamente do que já se produziu, tentei relacionar os fatos já publicados com outros acontecimentos da época. É marcadamente um revisão livre de qualquer repetição de fatos e datas.

No segundo capítulo, relato minha experiência como professor de judô com alunos com deficiência visual, que poderia até mesmo ser em outras áreas, tais como teatro, Educação Física ou reabilitação, mas preferi o esporte, considerando seu aspecto lúdico e inesperado.

São lembranças que estão dissociadas de detalhes, de datas ou comprovações, isso não significa que foram criadas e exploradas para a publicação. Não! São histórias interconectadas com orientações acadêmicas e científicas. Não são lembranças que serviam como modelo de educação, mas recordações que nos ajudam a pensar em uma Escola mais plural e inclusiva.

Por último, claro, não posso deixar de agradecer os "coautores", pois estiveram comigo fazendo parte da história, seja sobre o tatame, seja aplaudindo, seja por inspiração. Os alunos participantes do projeto são mencionados no final do livro.

Vou me arriscar... certamente deixarei de mencionar personagens importantes que me acompanharam nesta trajetória, os quais merecem igualmente as minhas considerações, mas que serão devidamente lembrados em uma possível segunda edição.

Ney Mecking, pelo aprendizado; Anita Helena Schlesener, pela oportunidade; Paulo Micoski, pelo pioneirismo; Luís A. Fontana, companheiro do projeto; Ricardo Ihlenfeld, pelo convite em trabalhar com cegos; Moises Forbeck, Fábio Medeiros, Julinho Ormerod, Rita de Cássia Fantinato, Lislaine, Tamy Marçal, Suely Monteiro, Gil Silva.

Gastão F. Luz e Enio Rosa pela leitura antecipada e sugestões imprescindíveis;

Pela Fundação de Assistência à Criança Cega (FACE) onde tudo começou; a Associação dos Deficientes Visuais do Paraná (ADEVIPAR), que me acolheu para complementar o Projeto durante a fase mais competitiva dos atletas.

In Memorian, à Moema Espíndola Araújo, minha inspiradora, ressignificou meus preconceitos, fortaleceu meus sonhos, deixou exemplos, inspira muitos, minha eterna amiga.

Todos estes estiveram comigo, por isso, muito obrigado pela parceria.

ALGUMAS APROXIMAÇÕES: Como enxergamos o mundo.

Dom Quixote de La Mancha, um louco ou um sábio? E o Alienista?

Escrito no séc. XVII (1605-1615), o romance de Miguel de Cervantes, é mais do que uma simples obra, é o relato da busca de um "aventureiro", Dom Quixote e seu ajudante, Sancho Pança, na busca por uma vida melhor. A ilusão e a realidade são poderosos elementos literários para descrever como o ser humano é frágil. Como afirma Muniz Sodré[1]: "*Hoje, como no passado, o leitor projeta-se nas aventuras heroicas, dando vazão ao seu desejo de poder como herói, escapar às leis do cotidiano e monótono.*" Diante disso podemos fazer a seguinte indagação: Quixote é louco ou sábio? Cervantes quando escreve o seu mais reconhecido livro, apresenta para os leitores a convivência de um homem "louco" (será?), mas bondoso, inteligente, gentil e sonhador; convivendo com seu ajudante, Sancho Pança, um materialista, mesmo sendo um lavrador e muito trabalhador, também busca, na *"loucura*" de Quixote e na ausência da família, a busca de recompensas. Daí percebe-se como as diferenças podem conviver juntas, mesmo que os objetivos sejam diferentes, foi, portanto, a

[1] https://entrelinhasliterarias.com/assim-como-o-amor-dom-quixote-so-recuperou-a-razao-no-momento-da- morte/.

busca de aproximar os personagens que a obra tornou-se magnífica – e esta aproximação entre os diferentes na escola e na sociedade é o objetivo deste livro. Voltando ao "*Quixote*"; eram tão diferentes não só dos "*olhares*" da vida, mas também fisicamente; Quixote era magro, alto, fidalgo e atrevido; Sancho era, baixo, gordo, camponês e tolo. Os dois personagens, apesar das diferenças, eram, sem dúvida, a representação do que até hoje sentimos e queremos. Lançarmos para uma vida aventureira, mesmo que a sociedade chame isso de loucura ou de irracional, acreditar na "*luta*" por um mundo mais heterogêneo e inclusivo, como em muitas passagens do livro, e deixar que os "*loucos*" também possam sonhar, como Sancho Pança.

> *"Em um único momento, Dom Quixote, voltou à realidade para falecer e, talvez, deixar uma mensagem (sarcástica e direta) ao leitor: Por isso costuma-se dizer que cada um é artífice da sua aventura, e eu o fui da minha, mas não com a prudência necessária (...) Atrevi-me, fiz o que pude, derrubaram-me, e, ainda que perdi a honra, não perdi nem posso perder a virtude de cumprir a minha palavra" (SAAVEDRA, 2000).*

A pergunta para estas questões filosóficas é a mesma, quem é o louco nesta história? Em todos os momentos da "*aventura*", pessoas que não agiam como a maioria acabavam discriminadas, excluídas, ignoradas, quando muito, eliminadas, literalmente.

A literatura muito antes de Cervantes, já anunciava a importância das diferenças, sejam elas de credo, de religião, cor, sexualidade ou mesmo de comportamento. Muito tempo depois de Quixote, um brasileiro, de cor diferente dos "*branquelas*", comportamento introspectivo e principalmente, uma raridade e genialidade para escrever, publica

um livro (1882) ***O alienista***, para a época um romance (ou um conto?) futurista, porque ***Machado de Assis*** faz uma crítica social e uma análise psicológica do ser pensante. O livro trata da história de um médico, Simão Bacamarte, que chegando na sua terra natal, inicia uma busca incansável para compreender e interferir nos distúrbios psicológicos da população. Apoiado e admirado pela esposa, D. Evarista, Dr. Bacamarte resolve construir um manicômio na sua cidade, Itaguaí, chamado Casa Verde. Como o dr. Simão era um cientista e estudioso do comportamento humano, decide que 70% da cidade deveria ser internada na Casa Verde. Tempos depois, o doutor Bacamarte descobre que ninguém na cidade tinha uma personalidade perfeita, por isso mesmo, outra reviravolta na sua teoria acontece; o *alienista* conclui ser o único "***anormal***" em Itaguaí, portanto, tranca-se sozinho na Casa Verde para o resto da vida.

O fio condutor da obra apresentado por *Machado de Assis* apresenta uma questão elementar, que para a época era difícil de compreender, **o que é normal e o que é anormal.** Um questionamento que fazemos também nos dias de hoje, quando o assunto se refere ao comportamento humano.

Machado de Assis se antecipa para uma discussão interminável sobre loucura (*veremos isso no próximo capítulo*) e comportamento social. Foi este autor que trouxe pela primeira vez para a sociedade brasileira uma discussão que ainda sentimos dificuldades de compreender e aceitar, são às diferenças.

Mais uma obra literaria que traz à tona, mesmo que isso tenha sido apresentado no século XIX, as angústias de se sentir acolhido ou não pela sociedade. O sentimento de pertencimento[2] social, a esfera do se sentir igual ou parecido, física, intelectual ou emocional com os seus "*semelhantes*".

[2] Machado de Assis pela negritude vivida, sentiu de perto os problemas que afetavam os afro-brasileiros, mesmo que em alguns textos a posição sobre dos "excluídos" fosse secundária.

"*Nada tenho que ver com a ciência; mas, se tantos homens que supomos juízos são reclusos por dementes, quem nos afirma que o alienado não é um alienista*?"

E é por isso que, no século XXI buscamos melhores explicações para compreendermos conviver com às diferenças, sem excluir ninguém do convívio e, favorecer as oportunidades que todos merecem, do nascimento à morte.

Como disse Giannetti (2014) "*A desigualdade não é um mal em si – o que importa é a legitimidade do caminho até ela. A justiça depende do enredo subjacente*."

Logicamente poderia ter escolhido outros personagens para abrir este capítulo, mesmo que estes não sejam representantes das Pessoas com Deficiência. A intenção inicial é provocar no leitor a percepção difusa e complexa de como as pessoas "enxergam" o mundo. É disso que trata este ensaio, como escreve Anita, na sua apresentação, não há um único jeito de viver, há muitos. Não existe um único compasso frente às adversidades, existe sim, uma possibilidade de se reconhecer e agir. Se a equidade estiver neste compasso, melhor!

COMO A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL FOI CONTADA E COMO POSSO RECONTÁ-LA

Walter Benjamin[3] *sobre a arte de narrar: "Sempre houve dois tipos de narrador: o que vem de fora e narra as suas viagens; e o que ficou e conhece a sua terra, seus conterrâneos, cujo passado o habita. O narrador vence distâncias no espaço e volta para contar suas aventuras." Comecemos por uma outra história.*

A proposta original desta breve revisão não é recontar os grandes acontecimentos históricos relacionados à pessoa com deficiência (PcD), o que pode ser encontrado em outras produções de uma forma mais linear, mas sim, como o fez Michel Foucault, apresentar a história "*como resultado de um acirramento de forças e saberes, resultado de embates, rupturas e descontinuidades*." Foucault fala em exibir "*múltiplas estruturas*" para relatar a história genealógica e apontar o momento "*da emergência de novas figuras".*[4]

Muito antes dos gregos, algumas civilizações orientais já se preocupavam com a educação de seus cidadãos, mesmo que as classes sociais fossem separadas, e o trabalho separado da cultura. Assim era na China. A família, para este povo, teve um papel fundamental

3 W. Benjamin, Il narratore. Considerazioni sull'opera di Nicola Leskov", in W. Bejamin, Angelus Novus.
4 SOUZA, J.M. O. A invenção da inclusão: Uma aposta ética nos estudos da deficiência. Dissertação Universidade Federal Fluminense. Niterói/RJ, 2016.

na educação dos filhos, já que os mesmos, quando eram elementos do povo não tinham direito à escola. No Egito, as escolas preocupavam-se com o ensino da aritmética, geometria, botânica e geografia. Também no Egito, iniciou-se a escrita no papiro com um cálamo embebido em carbono. A família colaborou com o ensino escolar (a mãe era figura fundamental), os "*ofícios*" (oficinas artesanais) eram ensinados para a maioria da população.

Já os Fenícios, precursores do alfabeto (22 consoantes, sem as vogais), do qual derivam o alfabeto grego e depois os europeus, foi possível a comunicação. Mesmo com toda esta importância que os Fenícios e outros povos do oriente tiveram na educação da humanidade, a história continua incompleta, primeiro porque estes povos quase sempre não são lembrados quando o assunto é história da educação – os gregos são as nossas referências – segundo, porque, às pessoas com alguma deficiência quase sempre foram ignoradas em todo o processo, quando era preciso o relato histórico.

O pouco que sabemos ou o que sabemos da história dos "*vencedores*" remonta a poucas passagens históricas. O que deduzimos da época dos homens primitivos era que a sobrevivência sempre foi muito difícil, hostil. A média de idade de sobrevivência era muito baixa; eram os predadores, as doenças incuráveis, as dificuldades próprias do ambiente hostil, empurravam os homens para uma vida muito curta. Certamente isso não impediu que muito destes "*desfavorecidos*" não tivessem um vida mais longa. Domesticar animais, talvez tenha sido uma saída para a continuação desta história dos mais "*segregados*".

Só quando o fogo e a roda apareceram; quando o homem aprendeu a caçar e a se comunicar; as famílias aprenderam a plantar; a descoberta do uso da pele dos animais para o aquecimento do grupo e dos alimentos; tudo isso facilitou e incrementou a convivência e o tempo de vida. Talvez aí, tenhamos o início de pequenas civilizações, quando os grupos se uniam para proteção e sustento da família. E as pessoas

que não suportavam ou não conseguiam acompanhar o grupo? Fica uma dúvida gramatical ou histórica se a expressão eliminação é a mais coerente, mais certeira. Mas vá lá, eram eliminados sumariamente pelo motivos de não conseguir acompanhar os deslocamentos necessários dos grupos primitivos. Só pelo motivo de ficar sozinho em temperaturas muito baixas, sem alimentos para sobrevivência, já eram motivos suficientes para a "*eliminação*". Será que era isso mesmo? Não pretende-se aqui discutir nenhuma teoria que possa explicar ou apontar se essas "*eliminações*" ocorreram exatamente como mostra uma parte da literatura, nem mesmo, se a sobrevivência de muitos foi resultado da evolução biológica. Mas vale lembrar, como mostra Gomes (2012) que *"o traço característico da evolução biológica não é a capacidade de adaptação das formas vivas ao meio que lhes impõe condições de existência, mas, sim, sua intrínseca potência criadora que prolifera composições entre a matéria e o espírito – direções diversas e até extremas de duração."*

De concreto a arte egípcia, os antigos papiros e as múmias deixaram vestígios para contar a história que conhecemos e que tanto precisamos conhecer mais. *"Os estudos acadêmicos baseados em restos biológicos, de mais ou menos 4.500 anos a. C., ressaltam que as pessoas com nanismo não tinham qualquer impedimento físico para as suas ocupações e ofícios, principalmente de dançarinos e músicos"* (GUGEL, 2007). Esta citação, reflete, então, que nem todos eram eliminados.

Pode-se contar esta história por vários interesses, mas opto por um muito conhecido: pela exclusão[5], que vai da antiguidade até o início do século XX; depois a segregação, que vai até a década de 40, a integração, que vai até os finais dos anos 80 e da inclusão, que é o assunto dos nossos dias. Como não é o objetivo rememorar cada um destes períodos, sabendo que a história não pode ser contada linearmente, e sim, neste momento, trazer à discussão situações atuais que foram exploradas e "*inventadas*" em outros períodos da nossa existência, e assim, compreender um pouco da história das pessoas

[5] Saiba mais: Avelino da Rosa Oliveira. "Sobre o alcance teórico do conceito exclusão". Civitas, PA, v.4, n.1, jan-jun, 2004.

que não eram "*dignas*" da convivência social, excluídas, marginalizadas, à margem de todo um processo.

Se existiam "*pessoas modelos*", o oposto precisou coexistir. No momento em que estes discursos aparecem, a ideia do "*mal acabado*", do deficiente, do imperfeito[6]; com isso, aparecem igualmente outras intenções. A Exclusão, próprio de qualquer modelo social, em qualquer período da história, pode ser uma destas intenções.[7]

A sociedade precisou com o tempo classificar a deficiência; não existia esta categorização;

> Indivíduos com alterações físicas, sensoriais e cognitivas, formando juntos uma categoria denominada deficientes, é uma ideia contemporânea. Historicamente, a classificação era realizada de acordo com as alterações físicas ou mentais das pessoas. Elas eram descritas como aleijadas, surdas, cegas e loucas. O conceito deficiência foi cunhado na primeira metade do século XX para caracterizar, coletivamente, esses indivíduos. (BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010, P.4).

Quando a área da medicina (re)formula suas classificações, as pessoas que eram "*diferentes*" passam a ser classificadas. Antes disso talvez usássemos apenas construções metafísicas, sem mesmo conhecer um conteúdo específico, não que agora saibamos mas, as clivagens apresentadas no decorrer da história nos ajudou a refletir sobre. A compreensão da história nos ajuda a desvendar alguns conceitos enraizados na sociedade que emperram a nossa liberdade de pensar.

Sem precisar seguir uma linha cronológica, e sim, apresentar alguns fatos históricos relevantes que possam contribuir com a leitura

[6] Sobre esse tema: "Conservation of the Down Syndrome critical region in humans and great apes" (Síndrome de Down em primatas): Sunny Luke et al., Gene 161, n.2, 1995.

[7] Saiba mais: CAPONI, Sandra. Loucos e degenerados: uma genealogia da psiquiatria ampliada. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2012.

deste livro, podemos lembrar de Homero (possivelmente viveu no séc. VII a C.). Poeta grego, o mais conhecido. Homero era cego, pelo menos o que conta a história, mais precisamente cegueira adquirida, não se sabe como o poeta perdeu a visão. Ficou lembrado pelos poemas de Ilíada e Odisseia. Na Ilíada, Homero apresenta Hefesto – o ferreiro divino. Na mitologia, Hefesto é rejeitado pela mãe Hera por nascer com uma das pernas "*defeituosa*." Como foi obrigado a se retirar do Olimpo, Hefesto compensa a deficiência se dedicando aos trabalhos manuais e a metalurgia. Este mito até hoje é lembrado quando nos deparamos com artistas que apresentam talentos manuais excepcionais, e relacionamos Hefesto para explicar a origem de tanto talento. No caso dos cegos, sempre se acreditou que nasciam com ouvido absoluto, eram talentosos, acreditava-se, pelo menos, que compensavam a perda da visão com a música.[8]

Fig. 1- Homero e seu guia Dioniso conduz Hefesto ao Olímpo
(Pintor de Cleofonte, 430-420 a.C.) - (fonte: GUGEL, 2007).

[8] Uma ótima referência para tratar deste assunto "A educação e a inclusão social de sujeitos com deficiência visual." Cadernos CEDES, Campinas, vol. 28, n. 75, p. 137-280, maio/ago. 2008

Um outro personagem da mitologia grega que relacionamos para falar sobre "*diferenças*" é Procustro (Procustes, Procrusto, Damastes ou Polipémon). O mito é lembrado pela intolerância do ser humano em relação ao seu semelhante. Assim como a sociedade sempre foi. Conta a mitologia que o bandido Procustro (o esticador) tinha uma cama de ferro na passagem de uma floresta e, sempre que passava algum viajante, este era convidado a deitar na cama (fig. 2). Depois de amarrados, as pessoas eram medidas na própria cama, os mais altos eram amputados, pois as pessoas deveriam ter o mesmo comprimento que a cama. Os mais baixos eram esticados até atingir o comprimento "*ideal*". Na busca do ideal, podemos até ajustar os nossos tamanhos, mas não conseguimos ainda tornarmos tolerantes com às diferenças. Aceitar as diferenças é um problema crônico das sociedades modernas, o espetáculo é o promissor "*toda a vida das sociedades nas quais reinam as condições modernas de produção se anuncia uma imensa acumulação de espetáculos*" (DEBORD, 2003).

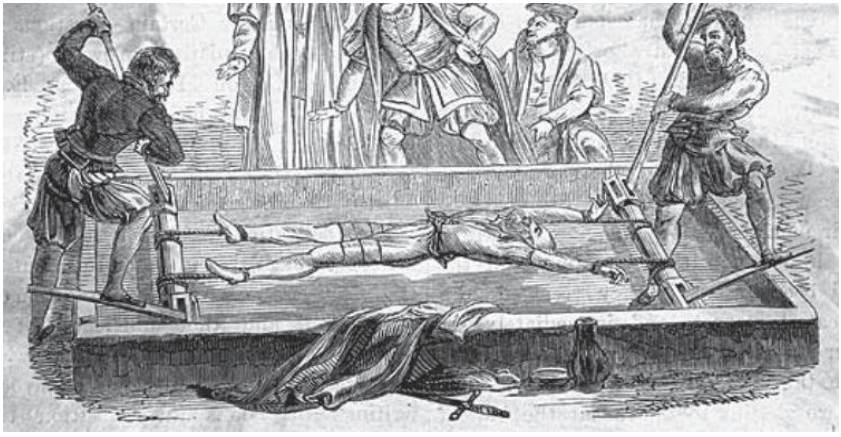

Fig. 2: O mito de Procrusto (imagem da internet)

Como não há nenhum registro escrito de como os homens viveram em épocas antigas, apenas achados arqueológicos, pode-se, então, relatar historicamente o que realmente aconteceu? Um recorte deste período é necessário fazer, mesmo que isso seja parecido com um "*estranhamento*":[9]

Esparta e Atenas eram e são as nossas referências como cidades "*modelos*" quando a história precisa ser contada – pelos vencedores. Modelos de coragem, força e organização social servem como exemplo para a nossa história ocidental. Diferentemente da história das crianças que apresentavam alguma deficiência; eram eliminadas ou abandonadas, não seguiam o modelo "*atlético*" que todos preconizavam. Mas estudos arqueológicos apontam que muitos egípcios com situações "*abastadas sofriam com a desnutrição e doenças em geral e chegavam a viver até os 30 anos*." Outro achado, que investe na teoria de que nem todos os imperfeitos não eram eliminados, foi relatado em 2007, pela reportagem da BBC Brasil, um "*dedo artificial encontrado em uma* múmia, provavelmente de 2.600 anos, que foi considerado a primeira prótese artificial funcional encontrada." Mesmo que muitos possam afirmar que a falta de um dedo não era o suficiente para não ser excluído, os achados mostram pelo menos que houve interesse na "*reabilitação*" do cidadão.[10]

Já no cristianismo, o inaceitável era abandonar os "*filhos de Deus*", todas as pessoas, independente de como haviam nascido, eram portadoras de uma alma, portanto, deus não abandonaria os menos privilegiados. Assim mesmo, a própria sociedade da época impedia que estas pessoas convivessem com os "*semelhantes*", surge aí a intenção da igreja em receber e acolher as pessoas com deficiência. Asilos, conventos e hospitais da época, compartilhavam e atendiam juntamente com a igreja esta função[11].

[9] Onde o produto do trabalho não pertence ao seu criador. O indivíduo, o ser que trabalha, não se reconhece.

[10] Ambroise Paré (1510-1590), medico francês do Renascimento, atendia no campo de batalha e se dedicou à cura contra as amputações. Ajudou a criar as próteses que hoje em dia é conhecido de todos.

[11] O filme "Corcunda de Notre Dame" retrata esta passagem histórica

Uma outra passagem histórica, que nem sempre associamos às pessoas com deficiência, foi o período da Inquisição Católica. Foi criado neste período o "*Malleus Maleficarum"*(1482), um manual de semiologia da época, que além de "*diagnosticar*" as bruxas e feiticeiros, "*considerava sinais de malformação física ou mental como ligação com o demônio, o que levou muitas das pessoas com estas deficiências a fogueira da inquisição*" [12]. Muito tempo depois, surge *Franz Joseph Gall* (1758-1828) que propôs, entre outras coisas que a forma externa do crânio tinha uma relação direta com a forma interna do mesmo, e que o desenvolvimento de seus órgãos causam mudanças na forma do crânio e isso seria suficiente para fazer diagnósticos clínicos referentes aos problemas do cérebro. Outra personalidade que aparece na ciência, e que pretendia continuar com as teorias de *Gall*, foi *Lombroso* que publica *"O homem delinquente".* A proposta comportamental de *Lombroso* foi o atavismo, que se inspirava na teoria evolucionista de Charles Darwin, que qual o *"sujeito atávico é aquele menos desenvolvido na escola evolutiva, sendo ele ainda submetido ao estado selvagem*." O tamanho e as características dos cérebros eram para *Lombroso* o ponto de partida para os diagnósticos. Tivemos, portanto, com a mesma raíz, o cérebro, a "*perseguição*" de muitos cientistas para o diagnósticos de transtornos mentais e comportamentos sociais.

A exclusão não foi apenas um "*privilégio*" da PcD. Há 3.000 anos a misoginia fazia parte da cultura. "*Holland reconstitui os últimos 3.000 anos de misoginia, mostrando que a caça às bruxas é constante na história*[13]." *O mesmo autor, afirma ainda "a caça às bruxas não é um fenômeno que durou do século 15 ao 18 e matou 60 mil mulheres: a caça às bruxas é constante na história*" (HOLLAND, 2006). Por motivos

[12] Séc. XV, Príncipe Anhalt da Alemanha saxônica, desafiou o reformador religioso Martinho Lutero, este, acredita que as crianças com deficiência mental, deveriam ser afogadas pois eram possuídas por maus espíritos e bruxaria. www2.fc.unesp.br.

[13] Os filmes "O nome da Rosa" e "As bruxas de Salém" retratam as práticas da Inquisição e a filosofia da Igreja Católica da época.

diferentes mas com os mesmos objetivos, as culturas em diversos períodos da história, organizaram-se e organizam-se "*secretamente*" e impõe seu jeito próprio de "*afastar*" os menos desejados. Volta-se em qualquer período da história e observamos que a eliminação e a exclusão são temas recorrentes, um pano de fundo para um história mal contada e vivida. Mais ainda, como afirma Mazzotta e D' Antino (2011), "*O universo cultural abarcando esses três níveis – ideológico, comportamental e material – caracteriza a vida social que não se limita a objetos e fatos de um mundo natural, já que se constitui pela ações, manifestações verbais, símbolos, textos, construções materiais de grande variedade e de sujeitos que expressam por meio desses artefatos procurando entender aos outros e a si mesmos.*" Pode-se entender a cultura da exclusão quando ações estratégicas, sejam elas das mais variadas (arte, bens culturais, ciência, esporte e tantas outras) impõe condutas já prevendo supostas respostas e principalmente, os encaminhamentos para administrar as diferenças.

As tradições indígenas de "*ontem*" e de "*hoje*" - literalmente – também nos mostram que crianças que apresentavam ou apresentam deformações ao nascer, eram eliminadas ou são eliminadas. Só para encurtarmos um pouco a história, para discutirmos os dias de hoje (2019), independente de outros tempos; pelo menos 13 etnias indígenas no Brasil praticam o infanticídio, com a "*permissão*" da nossa Constituição Federal[14]. De acordo "*com o último Mapa da Violência, do Ministério da Justiça[15], em um ano, 42 pessoas foram assassinadas em Caracaraí (Roraima). Entre elas, 37 índios, todos recém-nascidos, mortos pelas próprias mães, pouco depois do primeiro choro*." Para os 25 mil índios Ianomâmis[16] que vivem em uma área de 9,6 milhões de

[14] Até o momento, dentro da Constituição do Brasil, não há nada condenável no infantídio indígena. Já há um Projeto de Lei em estudo para criminalizar esta cultura dentro do Brasil, mesmo que alguns antropólogos não concordem com isso.
[15] http://www.justica.gov.br (Pesquisador Júlio Jacobo).
[16] O infanticídio também ocorre em outras tribos: suruwahas e kamaiurás.

hectares em 300 aldeias em uma floresta preservada, "*eliminar*" uma criança com deficiência é uma ato de amor. A família indígena associa a "*eliminação*" do sofrimento (morte do bebê) com o que chamam do amor – não deixar mais a criança sofrer[17].

Isso mostra como algumas culturas ainda utilizam a "*eliminação*" como tradição, mesmo que isso não impeça de crianças com "*outros problemas*" sobreviver à todo estes rituais.

Mais adiante, na idade moderna, aparecem os nomes do médico *Paracelso* e do filósofo *Cardano.* Desmistificando a origem de doenças mentais, *Paracelso* revoluciona a academia médica da época, quando publica *"Sobre as doenças que privam o homem da razão".* Revolucionário porque considera as doenças mentais como problemas médicos e não como se achava anteriormente que as pessoas podiam estar "*possuídas*", o que era a representação da época.[18]

Cardano não só concordava com *Paracelso* como também iniciou estudos para tratar as pessoas que apresentavam as tais doenças mentais. *Cardano* (1501-1576) chegou a testar a possibilidade de aprendizado de alunos cegos com a leitura em relevo. As experiências realizadas por *Cardano* para esse tipo de aprendizado foram decorrentes apenas da curiosidade que este tipo de sensação provocava em PcD (MOSQUERA, 2010). A "*deficiência deixa de ser um problema teológico e moral para ser um problema médico, digno de tratamento*." Podemos citar outros exemplos desta mudança de paradigma: *Sir Anthony Fitz-Hebert* (1534), a idiota se define como enfermidade ou produto de infortúnios naturais; *Thomas Willis* (1621-1675) explica a natureza organicista da deficiência como resultado de lesões ou disfunções do sistema nervoso central; *John Locke* [19](1632-1704) inaugura a visão naturalista da atividade mental (intelectual), liberando-a das explicações

[17] Sobre este tema: "Rethinking Life and Death (Repensando a vida e a morte) de Peter Singer.
[18] Saiba mais: Michel de Certeau. A Escrita da História. Editora Forense, 1982
[19] Locke e a teoria da Tábula Rasa, postula que a educação pode suprir as necessidades da "página em branco".

estritamente morais e religiosas (PESSOTI, p. 15-17, 1984). Foi portanto, um período da história que modificou não só a convivência com pessoas com deficiência, mas também, modificou a organização da "*nova*" sociedade. Pode-se pensar em "*nova*" sociedade quando se pensa nos corpos sadios ou doentes, (os curandeiros eram responsáveis por muitos atendimentos), quando pensava-se nos "*corpos produtivos*" ou mesmo, nas novas formas de tratamentos de doenças.[20]

O novo paradigma[21] para entender como a medicina poderia auxiliar as pessoas doentes mentais, foi, quem sabe, o início do processo de inclusão. A sociedade começou a perceber que havia condições de tratamento, como no caso do "*Alienista*", comentado anteriormente.[22]

> Outra forma, embora menos enfática, de a igreja ver e explicar a existência de cegos, mudos, paralíticos, loucos, leprosos, enfim, de pessoas portadoras de qualquer deficiência, era a de que eles eram instrumentos de Deus para alertar os homens, para agraciar as pessoas com possibilidades de fazerem caridade (...) (BIANCHETTI, p. 11, 1995).

Por vários motivos sociais, culturais e políticos da época – principalmente como proteção do desconhecido - as pessoas que não atendiam as "*normas*" da sociedade, sendo a maioria delas pobres e deficientes, eram segregadas ou recolhidas em asilos, igrejas ou qualquer outro local indicado pelo estado[23].

---

[20] Os caminhos seguidos pela medicina entre os séc. XVIII e XIX: o nascimento da clínica e do método anatomoclínico; o desenvolvimento do cepticismo terapêutico e o advento da fisiologia como disciplina autônoma (https://seer.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/viewFile/3247/2426)

[21] Para Thomas Kuhn, é um conjunto de leis, teorias, aplicações e instrumentações a partir do qual se desenvolvem tradições coerentes e específicas de pesquisa científica.

[22] Em 29 de julho de 1868, foi inaugurado no Rio de Janeiro, o "Asilo dos Inválidos da Pátria", onde "seriam recolhidos e tratados os soldados na velhice ou os multilados de Guerra, além de ministrar a educação aos órfãos e filhos de militares (Figueira, 2008, p. 63, In: bengalalegal.com.br)

[23] Em 1260, Luís XIII fundou, em Paris, o asilo Quinze-Vingts, instituição da Idade Média destinada à cegos, com o objetivo de atender trezentos soldados franceses que tiveram seus olhos arrancados durante as Cruzadas, outros cegos Franceses também foram atendidos neste asilo. Há outras versões sobre esta passagem histórica. DallÄcqua (1997), afirma que o asilo foi criado para retirar os cegos franceses que viviam como mendigos nas ruas de Paris.

É bom lembrar que apenas entre o século XVIII e XIX - mais uma amostra das descontinuidades do tempo – aparece o poder da "*supremacia biológica*" ou seja, conceitos e classificações sobre o "*normal*",[24] diferentemente do que se acreditava em outros períodos da história.

Quando a história se refere à Educação Especial, voltamos ao séc. XVIII, que coincide com o aparecimento do Iluminismo. A figura de *Jean Jacques Rosseau* (1712-1778) torna-se referência pela publicação de EMÍLIO, um livro que trata da educação de crianças. Rousseau propõe um aprendizado que tenha aproximação com o próprio ritmo de aprendizagem de cada criança. Essa ideia de ensinar as crianças em seu próprio ritmo marcou o terreno para muitos educadores. Seguindo impulsos de transformação educacional, ainda no séc. XVIII, agora na educação de pessoas com deficiência, surge o nome de *Charles Michel L'Epeé*. Um dois pioneiros na educação de PcD. Entre outras iniciativas fundou a primeira escola pública para pessoas com deficiência na França. L'Epeé preocupava-se com a linguagem e a fonética como ferramenta para a educação de estudantes surdos e cegos.[25]

Outro nome de destaque nesta empreitada da Educação Especial (EE) no séc. 18 é *Valentin Hauy* que fundou, também na França, a "Instituição Nacional de Jeunes Aveugles"(Instituto Nacional para Jovens Cegos), em 1784, que é conhecida como a primeira escola para pessoas cegas no mundo. A iniciativa de Hauy foi inspirada em Rousseau, L'Epeé e Madame Von Paradis. *Von Paradis* era cega e ajudou nos métodos da escola de Hauy. Entre tantos eventos realizados nesta Escola, foi criado o método *Braille* (1824), por um aluno da própria Escola, *Louis Braille* que, aos 14 anos aproximadamente, inspirado no método da *"sonografia noturna*" do exército Francês, orientado pelo oficial *Charles Barbier de La Serre*, divulgou a "*nova*" escrita e leitura

[24] Em 1857, Auguste Morel , publicou um livro "Tratados das degenerescências", apresentava ali a origem e a formação dos desvios doentios da humanidade.

[25] Referência: http://neiuelcentro.tripod.com/id10.html

em relevo por seis pontos. Este método talvez tenha sido uma das muitas revoluções culturais em todos os tempos, pelo menos para uma parte da população. Em pouco tempo, os cegos de todo o mundo já liam e escreviam em braille.[26] Foi uma oportunidade para milhares de pessoas que não podiam ler e escrever, mesmo precisando desta oportunidade, eram pessoas segregadas, excluídas, à margem da sociedade. Uma mudança de paradigma, um devir, uma perspectiva nova para pessoas que não enxergavam e podiam, a partir da leitura e escrita conseguir um trabalho "*como fonte de transformação de natureza e de constituição da sociedade*."

O séc. XVIII apresentou outro pensador que se preocupava com a saúde de pessoas com deficiência, *Denis Diderot* (1713-1784), que, em 1749, foi levado à prisão pela publicação da ***"Carta sobre os cegos para uso dos que vêem."*** Segundo a história, uma mulher (dama), ficou ofendida pois não compactuava com as considerações e critérios que *Diderot* estabeleceu para assistir a eliminação das cataratas de um cego que vivia em casa de *M. de Réamur.* Como em todos os governos totalitários, os motivos reais da prisão de *Diderot*, ainda contada pela história, não importa agora por quem, a "***Carta sobre os cegos***" ofuscava a situação política e social da época, estamos falando de *Luís XV*. Sendo *Luís XV* denunciado por muitos como um governante que cobrava exagerados impostos para cobrir as despesas da luxuosa corte e as ostentações de *Madame Pompadour*. A *Carta "coloca um problema de especial interesse para a teoria empirista do conhecimento: pode um cego de nascença que recupere a visão perceber a tridimensionalidade do espaço*?"[27] A *Carta sobre os cegos* ainda foi possível concluir um ceticismo relativista, "*mas contém o materialismo organicista posteriormente*

[26] "Reglete-Positiva" um sistema mais simplificado (foi criado com apoio do Programa Fapesp Pesquisa Inovativa em Pequenas Empresas) para escrever em braille; quando a punção pressiona o papel sobre o ponto abaixo dele, o mesmo fica marcado com um ponto em relevo. Com isso, o espelhamento dos pontos não é mais necessário. Ver em : Reglete Positiva escrita Braille.

[27] Fonte: http://www.deficienciavisual.pt/r-CartaSbCegos-Diderot.htm#Diderot

desenvolvido por Diderot e que constitui o traço distintivo e original de seu pensamento dentro da filosofia do século XVIII."

Jean Marc Gaspard Itard outro nome importante, e referência na EE, foi o médico e educador do primeiro "*homem selvagem*." Mais conhecido como "*menino lobo*". O garoto foi encontrado em uma selva (Aveyron, em 1798), criado possivelmente por lobos – achou-se na época que o menino se comportava como um lobo. Foi dado o nome a ele de "***Victor de Aveyron***"[28], pois a selva em que foi encontrado chamava-se de Aveyron.

A literatura não é clara sobre a "*educação*" de *Victor* pelo médico *Itard* (ex-aluno de P. Pinel). A maioria dos relatos informa que o menino lobo aprendeu muito pouco sobre a convivência social, os "*hábitos selvagens*" continuaram sendo usados nas relações sociais por "*Victor*", como o estigma[29] de selvagem que nunca o deixou. *Dr. Itard* com a convivência com o menino *Victor*, formulou uma hipótese que até os dias de hoje ainda discutimos a sua fundamentação; "*a maior parte das deficiências intelectuais e sociais não é inata, mas tem sua origem na falta de socialização do indivíduo, nas ausências de comunicação com seus pares*". Ou seja, a sociabilidade torna o indivíduo humano. Entender uma parte desta complexa reabilitação frustrada que foi a reeducação de "*Victor*", nos remete a equalização da totalidade com o concreto de Marx: "*O concreto é concreto porque constitui a síntese de múltiplas determinações e, portanto, é uma unidade do múltiplo"; ou "uma rica totalidade que possui múltiplas determinações e relações."(KOFLER, 1972).*

Neste mesmo período (1801) temos a presença marcante de *Philippe Pinel "Victor não é um indivíduo desprovido de recursos*

[28] O Jornal EL Pais (2018) divulgou um material sobre a vida de Marcos Rodríguez Pantoja, 71 anos, que viveu com lobos durante 12 anos, foi achado em Orense, noroeste da Espanha. Marcos Rodríguez é um dos poucos casos documentados no mundo de crianças criadas entre animais, longe dos humanos. Continua vivendo na Espanha.

[29] Erving Goffman: "os corpos são espaços demarcados por sinais que antecipam papeis a ser exercidos pelos indivíduos. Um conjunto de valores simbólicos estaria associado aos sinais corporais, sendo a deficiência um dos atributos que mais fascinaram os teóricos do estigma."

intelectuais por efeito de sua existência peculiar, mas um idiota essencial como os demais idiotas que conhece no asilo de Bicêtre." (PESSOTTI, 1984, p. 36), que ajudou a medicina da época propondo uma nova discussão sobre o retardamento mental.[30]"

Já com a Revolução Industrial em andamento, Pinel modificou a maneira de ver a loucura com o *"Tratado Médico Filosófico sobre a Alienação Mental",* quando o campo médico observa a loucura usando estudos clínicos. A loucura agora era vista como uma *alienação mental,* ou seja, uma nova tradição entre teoria e prática. *"Esse é o primeiro movimento que visa diferenciar a loucura como um campo distinto, autônomo, circunscrito pela expressão de alienação mental." (FARIA, 2017).* Apesar das transformações que estes conceitos sofreram durante a história, *Michel Foucault* no *livro "A história da loucura"* , propõe algo totalmente "*dialético*" para os conceitos acadêmicos e norteadores da sociedade - a loucura é uma "*construção social*" do que resultado de uma anomalia encefálica. Quem sabe Foucault pensou na "*soleira*", nos limites, nas fronteiras que cercam as "*normalidades*" comportamentais, como alguns "*arcanos*"[31]. Um exemplo clássico desse comportamento *borderline*[32] pode ser entendido na cultura dos Xamãs; conversam com "*espíritos ancestrais*" e assim mesmo são respeitados por toda a tribo, diferentemente se vivesse em outra cultura.

Os conceitos de "*construções sociais*" de *Foucault,* das sociedades de *Durkheim* e de outros pensadores, aproximam as falácias "*médicas*" dos interesses comerciais dos grandes laboratórios e das associações médicas por todo o mundo. Exemplos recentes dessa afirmação são fartos nos meios acadêmicos e na mídia, para ficar apenas em um: a construção do ***Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos***

[30] Um outro pesquisador da época, Esquirol, publica em 1838, "Maladies Mentales" que ofereceu aos especialistas da época a diferença entre uma criança mentalmente defeituosa da criança psicótica.

[31] Arcanos 0 ou 22 nas cartas originais do Tarot, podem ser compreendidos como aquelas pessoas que vivem desprendidos das normas da sociedade.

[32] Também conhecido na area médica como "transtorno de personalidade limítrofe".

Mentais (DSM-5)[33], publicado pela Associação Psiquiátrica Americana (APA) este último publicado em 2013. O Manual de diagnóstico que é um instrumento de pesquisa fundamental no diagnóstico de transtornos e doenças mentais, foi criticado por muitos especialistas e associações médicas durante a sua construção, primeiro porque rompeu com o modelo multiaxial introduzido na terceira edição do manual e, a principal reclamação foi à respeito dos pesquisadores e organizadores do Manual, pois a maioria deles são representantes e donos de grandes laboratórios médicos. Um contrassenso, no mínimo. Nesta perspectiva, percebe-se como o capitalismo interage como "*mediador*" dos comportamentos de saúde de toda população mundial. Lembrando que todos os diagnósticos médicos referentes às doenças e transtornos mentais são referências do próprio DSM-5.[34] [35]

É bom lembrar que, diante de tantas transformações sociais e culturais na segunda metade do sec. XIX, também aparecem os trabalhos de *Francis Galton* com a teoria da *Eugenia.*

> *"Ao conceber a eugenia em termos populacionais e não como restrições individuais, Galton procurou estabelecer um método científico em que o controle reprodutivo não seria uma intromissão nas decisões ou preferência dos indivíduos, mas uma necessidade do ponto de vista da distribuição estatística das características encontradas na média populacional (cf. Galton, 1886, p. 246). Neste sentido, Galton, em sua ciência eugênica, procurou naturalizar a política, concebendo-a como*

[33] A primeira publicação do DSM foi em 1948, que teve influência do Exército Americano, que já havia construído uma categorização para aplicação nos ambulatórios que prestavam atendimento a ex-combatentes.

[34] Existem médicos psiquiátras em todo o mundo que se opõe em usar o DSM, mas são as exceções.

[35] Samuel Gridley Howe, em 1848, educador e advogado, informa a Assembleia Legislativa de Massachusetts da sua investigação da situação dos deficientes intelectuais de todo o estado. É provável que vários dos indivíduos então classificados de "idiotas" hoje fossem classificados com autismo (DONVAN & ZUCKER, 2017).

> *a aplicação de programas sociais de controle reprodutivo em* função da elevação das qualidades encontradas no conjunto populacional "(Del CONT, 2008).

Para alguns as teorias eugênicas não passavam de racistas e preconceituosas, para outros, era uma teoria que procurava entender os mecanismos da transmissão dos caracteres entre as gerações e também, para contribuir positivamente para a melhora das características populacionais. O fato é que a eugenia buscava o melhoramento da raça humana, uma espécie de "*sociedade de homens ideais*."

Independentemente de ideais científicos ou ferramentas ideológicas, esta tese da eugenia vingou e influenciou muitas gerações de pessoas com deficiência, popularizou-se como um "*descobridor*" de perfeição. As evoluções desta "*ciência*" evoluiu pra tempos da engenharia genética[36], buscando sempre a perfeição sem a "*aventura*" de atravessar a diferença para evidenciar a contradição. Com a "*nova*" possibilidade de reconhecer má formações ainda na fase intrauterina, mais contundente tornou-se optar por um nascimento de crianças "*perfeitas*." O aborto passou a ser em tempos modernos a nossa "*linha de corte*." *Habermas* (2004) pergunta: teria o homem o direito de escolher quais indivíduos deveriam viver reduzindo-os à condição de um objeto manipulável? Não à toa que Munch[37] tem como obra de maior referência "*O Grito*" (1893, fig. 3), que era uma obra que simbolizava tanto a vida como a morte, era um desespero existencial. "*O Grito*" poderia representar muito bem esta fase da condição humana.

[36] Diagnóstico Genético Pré-Implantacional (PGD) é uma forma de diagnóstico pré-natal, na qual os embriões são examinados para a presença de desordem genética, antes que seja colocados no útero.
[37] Edvard Munch, pintor norueguês.

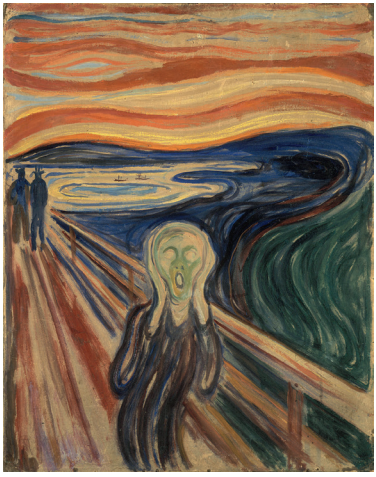

Fig. 3 - O Grito de E. Munch (imagem da internet)

Lógico que o Brasil não ficaria longe destas "*novas*" revoluções culturais e sociais que aconteciam na Europa no séc. XIX, mesmo atrasados, por impulsos de assistencialismo e pelo "*jeitinho brasileiro*", D. Pedro II resolve inaugurar no Rio de Janeiro, em 1854, a primeira escola para deficientes visuais do Brasil[38]. Foi inaugurada com o nome de **Imperial Instituto dos Meninos Cegos**, pelo decreto n. 1320 de 24 de janeiro de 1891 (JANNUZZI, 2004). A referência do "jeitinho brasileiro" é endereçado ao relacionamento pessoal do médico particular do Imperador, Dr. José Francisco Xavier Sigaud, que era pai de uma menina cega, Adéle Marie Louise, que foi mais tarde educada por José Álvares de Azevedo, que era cego e estudou em Paris no Instituto dos Jovens Cegos de Valentin Hauy. Ainda Jannuzzi (2004); Azevedo regressa ao Brasil em 1851 e, impressionado com o abandono do cego entre nós, traduziu e publicou o livro de J. Dondet *História do Instituto dos Meninos Cegos de Paris.* Assim foi o começo escolar de pessoas deficientes do Brasil, Adéle alfabetizada por José Álvares e a criação

[38] A primeira escola das Américas para cegos foi inaugurado em 1829, "New England Asylum for the Blind" – atualmente chamado de "Perkins Institute for the Blind", em Massachusetts (EUA).

da primeira escola para cegos no Brasil, hoje chamada de ***Instituto Benjamin Constant*** (decreto n. 1320 de 24 de janeiro de 1891 in JANNUZZI, 2004), em homenagem ao ministro do recém-criado Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos.

Benjamin Constant era um positivista de carteirinha (neutralidade científica),[39] talvez até por falta de opção; José Alvarez um professor recém chegado da França, com propostas educacionais inovadoras, a cultura de alunos deficientes em bancos escolares era uma "*revolução*" para a época, com esta configuração inicial, resultou um currículo profissionalizante para garantir a subsistência do cego e da família, "abrangia profissões manuais: ***torneiro, charuteiro, cigarreiro, empalhador, colchoeiro, tapeceiro, todos os trabalhos de cordoaria, fabrico de escovas, esteira, cestas etc."***

A justificativa para a época de um currículo "*manual*" era a composição gigante de famílias agrárias, e por isso, a preocupação em construir e reformar os instrumentos de trabalho. Foi sem dúvida um grande laboratório de ensino, como fizeram com *"Victor".* Os trabalhos no Imperial Instituto eram tão rudimentares naquela época que os alunos que terminavam o curso, imediatamente tornavam-se professores[40], pela escassez de mão de obra. Assim surgiu, de uma forma velada, quando a sociedade do capital já aguardava a independência dos negros, a substituição dos mesmos por outra mão de obra barata, e ainda nada explorada, às chamadas "forças produtivas e relações de produção". Tensão por um lado quando se contrata pessoas deficientes para garantir uma produção de produtos de baixo custo; distensão de outro, quando se justifica o internamento de pessoas com deficiência.

[39] Não existia neste periodo uma política educacional que pudesse unificar o país.

[40] O relatório de 22 de julho de 1872 afirmava que, dos 16 alunos educados no instituto, mais de 81% tornaram-se ali professores. Nota-se porém o pouco aproveitamento escolar: menciona-se que, dos 64 alunos matriculados até aquela data, 18 anos desde a fundação, apenas 16 haviam concluído os estudos; 22 faleceram, seis saíram por "incapacidade de instrução em consequência de graves moléstias físicas e mentais" e dois foram expulsos por péssima conduta (Arquivo do Museu Casa Benjamin Constant apud ARAUJO, 1993, pp.17-18, In: JANNUZZI, 2004).

Três anos depois da criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, ou seja, 1857, inaugura-se no Brasil o Imperial Instituto dos Surdo-Mudos no Rio de Janeiro. Em um breve período de tempo, nosso país comportaria dois institutos para deficientes, para mostrar um dos objetivos da criação deste último, vale escutar as palavras do interventor da época Tobias Leite;

> *"O fim dos Institutos dos surdos-mudos não é formar homens de letras, como parece ter sido o pensamento do Regulamento n. 4.046 de 19 de dezembro de 1867; o fim único destes estabelecimentos é arrancar do isolamento, que embrutece, os infelizes privados do instrumento essencial para a manutenção e desenvolvimento das relações* sociais*; é enfim converter em cidadãos úteis indivíduos que lhe pesão, e a danificão involuntariamente. (Leite, 1869,p. 4; In: SOFIATO, REILY, 2011)".*

Como chefe da Seção da Secretaria de Estado, Tobias Leite, futuro diretor do Instituto, "*descobriu*" que na instituição não havia ensino e sim uma casa que servia de asilo aos surdos. Esta triste realidade, já apontava como deveria ser as futuras escolas para deficientes no Brasil.

> *"Regenerar uma classe inteira de seres desgraçados muito tempo abandonados pô-los na posse de uma instrucção impossível de adquirir de qualquer outro modo, por meio de methodo especial, restitui-los á sociedade, á sua família, e pô-los em estado de poderem um dia dirigir seus próprios negócios – tal tem sido o fim da fundação do estabelecimento. (Almanak Laemmert, 1859, p. 478, In: SOFIATO, REILY, 2011).*

As pessoas com deficiência foram tratadas sendo incapazes para aprender, eram segregadas, excluídas dentro da própria instituição[41]. Ainda hoje encontramos "*escolas*" para pessoas com deficiência que objetivam apenas o "internamento". Este período da criação das primeiras escolas especiais no Brasil, era chamado de *Assistencialismo,* os alunos se não eram ajudados pelo estado em asilos, eram ajudados em escolas especiais. Em outras palavras "*na medida em que a sociedade capitalista desenraiza, exclui, pra incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. O problema está justamente nessa inclusão*." (MARTINS, 1997, p. 32). Não existia, naquela época, nenhuma organização mundial pensando em novas possiblidades de inclusão, sabe-se apenas que a urgência era em não deixar as PcD na rua, encaminhando-se para um "*assistencialismo a céu aberto*." Aqui subentende-se também as exclusões nas formas simbólicas.

É certo que desde a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos a transformação e aceitação de pessoas com deficiência na sociedade implicava uma nova ressignificação, uma proposta ideológica;

> (...) "a solidariedade exprime-se de forma natural ou mecânica, simplesmente por contato ou proximidade entre os homens. Ocorre a solidariedade orgânica, quando os indivíduos têm consciência de que precisam participar para fazer funcionar a coletividade como um todo. Trata-se, portanto, de uma consciência coletiva que, segundo Durkheim constrói-se pelos sentimentos e crenças comuns à medida dos membros da coletividade, levando-os a formas de cooperação global (...)". (DURKHEIM, 1978, apud XIBERRAS, 1993, In: CARVALHO, 2013).

[41] Em 1878, em Paris, realizou-se o Congresso Internacional com a presença de onze países europeus, além dos EUA e, a partir deste encontro, estabeleceu-se que o Sistema Braille deveria ser universalmente reconhecido (Mecloy, 1974; Cerqueira e Lemos, 1996)

O princípio deste acolhimento implica, mesmo com toda a historicidade da nossa corte e de sua representação, "*uma série de ressignificações na percepção do outro, bem como num conjunto de providências que envolvem desde os espaços físicos até os espaços simbólicos, ambos propulsores das forças que qualificam a natureza dos laços sociais."(*CARVALHO, p. 50, 2013). Explico melhor, o simples fato da inauguração da primeira escola para deficientes visuais implicou em um novo paradigma, um reconhecimento de "*acolhimento*." Foi assim o início das nossas escolas especiais.

Outro exemplo histórico desta transformação - criação de escolas especiais - além do já citado caso que retrata fatos pitorescos da nossa história, que é o médico particular do Imperador, temos também o caso de um aluno exemplar que passou pelo Imperial Instituto dos Surdos-Mudos: Flausino José da Costa Gama. *"Evidenciou-se não somente pelo seu notável desempenho acadêmico, mas também pelo seu papel na elaboração da obra considerada a primeira de língua brasileira de sinais: Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos."* Também é bom lembrar, para contextualizar estas passagens históricas que, *Pedro de Alcântara João Carlos Leopoldo Salvador Bibiano Francisco Xavier de Paula Leocádio Miguel Gabriel Rafael Gonzaga*, ou melhor, *Dom Pedro II* (1825-1891)[42] era muito novo quando assume o trono, pois seu pai, D. Pedro I morre em Portugal vítima de tuberculose[43] (GOMES,2010). Apesar deste encaminhamento histórico, Pedro II em fase madura como imperador, é considerado conciliador, preocupado em atender diferentes demandas dos grupos políticos e sociais. Sua filha, sucessora, Isabel, em 1888 assinou a Lei Áurea.

Criar uma escola para deficientes em meio a tantos acontecimentos políticos, religiosos, econômicos, geográficos, foi uma vitória

[42] Neste período, Ruy Barbosa, jurista e político, influenciou a Reforma do Ensino Secundário e Superior (1882) e a Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública (1883).

[43] D. Pedro morreu nos braços da imperatriz Amélia às 14h30 de 24 de setembro de 1834, faltando duas semanas e meia para completer 36 anos.

do acaso ou, do *"jeitinho brasileiro?"* Nesse mesmo contexto social e efervescente politicamente da Lei Áurea, quando os negros são empurrados para uma nova tragédia, preconceitos e exclusão, porque a partir da "libertação" (13 de maio de 1888), o Brasil assume internacionalmente os interesses capitalistas, abandonando os escravos e assumindo interesses na atividade cafeeira. Este final do século XIX apresentou um país em uma rotina de contradições *"que tornaram o trabalho servil não apenas anacrônico e antieconômico, mas sobretudo ineficientes para o desenvolvimento do país. Com isso, sua legitimidade passou a ser paulatinamente questionada."*

Um livro clássico de *Florestan Fernandes* (1964) chamado "*A integração do negro na sociedade de classes*", mostra bem a realidade daquele período:

> *"A desagregação do regime escravocrata e senhorial seoperou, no Brasil, sem que se cercasse a destituição dos antigos agentes de trabalho escravo de assistência e garantias que os protegessem na transição para o sistema de trabalho livre. Os senhores foram eximidos da responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos, sem que o Estado, a Igreja ou qualquer outra instituição assumisse encargos especiais, que tivessem por objeto prepará-los para o novo regime de organização da vida e do trabalho, imprimiram à abolição o caráter de uma espoliação extrema e cruel."*

Foi neste turbilhão, na equação da dinâmica do capitalismo - "*capitalismo é incompatível com a escravidão*"[44], - negros subindo o morro para se abrigar, a agricultura tomando formas de "*agronegócio*", imigrantes da Europa chegando à milhares. E a Educação Inclusiva, com que perspectiva e projeto a escola poderia crescer? Até para

[44] Caio Prado Jr (1907-1990)

entendermos melhor a Educação Inclusiva nos dias de hoje, temos que entender, como afirma Romanelli (2008), como evoluiu a economia, já que o "*sistema econômico pode ou não criar uma demanda de recursos humanos que devem ser preparados pela escola.*"

Outro fator, a herança cultural, também pode ser decisivo na procura ou não pela escola. A terceira constatação, o sistema político. Romanelli nos ajuda a explicar "*o legislador é sempre o representante dos interesses políticos da camada ou facção responsável por sua eleição ou nomeação e atua, naquela organização, segundo esses interesses ou segundo os valores da camada que ele representa.*" Resta-nos então, uma outra opção nesta "*engrenagem*", as três constatações acima podem atuar conjuntamente, ou de forma integrada no ensino, como também, de forma não coordenada. Por esta perspectiva, já podemos prever o resultado de um planejamento curricular.

Para clarear melhor esta posição, *Romanelli* continua: *"A economia colonial brasileira fundada na grande propriedade e na mão-de-obra escrava teve implicações de ordem social e política bastante profundas. Ela favorece o aparecimento da unidade* básica do sistema de produção, de vida social e do sistema de poder representado pela família patriarcal." O sistema, portanto, favoreceu e favorece uma estrutura de poder representado pela família patriarcal.

Não à toa que os pressupostos do ***Racionalismo Acadêmico* (Escola Tradicional)** é o de que as "*verdades*" da humanidade são universais.[45]

Luz, também nos propõe uma linha do tempo que informa, a partir da Modernidade, sobre alguns pensadores que se preocuparam em saber como se dá a aprendizagem:

[45] Em 1549, com a fundação da primeira escola em Salvador, BA, pelo jesuíta Manoel da Nóbrega, até o Alvará de 28 de junho de 1759, do Marques de Pombal, que expulsa a Companhia de Jesus de Portugal e Colônias, foram os preceitos e concepções do Ratio Studiorum (RA) que orientaram a educação no Brasil, inaugurando por aqui o RA (LUZ, 2016).

MENTOR	ÉPOCA	ILAÇÕES
Johann H. Pestalozzi	1746-1827	Estabelece interconexões indissociáveis, entre: Saúde e Educação: afetividade/amor e metodologia/didática; lar e escola.
Jean-Marc Gaspard Itard	1774-1838	Dedica-se à investigação da deficiência intelectual e da surdez, e aos mecanismos da aprendizagem.
Johann F. Herbart	1776-1841	Instala as bases da *Pedagogia Científica*.
Édouard Seguin	1812-1880	Reforça as ideias sobre: Saúde e Educação; diagnóstico e propedêutica; o professor com atenção científica em seu trabalho.
Maria Montessori	1870-1952	Pressupõe o tirocínio docente alicerçado em: atividade-individualidade-liberdade; a vida como desenvolvimento e a Educação como seu estimulante.
Jean Ovide Decroly	1871-1932	Propõe a *Pedotécnica* como resultante de interações entre atividades pedagógicas, evolução física e evolução mental.
Édouard Claparède	1873-1940	Compreende a aprendizagem enquanto fenômeno que associa o desenvolvimento da criança ao amadurecimento de seus processos mentais, em acordo com seus centros de interesse.

QUADRO nº 1- Antecedentes do Currículum como Desenvolvimento de Processos Cognitivos/DPC (Como o ser humano aprende).

O cuidadoso trabalho de biografia dos acima citados, apresentados por Luz (2016), permite observar que todos eles"

a- souberam interpretar os vínculos entre a medicina e a pedagogia, enquanto fatores interativos e determinantes para o sucesso na qualidade de vida (Saúde e Educação);

b- usufruíram da atmosfera europeia dos anos dourados que marcaram o séc. XIX sob a égide do Pensamento Científico decorrente do Movimento Iluminista deflagrado no séc. anterior;

c- abriram caminho para busca da compreensão dos "diferentes", o que viria a ser chamado de Educação Especial.

O quadro acima (n. 1) mostra, além de alguns autores de referência, quase todos do final do século XIX, algumas ilações de *Luz* (2016). O que não aparece no quadro mas, embora muito comuns naquele período, eram as expressões para referir-se ao atendimento à PcD: *Pedagogia dos Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa*. (MAZZOTTA, 2005). Dos autores lembrados no mesmo quadro, podemos destacar ainda Maria Montessori (1870-1956), reconhecida e muito apreciada no Brasil. Seus trabalhos foram utilizados no Brasil por serem inovadores para a época, *Montessori* enfatiza a "*auto-educação*" empregando materiais didáticos: encaixes, objetos coloridos, letras em relevo, recortes e muitos outros. Definiu, segundo *Mazzotta*, dez regras de educação que parecia considerar adequadas tanto para crianças normais em idade pré-escolar, como a crianças "*treináveis*", em idade escolar:

1) As crianças são diferentes dos adultos e necessitam ser tratadas de modo diferente;
2) A aprendizagem vem de dentro e é espontânea; a criança deve estar interessada numa atividade para se sentir motivada;
3) As crianças têm necessidade de ambiente infantil que possibilite brinca livremente, jogar e manusear materiais coloridos;
4) As crianças amam a ordem;
5) As crianças devem ter liberdade de escolha; por isso necessitam de material suficiente para que possam passar de uma atividade a outra, conforme o índice de interesse e de atenção o exijam;
6) As crianças amam o silêncio;
7) As crianças preferem trabalhar a brincar;
8) As crianças amam a repetição;
9) As crianças têm senso de dignidade pessoal, assim, não podemos esperar que façam exatamente o que mandamos;
10) As crianças utilizam o meio que as cerca para se aperfeiçoar, enquanto os adultos usam-se a si mesmos para aperfeiçoar seu meio. (MAZZOTTA, p. 22, 2005).

Concordemos ou não com os tópicos acima, o início desta ideia foi fundamental para que algumas escolas no Brasil pudessem ancorar seus princípios de educação. Foi também um método precursor no atendimento de alunos com necessidades especiais. Ainda hoje sentimos falta de métodos na Educação Inclusiva que tenham respaldos na ciência que contemplem todas as necessidades que esta área tanto precisa.

Outra personalidade que contribui significativamente com a nossa educação, em especial, com a educação para os "excepcionais" foi *Helena Antipoff*[46]. O governo de Minas Gerais (1929), com interesses da Reforma de ensino *Francisco Campos*, buscava colocar em prática o ideário da Escola Nova[47].

[46] Helena Antipoff, foi a criadora, em 1932, da Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte. Ela também foi a responsável por introduzir a expressão "excepcional", no lugar de "retardo mental," "idiota" e outras expressões.
[47] Inicialmente a reforma atendeu o ensino primário e o normal, "sob a argumentação de adequar a escola para atender as novas demandas sociais."

> "Para Antipoff, agrupar as crianças em classes homegêneas significava obedecer ao princípio da organização racional do trabalho, posto em evidência por Frederick Taylor, e que, para ela, significava introduzir elementos novos, utilizando unicamente, os próprios recursos da instituição escolar, sem acrescentar despesas."(RAFANTE, LOPES, 2013).

Entre outras propostas de trabalho, ela fundou a primeira oficina protegida em 1934 no Rio de Janeiro e *"também se preocupou com o engajamento do deficiente no trabalho comunitário, organizando atividades rurais na Fazenda do Rosário (Minas Gerais)."* O resultado destas iniciativas de trabalho com PcD, como escreveu Januzzi (2004), inspirados nos trabalhos do taylorismo (F.W. Taylor, 1856-1915), portanto, *"nesses locais treinava-se o deficiente*[48] *para tarefas específicas, repetitivas. Desenvolvia-se nelas o que não era rentável às empresas: separar pequenas peças, montar caixas, preencher envelopes com cartas, avisos, etc."* Sem dúvida que era apenas uma preparação para o mercado de trabalho, uma conexão que se tinha (e não é muito diferente hoje em dia), uma mão de obra barata para um possível subemprego. Pode-se entender de outra forma, uma *"subordinação da educação ao projeto de desenvolvimento implantado", a educação servindo como produtora de "recursos humanos."*[49]

Não à toa, *Gramsci* refletiu muito sobre o *"sistema conceitual completo para apreender de forma unitária a complexa fenomenologia do poder nas sociedades capitalistas contemporâneas" (ACANDA, 2010)*. Os poderes na "*soleira*" entre como fazer e como oprimir, representam como a construção de educação foi pautada desde os remotos tempos,

[48] Expressão usada frequentemente em épocas anteriores

[49] Os escritos de Adam Smith (1723-1790), divulga a teoria da economia da educação. A escola "prepara", desenvolve o "capital humano", a "força do trabalho" que deve ser "investida no setor produtivo" (Rodrigues, 1982).

refletindo nos dias de hoje, sensivelmente, sem que saibamos para onde estamos indo.

É bom lembrar que apenas no final do séc. XX é que passou-se a assumir a perspectiva social e estrutural, propondo assim, entender e discutir assuntos sobre a deficiência[50]. Esta transição, foi demorada, a caminhada árdua, as lutas, incansáveis. Tanto a pessoa com deficiência do séc. XXI, como a Escola Inclusiva são resultados deste novo paradigma, de uma composição que hoje nos esforçamos para explicar, mesmo que isso seja impossível. Espera-se que não esqueçamos de contar a verdadeira história, mesmo que saibamos que muitas passagens históricas não aconteceram como muitos acreditam.

Para continuar esta reinterpretação deste recorte histórico sobre a deficiência, *Boudelaire* pode nos ajudar quando denominava "*um príncipe que goza em todos os lugares de sua condição de incógnito" – é aquele que não perdeu a capacidade de sonhar*"[51] (BAUDELAIRE, 1991). Um tempo de respiro, de *flaneur,* como diziam os poetas, como o "*detetive, embora com outro objetivo, é aquele que, em contato com as massas urbanas, se dedica a perseguir os sinais, levantar os rastros, desvelar o que se esconde para reagir ao irreversível processo de alienação que faz parte do período de consolidação do capitalismo* (SCHLESENER, 2011)." Assim, pode-se apontar, sem ser "*dandyano"*[52] outros caminhos históricos que contribuíram para o que hoje chamamos de direitos e garantias da PcD.

As duas grandes guerras, no início do séc. XX, também marcaram a humanidade como um todo, tivemos resultados (econômicos, estruturais, sociais, físicos e muitos outros) catastróficos[53]. A primeira

[50] Em 1910, o psiquiatra suíço Eugen Bleuler cunha a expressão "pensamento autista" para designar os padrões de raciocínio de alguns dos seus pacientes esquizofrênicos (DONVAN & ZUCKER,2017,)

[51] In: SCHLESENER, 2011

[52] Dandy é "o homem sem compromissos, que possui tempo e dinheiro para abandonar-se ao culto de si próprio e de suas paixões."(SCHLESENER, 2011)

[53] Para Theodor Adorno, considerava isso como uma "personalidade autoritária", que os tornou "vulneráveis aos apelos do crime."

grande guerra (1914-1918), não só matou 9 milhões de pessoas aproximadamente, como também deixou 30 milhões de feridos, com sequelas. Estas pessoas precisaram ser tratadas e *"recuperadas*," foi mais uma preocupação constante dos países que participaram da guerra, principalmente a Alemanha, a maior perdedora. Depois de encerrada a guerra, desabaram os impérios Otomano e Austro-Húngaro, como também um reconhecimento da força econômica e militar dos Estados Unidos. Acontece neste período a assinatura do Tratado de Versalhes[54] (1919, que consolida a paz) que impõe muitas restrições à Alemanha.

> "Toda a humanidade saudável da Europa foi empurrada para os exércitos ou para as marinhas ou para as fábricas improvisadas que serviam a guerra. Ocorreu uma enorme substituição de homens por mulheres na indústria. É provável que mais da metade da população, nos países beligerantes da Europa, tenha mudado completamente de emprego durante a luta estupenda. A educação e o trabalho científico eram restritos ou desviados para fins militares imediatos (...)" (WELLS, 2011, p. 352).

Como foram muitas pessoas que sofreram as sequelas da guerra, criou-se a *Organização Internacional do Trabalho* (OIT) um importante organismo internacional para reabilitação das pessoas para o trabalho. Criou-se também a primeira organização preocupada com os melhores meios de reabilitação às pessoas com deficiência, denominada *Sociedade Escandinava de ajuda a Deficientes*, hoje conhecida como *Rehabilitation International (GUGEL, 2007).*

[54] Para a extrema-direita alemã o Tratado de Versailles foi uma desonra nacional, e pela extrema-esquerda uma submissão ao imperialismo.

Não só de flores e bons ventos o Tratado de Versailles foi reconhecido, ao contrário, da sua assinatura em junho de 1919, até a eclosão da segunda guerra, o *"documento entrou na história como um grande malogro, e atribuídas as maiores responsabilidades sobre o acontecimento da Segunda Guerra Mundial."*[55,56]

Percebe-se, portanto, a economia mundial ordenando o novo encaminhamento das forças políticas e armamentistas; como também motivou à "*cura*" dos soldados feridos na guerra, servindo primeiramente como "*compensação*," por servir à pátria e, segundo, como "*recuperação*" da mão de obra para o trabalho. Por outro lado, a "*ciência*" da guerra alavanca à "*ciência*" da reabilitação, eram muitos pessoas incapacitadas pela guerra, não só soldados, como também populações inteiras que foram submetidas as tiranias do poder.

Sobre isso, *Schlesener* (2016, p. 89) explica assim: (...) *"A análise dos conflitos gerados pelo antagonismo de classes e dos mecanismos ideológicos para a conservação da hegemonia permitem entender a relevância da educação para as classes trabalhadoras, tanto nas instituições regulares (como a escola) quanto nas organizações nascidas da luta por uma nova sociabilidade (associações de cultura, jornais, grupos de estudos" (...).*

A. Schlesener nos mostra, quando *Gramsci* identifica nos escritos de Maquiavel as bases para entender *"a questão da hegemonia enquanto exercício do poder pelo equilíbrio entre coerção e consentimento." Maquiavel*, abordou a questão da ideologia, como disse Anita Schlesener (2016, p. 89) ao divulgar um princípio elementar da arte política que "é o de certas coisas se fazem, mas não se dizem", ou seja, Maquiavel informou que as práticas de poder podem ser realizadas somente se não forem conhecidas pelas massas.

---

[55] Uma nova força econômica se estabelece no mundo capital depois da 1º Guerra, os EUA. Hittler aparece para a Alemanha como uma novidade de "salvação."

[56] Adam Smith explica os horrores da Guerra pela "Teoria dos sentimentos Morais"(1759) "Somos incapazes de nos imaginar no lugar do outro."

Guerras são feitas assim, pelas ameaças de poder, pelo capital, pela ignorância das massas e pela reconstrução das estruturas físicas e de pátria.

Por coincidências do destino, os Estados Unidos no período de recessão pós-primeira guerra, possuía em presidente cadeirante (1933, 1940, 1945), mesmo não se deixando fotografar, *Roosevelt* foi um presidente poderoso e ícone da subjetividade incapacitante.

O conhecimento da sociedade sobre a deficiência do presidente americano *Franklin Delano Roosevelt* (1882 -1945)[57], que era portador de uma poliomielite e se movimentava em cadeira de rodas, "*demonstrou ao mundo que a paraplegia não era impedimento para uma vida independente, produtiva e remunerada.*" Isso ajudou em muito o deslocamento do olhar assistencialista para uma perspectiva inclusiva, mesmo que na época ainda não se pensava em inclusão. Mas foi o começo. Roosevelt em 1944, propõe a criação da ***Organização das Nações Unidas*** (ONU)[58], por questões políticas e de poder, mesmo que Pearl Harbor tenha sido um estopim para os Estados Unidos entrar na guerra, a Conferência dos *"Três Grandes" (Stalin e Churchill*) foi fundamental para o fim da mesma.

Observando este contexto de destruição, seria imprescindível a reconstrução de muitos países e a reabilitação de milhares de pessoas que sofriam sequelas da guerra, se não igual à primeira, muito parecido. Como faríamos uma total reconstrução planetária pós-guerra? O capital foi preciso "*aparecer*" para alavancar "*as depressões*" econômicas e as depressões emocionais. Estamos em 1945 e o Brasil também sofre com os "*seus pracinhas.*"[59] Nossos soldados foram enviados para a guerra sem preparo nenhum para enfrentar uma "*missão impossível",* o mesmo aconteceria com o retorno – não havia no Brasil, na época, nenhum

[57] Na época de seu governo, mais de 14 milhões de americanos estavam desempregados. Morreu devido a um acidente vascular cerebral (avc) no dia 12 de abril de 1945.

[58] Lembrando que a ONU, em 1975, lançou a Declaração dos Direitos da Pessoa Deficiente. Vem daí o termo "pessoa incapaz de assegurar por si mesma (...)"

[59] Segundo dados históricos, foram 443 brasileiros mortos e cerca de 3 mil feridos.

planejamento para a reabilitação dos feridos de guerra - dos soldados feridos ou incapacitados para uma vida social e profissional. O Brasil estava *"paralisado*" com esta perspectiva de "*encantamento*." Benjamin (In: SCHLESENER, p. 135, 2011) explica assim o encantamento;

> *"tem o sentido de enfeitiçamento, algo que nos envolve contra a nossa vontade e nos faz mergulhar num sono letárgico, que transforma o novo em sempre-igual e se constitui de novos mitos que nos aprisionam ao "curso natural" da história que, no fundo, por se constituir de um "ponto de vista que compõe o curso do mundo de uma série ilimitada de fatos imobilizados sob a forma de coisas", desconhece o devir e a verdadeira construção da história.*

Com ou sem "*encantamentos",* outro fato histórico, esquecido dos livros, e foi decisivo no pós-guerra (segunda guerra) para a melhora da saúde dos lesionados da medula espinhal, foi implementado pelo médico *Ludwig Guttman*:[60]

> *"Guttmann trabalhava com indivíduos com lesão espinhal, no hospital Stoke Mandeville, em Ayslesbury (Reino unido), e em 1948 sugeriu que se realizassem os jogos para deficientes simultaneamente com os Jogos Olímpicos de Verão na Inglaterra (MOSQUERA, p. 71, 2000)."*

[60] Em 1939, o médico Guttmann foi forçado pelo governo nazista da Alemanha a deixar o país com sua família e se estabeleceu na Inglaterra. Guttmann foi indicado pelo governo Britânico para chefiar o Centro Nacional de Traumatismos de Stoke Mandeville, sendo sua principal missão a reabilitação de soldados que serviram na Segunda Guerra Mundial.

Sir Ludwig, transformou as atividades físicas, passando do lazer a uma visão mais integradora e terapêutica, o que acabou por transformar as atividades físicas. O empenho de Guttman se transformou o que hoje conhecemos como Jogos Paralímpicos. O termo Paraolímpico foi utilizado pela primeira vez em 1964, na Olimpíada de Tóquio.[61]

Outro episódio pós-guerra, desta vez nos Estados Unidos, também moldou a reabilitação de muitos combatentes que perderam a visão durante a guerra. Foi o empenho de um tenente americano, *Richard Hoover*, para desenvolver um método capaz de facilitar a locomoção de pessoas que não enxergavam. Foram então criadas técnicas de *Orientação e Mobilidade (OM),* que visavam facilitar e proteger os deficientes visuais (cegos e baixa visão) contra obstáculos indesejáveis (MOSQUERA, p. 15, 2000). As técnicas de OM ainda hoje são muito usadas em cursos para pessoas que nasceram sem a visão ou apresentam uma deficiência visual adquirida. As técnicas orientam às pessoas a usar corretamente a bengala em seus percursos externos e internos, como também a usar o corpo para se proteger contra possíveis acidentes.[62]

Alternativas de reabilitação como estas relatadas anteriormente, poderiam ser criadas em outras circunstâncias, sem o aparecimento de guerras, mas infelizmente, as tragédias humanas envolveram a busca de compensações "*parahumanas*."[63]

Sequelas da segunda guerra mundial, esforços de *Helena Antipoff*, perspectiva da integração, vivenciando fortes tendências capitalistas e com o compromisso assumido da americana *Beatrice Bemis*, mãe de uma criança com deficiência intelectual, tivemos em 1954, no

[61] Os Jogos Paralímpicos têm sido sempre realizados no mesmo ano dos Jogos Olímpicos. Desde os Jogos de Seul, em 1988, também têm sido sediados no mesmo local. Em 19 de junho de 2001, foi assinado um acordo entre o Comitê Olímpico Internacional (COI) e o Comitê Paralímpico Internacional (IPC) que assegura esta prática para o futuro. (CPB: http://www.cpb.org.br/web/guest/historia)

[62] Saiba mais: www.carlosmosquera.com.br (Deficiência Visual: do currículo aos processos de reabilitação).

[63] Paraolímpicos do grego "para" que pode ser entendido como "próximo" ou "paralelo" ao outro (no caso, os Jogos Olímpicos). "Parahumanos" (grifo do autor) pretendi dizer "paralelo" ao humano.

Rio de Janeiro, a criação da primeira *Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)*. Todos estes fatores, que aconteciam no Brasil da década de 50, um país ainda inseguro e pouco exigente para a construção de políticas sociais e direitos humanos, deu-se, por esforços de amigos e famílias, a criação da primeira APAE.

Historicamente o Brasil das pessoas com deficiência perpassou por períodos internacionais críticos: exclusão da vida social[64], duas guerras mundiais, crises econômicas. Mas também participou na elaboração de Leis Federais que favoreciam as PcD, acelerou a criação de escolas e Centros de Atendimentos. Motivou também o convívio social. Mas voltemos as APAES e o início da era da integração.[65]

Como se observa, quase todas as instituições que foram criadas no Brasil com a intenção de atender pessoas com necessidades especiais, caracterizavam-se por um segregacionismo, um cuidado especial em manter um isolamento destas pessoas da comunidade em geral. Até hoje essa discussão é ampliada em todas as esferas, em todos os debates. O atendimento "*segregado*" e "*isolado*" em tempos atuais contempla a expectativa do aluno/paciente? Como a escola pode formar esses alunos sem preparo para tal? Vamos ampliar esta discussão no próximo capítulo.

O crescimento das APAES no Brasil foi muito rápido, em 1962 já havia 16 APAES. Destas, 12 reuniram-se em São Paulo para a realização do 1º Encontro Nacional de dirigentes Apaeanos (1962), "*sob a coordenação do médico psiquiatra Dr. Stanislau Krynski.*"[66] Vale lembrar que, além do 2º Grande Guerra, tivemos no início da

[64] Contra as pesquisas liberais, pesquisas convincentes indicam que as crianças que nunca ouviram falar em raça são propensas a se agrupar segundo a cor da pele, ao passo que aquelas para as quais o contexto da diferença é enfatizado são mais dispostas a se misturar. (SOLOMON, 2017)

[65] O princípio filosófico/ideológico que norteou a definição e as práticas de integração era o da normalização, que visa oferecer às pessoas com necessidades especiais condições de vida diária semelhantes às da sociedade de um modo geral (BRASIL, 1994).

[66] Fonte: http://www.bengalalegal.com/asprimeiras-historia-pcd

séc. XX, vários surtos de poliomielite[67], comprometendo vários estados brasileiros. A maior epidemia ocorreu em 1953, no Rio de Janeiro, que segundo fontes oficiais, os dados epidemiológicos eram 21,5 casos por 100 mil habitantes. Tudo isso somado, além dos indivíduos que já sofriam de alguma deficiência, ou mesmo, daqueles por motivo da pobreza absoluta, que também estavam na estatística de pessoas *"inválidas"* ou "*incapazes*", tínhamos no Brasil, neste período, um vultuoso número de pessoas com problemas de saúde, e/ou, Necessidades Educacionais Especiais. Isso foi resultado de uma transição compulsória que começa nos anos 20, obrigando às pessoas que viviam na zona rural, "*acotovelarem-se*" nos centros urbanos. O que não era comum, passou a ser uma norma, acidentes automobilísticos, violência com arma de fogo, violência doméstica. Aumentou-se as deflagrações das violência urbanas, como previam os especialistas;

> *estamos imersos em uma cultura "narcísica" da violência que se nutre da decadência e do descrédito social, e que rapidamente se degenera em cultura da delinquência. O desaparecimento da figura do Ideal coletivo dá lugar ao surgimento da figura fora-da-lei, como imagem Ego-Ideal. O delinquente é a forma que o homem supérfluo encontra para sobreviver socialmente na cultura da violência (Costa, 1989).*

Violência sempre foi uma marca em nosso país, seja a urbana, rural, no morro, nas calçadas, nas escolas, nas relações. Violências físicas, psicológicas, de abandono, de segregação. As leis do mercado, do capitalismo, das políticas públicas inexistentes, das escolas segregacionistas, dos padrões consumidores, em um estado fragilizado pela

[67] A poliomielite também foi o motivo da criação da Associação Brasileira Beneficiente de Reabilitação (ABBR), em 1954,o arquiteto Fernando Lemos idealizou a Associação por causa do seu filho que tinha poliomielite.

falta de um projeto de nação, configurou-se por esta perspectiva da manutenção deste estado letárgico . Como afirma Demo (1990) "*vivemos, perplexos, sob os efeitos do desemprego, da recessão, da pobreza e miséria aviltantes. Pobreza de toda ordem, inclusive a política.*" Esta insegurança é tratada sem políticas apropriadas, o abandono do "capital humano", pois o que fazemos na escola é reflexo direto desse abandono. Não só ideais, mas também de sonhos, que é o pior abandono.

Guy Debord (1931-1994), em seu livro **A Sociedade do espetáculo** [68]explica assim o abandono do abandono do "*capital humano*"; *"O trabalhador não produz para si próprio, ele produz para um poder independente. O sucesso desta produção, a sua abundância da despossessão. Todo o tempo e o espaço do seu mundo se lhe tornam estranhos com a acumulação dos seus produtos alienados. O espetáculo é o mapa deste novo mundo, mapa que recobre exatamente o seu território. As próprias forças que nos escaparam mostram-se-nos em todo o seu poderio."*

Se a compensação de políticas públicas sérias e realmente preocupadas com todo e qualquer cidadão, foi a "*criação*" de escolas especiais, APAES e congêneres, Foucault (p. 240, 2015) pode apontar o entendimento para o surgimento destas instituições: "*nada mudará a sociedade, se os mecanismos de poder que funcionam fora, abaixo e ao lado dos aparelhos do Estado em um nível muito mais elementar, quotidiano, não forem modificados.*"

Este poder que Foucault instiga a pensarmos um *"passante*" por toda a sociedade, diferente do que pensava Marx sobre o tema, pois sugeria que o poder se manifesta somente no Estado, ou seja, central, diferente de Foucault, que supunha como relacional.

Voltando sobre a criação das APAES na década de 50, é necessário recuperar dados políticos para situar o ensino especial naquela

[68] Debord escreveu na apresentação do livro "(...) a desordem é apenas sua consequência. Por toda parte se colocará a mesma pergunta aterradora, que ronda o mundo há dois séculos: como fazer trabalhar os pobres, ali onde a ilusão se dissipou e toda força foi abatida?"

época. Somente em 1973 foi criada a primeira Secretaria para gerir a Educação Especial no Brasil (CENESP/Centro Nacional de Educação Especial). Isso significou que os "*excepcionais*" foram encaminhados única e somente para escolas especiais, historicamente assim se perpetuou por muito tempo. O ensino regular era destinado à classes de pessoas "*normais*", favorecendo assim o aumento da segregação e a lógica do ensino especial com encaminhamentos pedagógicos baseados na área clínica. Esta perspectiva clínica, favoreceu, então, o aparecimento de muitas escolas especiais.

Em síntese; percebemos que, desde 1854, na criação da primeira escola para deficientes até a década de 1950, vivenciamos uma "*correria*" na fundação de novas escolas especiais, quase sempre, em todo o território nacional. Essas escolas eram criadas sem projetos de educação, sem currículo, sem profissionais especializados. As inaugurações "*relâmpagos*" eram resultado de pressões familiares, muitas destas tinham filho ou filhos com deficiência ou, de políticos que atendiam promessas nos seus "*currais*" eleitorais. Quase sempre as parcerias de atendimento Governo X Iniciativa Privada, eram descumpridas. Não havia e não há verba para atender tantas escolas que se concentram nas mesmas regiões e realizam o mesmo trabalho. O abandono de políticas públicas e de projetos concretos na área, resultou nas incertezas de trabalho que vivenciamos diariamente, no que ouvimos e vemos em qualquer escola dita inclusiva[69], *"não estamos preparados para atender um aluno com deficiência."*[70] Se até os anos de 1960 a Educação Especial caminhava com autonomia e sem projetos, muitas vezes parecendo até uma entidade apolítica, em 1961 aprova-se a primeira ***Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – n. 4.024/61).*** Foi a partir daí o primeiro grande avanço

[69] Muitas vezes, ou quase sempre, as "formas de domínio" são invisíveis, não percebemos o que acontece com o nosso entorno. Esse relativismo aparente, nos oferece uma liberdade aparente, e por isso, consequências inesperadas.
[70] É muito comum escutar em todo o país quando se conversa com professores o discurso "pronto", apresentando "desculpas" para não aceitar a matrícula do aluno com deficiência.

na área. Não haviam certezas, apenas um documento para respaldar futuras ações, uma Lei que possibilitou planejar e discutir melhor os projetos educacionais. Por exemplo, no art. 88. a Lei determina que os alunos com deficiência pudessem frequentar, quando possível, o sistema regular de ensino. Esse "*quando possível*" escrito na Lei, abriu debates incansáveis por todo o Brasil. Para Saviani (1999), "é possível perceber como a lei aprovada configurou, uma solução intermediária, entre os extremos representados pelo projeto original e pelo substitutivo Lacerda". Saviani refere-se ao projeto de lei de 1948 (substitutivo Carlos Lacerda) e o texto de 1961 da lei 4.024 (20/12/61), que para ele, estabelecia-se assim, um único ponto de vista ideológico sobre a questão educacional. Se o ministro da educação na época foi Clemente Mariano, não podemos ficar tão à vontade quando pensamos em um presidente brasileiro em 1961, passaram três neste período: Juscelino Kubitsche, Jânio Quadros e João Goulard, nesta ordem. Era quase certo que a lei precisaria ser revista, modificada, mesmo que muitos não suspeitassem que três anos adiante as coisas em geral modificariam a história para sempre. Inclusive a educação do nosso país. E assim aconteceu;

> (...) A articulação entre os empresários e os militares conduziuao golpe civil-militar desencadeado em 31 de março e consumado em 1º de abril de 1964. Saíram vitoriosas, portanto, as forças socioeconômicas dominantes, o que implicou a adequação da ideologia política ao modelo econômico. Em consequência, o nacionalismo desenvolvimentista foi substituído pela doutrina da interdependência." (SAVIANI, 2008).

Como salienta o próprio Saviani, se a "*Revolução de 1964*" foi realizada para assegurar a continuidade da ordem econômica, é inegável seu significado de "*mudança política radical*", atestada até mesmo pelo simples fato da permanência dos militares no poder por 21 anos, caso inédito na história política brasileira. Configurou-se assim, o que Saviani (2008) chamou de *concepção produtivista de educação. "Essa concepção adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação*[71] *do ensino no período militar, na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, como os corolários do "máximo resultado como o mínimo dispêndio" e "não duplicação de meios para fins idênticos."*

Com a chegada dos anos 70, a política para a pessoa com deficiência, ganha um grande impulso, principalmente com serviços direcionados à essas pessoas pelas Secretarias Estaduais de Educação.

Jannuzzi (p. 196, 1997) relata, por exemplo, que no governo Médici (1973), criou-se o ***CENESP (Decreto 72.425/73),*** órgão diretamente subordinado ao Ministério da Educação (MEC), para cuidar da educação especial.

> Cabe refletir aqui a dificuldade da própria área em questão. A rigor, a educação deste alunado está presente na proposta da educação de todos desde a primeira Constituição do Brasil independente, a de 1824, nas republicanas e também implícita no ensino fundamental da primeira LDBN. No entanto, isto não se generalizou para o deficiente, e educadores abriram classes especiais, instituições, oficinas etc. Separadas da educação regular. Estas patenteavam, consagravam as "diferenças" (...) (JANNUZZI, p. 136, 2004).

[71] Em 1969, entrou em vigor a Lei da Reforma Universitária (Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968), "A educação que nos convém."

Estamos em 1971, treze ligeiros meses e promulgou-se a ***LDB 5692/71***, uma Lei que nos seu Art. 9º dizia: *"Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação."* Isso dizia a Lei, mas o que a prática apontava? O despreparo dos professores para a "*integração*" resultou em desmotivação, evasão escolar, classes superlotadas. Sem dúvida que, o despreparo dos professores foi apenas consequência de uma Lei que priorizava o ensino técnico e cursos profissionalizantes de formação específica. Era claro que o objetivo era atender o mercado de trabalho, mas não foi isso que aconteceu. Enveredamos para uma disputa de um ensino elitizado, quando muitas famílias "*complementavam*" a escolarização da prole, com acumulação do saber e de capital cultural; enquanto outros se digladiavam para "*consumir*" o básico para entrar no mercado de trabalho. Por princípios desconhecidos, a **Lei 5692/71** derrubou a dotação orçamentária da União ou dos estados (art. 59), ficando apenas por conta dos municípios o gasto em 20%. Derrubou porque a **LDB de 1961 (Lei 4024/61)** previa um orçamento da União para a educação de 12%. Ou seja, a educação deixou de arrecadar 12%, muito para as intenções de um país que planejava competir no mercado internacional e transformar seus cidadãos em "*conscientes e autônomos*."

Um pouco antes da promulgação da nova Constituição (1984) foram criados no Brasil: Federação Brasileira de Entidades dos Cegos (FEBEC), Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos (ONEDEF); Federação Nacional de Educação de Surdos (FENEIS) e o Movimento de Reintegração dos Hansenianos (MORHAM). (JANNUZZI, 2006). Estes exemplos mostram que as PcD iniciavam um movimento mais organizado para se agrupar e lutar por mais direitos, por mais

conquistas. Outras associações e APES foram criadas em todos o Brasil, as mesmas iniciavam movimentos para garantir na nova Constituição Leis que consolidassem os seus direitos.

DEPOIS DE MUITA LUTA, A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

Em seguida veio a Constituição Federal de 1988, carta magna, um evento muito especial para o nosso país. Agraciados em algumas leis, desfigurados em outras. Quando o assunto é educação, o art. 205 "*estabelece a igualdade de acesso e permanência na escola como um princípio. E garante que é dever do Estado oferecer o atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino.*" Preferencialmente!! Mas a "*carta"* não informa como fazer isso. Novas Leis e portarias foram acrescidas em anos seguintes para dar um sentido e acolhimento a tanta gente fora da escola, fora das universidades.

Entre tantas, a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, que estabelece "*normas gerais para o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência e sua efetiva integração social*." Notem que ainda estávamos na época do *"portador*", terminologias, classificações e definições também foram alteradas na medida em que as PcD conquistavam mais espaços. O Inciso I desta mesma Lei (7.853) definiu algumas medidas: "*a educação especial como modalidade educativa desde o pré-escolar até a reabilitação profissional em escolas privadas e públicas, com oferta de forma obrigatória e gratuita em estabelecimentos públicos, o direito aos benefícios como material,*

merenda e bolsas de estudo e a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares."

Só de leis nenhum país vive plenamente, por mais que protejam integralmente a população. Outras variáveis interferiram diretamente na construção da inclusão em nosso país, a economia foi uma delas. A década de 1990 foi um período caracterizado pelo processo de mundialização da economia, segundo Krawczyk (2000, p. 2); o conhecimento foi apresentado como fator condicionante e gerador de novas desigualdades e diferenciações. Além disso, novas reuniões internacionais aconteciam para salvaguardar e impulsionar o movimento da Inclusão. Outro fator político importante permeava esta história no anos 90, que foi eleição do presidente Fernando Collor de Mello. Foi um período curto de governo, mas rico em discursos de um projeto neoliberal, com o sentimento de nacionalismo e de urgência na reforma do Estado para torná-lo moderno e competitivo. O resultado desse governo todos conhecem muito bem.

A nova Constituição trouxe, além das leis, novas reflexões sobre a importância do estado na vida em sociedade. A Representação Social virou tema de aprofundamentos nas teorias de Durkheim, que distinguia entre o estudo das representações individuais e o estudo das representações coletivas. Segundo Farr (1995, p. 35), Durkheim separa as representações individuais como domínio da psicologia, e o estudo das representações coletivas ficaria a cargo da sociologia. "*O fundamento de tal distinção estava na crença, por parte desse teórico, de que as leis que explicavam os fenômenos sociais eram diferentes das leis que explicavam os fenômenos individuais.*"

A Representação Social foi fundamental naquele período porque pressupunha a impossibilidade de compreender "*o indivíduo sem considerá-lo como parte de uma sociedade cultural, econômica, política, enfim, historicamente situada.*"

Crusoé (2004, p. 107), citando Moscovici[72], salienta que a Teoria das Representações Sociais é uma teoria que pode ser abordada em termos de produto e em termos de processo, pois a representação é, ao mesmo tempo, o produto e o processo de uma atividade mental pela qual um indivíduo ou um grupo reconstitui o real, confrontando e atribuindo uma significação específica.

Por isso mesmo, conceitos e classificações sobre "*Portadores de Deficiência*" na época, geraram dúvidas e conceitos errôneos, éramos incapazes de compreender algo que estava muito próximo do nosso cotidiano. Quem eram as pessoas com deficiência? A Representação Social associado às Instituições Internacionais, entre elas a Organização Mundial da Saúde (OMS), impulsionaram a revisão de conceitos sobre PcD.

Mais precisamente em 1980, a OMS publicou um sistema de Classificação de Deficiências, que tinha como objetivo facilitar a compreensão e a prática clínica: ***Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens*** (CIDID, OMS, 1980). Como nem tudo é perfeito, os conceitos apresentados pela OMS não ajudaram muito, ao contrário, trouxeram diferentes interpretações para conceitos antigos, principalmente pela sequência linear de como a Classificação foi apresentada. Para clarear este triste período da Educação Especial, apresento um breve resumo de como isso foi divulgado, até mesmo para que possamos fazer comparações com os conceitos atuais e constatar as diferenças:

MODELO LINEAR (CIDID, 1980)[73]						
DOENÇA OU DISTÚRBIO	➡	DEFICIÊNCIAS Impairments	➡	INCAPACIDADES Disabilities	➡	DESVANTAGENS Handicaps

[72] Moscovici (1978, p. 46)"Como se sabe, a opinião é, por um lado, uma fórmula socialmente valorizada a que um indivíduo adere; e, por outro lado, uma tomada de posição sobre um problema controvertido da sociedade." (A representação social da psicanálise)

[73] O foco desta Classificação centrava-se no indivíduo, sem preocupação do meio em que a pessoa vivia.

Conceitos antigos;

- **Deficiências (Impairments) =** Qualquer perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica;
- **Incapacidades (Disabilities) =** É qualquer restrição ou falta (resultante de uma deficiência) de capacidade para realizar uma atividade na forma ou dentro da faixa considerada normal para um ser humano.
- **Desvantagem (Handicaps) =** É resultante de uma deficiência ou uma incapacidade, que limita ou impede o desempenho de um papel que é normal (dependendo da idade, sexo e fatores sociais e culturais) para aquele indivíduo.

A deficiência era conceituada como a repercussão imediata da doença sobre o corpo, impondo uma alteração estrutural ou funcional a nível tecidual ou orgânico.

Importante aqui fazer uma pausa para entender os motivos que levaram a OMS a produzir tal Classificação[74]. O conceito da época (1975) para "*Pessoas Deficientes*":

> *"O Termo "pessoas deficientes" refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais."*

[74] Resolução aprovada pela Assembleia Geral da Org. Das Nações Unidas em 09/12/75

Os conceitos e as percepções da sociedade sobre as PcD eram estigmatizantes e excludentes, como já comentado, a deficiência era "*particular*", algo muito "*personalizado*."

Depois de muita confusão com estes conceitos, pois todos sabiam que os fatores ambientais e a função de cada indivíduo deveriam prevalecer para classificar a PcD, a OMS aperfeiçoou os conceitos, e modificou o olhar para uma parcela da população que estava invisível. Encontros e discussões com especialistas, com familiares de PcD, com a sociedade civil, foi o impulso necessário para a mudança de Classificação, repercutindo mundialmente nas futuras ações. Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF (OMS, 2001), é a Classificação que atualmente usamos, melhorada mas ainda com necessidade de vários ajustes.

Basicamente este novo modelo é alicerçado no **BIOPSICOSSOCIAL, no INTERATIVO e no DINÂMICO.** Se antigamente o modelo era centrado nas minorias e visto unidimensionalmente, agora o modelo é Universal e Multidimensional. Outras alterações de paradigmas; o anterior centrava-se no biomédico, o atual no biopsicossocial. A mudança facilitou muito a interpretação destes conceitos e com isso, profissionais, escolas, clínicas e a população em geral podem utilizá-lo com mais segurança. As áreas que se aproveitaram desde novo contexto; saúde, seguro social, assistência social, educação, trabalho, economia, desenvolvimento e outras.

Comparando os modelos:[75]

MUDANÇA DE PARADIGMAS		
CIDID (OMS, 1980)	x	CIF (OMS, 2011)
MODELO DE MINORIAS	x	Modelo Universal
BIOMÉDICO	x	Biopsicossocial
PROGRESSIVO LINEAR	x	Dinâmico e interativo
CONCEITOS OCIDENTAIS	x	Conceitos universais
DIRIGIDO APENAS PARA ADULTOS	x	Todas as fases da vida
AJUSTAMENTO PESSOAL	x	Ajustamento Sócio-Amb.
POLÍTICA DE CUIDADOS	x	Política de Saúde
FOCO NA DESVANTAGEM	x	Foco na participação

Portanto, como afirmam os conceitos da CIF[76], a deficiência (*disability*) é um conceito em evolução e as barreiras são devido às atitudes e ao ambiente, que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

Por mais que a CIF assuma uma posição neutra em relação à etiologia, de modo que os pesquisadores possam desenvolver inferências causais e utilizem métodos e técnicas adequados, o "*rótulo*" a ser utilizado pelo CIF, estigmatiza mesmo assim. A contradição em "*posição neutra na etiologia*" e usar um código para classificar uma pessoa, é suficiente para demonstrar preocupação nesta metodologia.

[75] www.cifbrasil.com.br

[76] Duas pessoas com a mesma doença não têm, necessariamente, o mesmo nível funcional

> "(...) De fato, a concepção de "exclusão social" costuma ser relacionada a um plano de causalidade complexo e multidimensional, diferenciando-se da concepção de pobreza, sobretudo porque aquela é uma condição produzida na emergência do neoliberalismo, caracterizada pela estratégia de sobredeterminação constante dos termos que fundam e reproduzem os jogos contemporâneos entre mercado, trabalho, Estados, poder e desejos. (...)"[77]

Assim foi o que aconteceu quando o assunto se refere a história das conquistas legais das PcD, começando – pelo menos o principal movimento – da **Declaração Universal dos Direitos Humanos** (1948), mostrando assim, o poder internacional de organismos estrangeiros.

Para Frigotto (2009), a *"política e gestão educacional na modernidade caracterizam-se por uma regressão social, indeterminação política e hegemonia de concepções mercantis."* Américo, Carniel e Takahashi (2014), citam também outro autor que faz referência sobre os organismos internacionais e suas interferências políticas, chamado Feldfeber (2009), que, reconhece o papel central dos organismos internacionais na orientação de politicas de reforma mediante a assistência técnica e financeira. Essas imposições, segundo Arelaro (2003), são causa e consequência da perpetuação do endividamento público dos países em desenvolvimento (AMERICO, CARNIEL, TAKAHASHI, 2014). Assim também aconteceu com a ***Conferência Mundial de Educação para Todos***, realizada em Jomtien, em 1990 – ***Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem***. Na ocasião a *UNESCO* (1990, p.2) divulgou: "(...) *a educação serve de contribuição para conquistar um mundo mais seguro, próspero e ambientalmente mais seguro, favorecendo, ao mesmo*

[77] LOPES, J.R. "Exclusão Social" e Controle Social: estratégias contemporâneas de redução da sujeiticidade, 2006.

tempo, o processo social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional." A *UNESCO* já reconhecia a "*graves deficiências da educação*" e por isso mesmo seria necessário torná-la mais relevante e melhorar a qualidade e que ela deve estar universalmente disponível. A meta, portanto, do encontro foi a "***Educação Primária Universal (EPU)***, para a população mundial num prazo de dez anos. Como se esperava, quando os objetivos internacionais são muitos "*pomposos*" quando o assunto é educação, Torres (2001) diz que Jomtien

> "*não foi uma Conferência de professores, mas sim de ministros e governos, portanto, 'injusto medir seu sucesso pelo número de professores que sabem (sabiam) de sua existência."*

A Conferência afirmou, entre outros objetivos, o *"novo" papel que a educação passaria a desempenhar, em âmbito mundial, "na suposta sustentabilidade dos países envolvidos com a agenda neoliberal."* A Conferência Geral da Unesco, também conhecida, preparava os vários países para a educação do séc. XXI, junto, uma capacitação de estudantes para o novo mercado de trabalho.

Discussões calorosas, resultado de Jomtien, reverberaram em um novo Encontro, com ênfase na educação inclusiva, a ***Conferência Mundial de Educação Especial***, representados por 88 governos e 25 organizações internacionais em **Assembleia em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994** – reafirmando o compromisso para com a Educação para Todos.[78]

[78] A Declaração de Salamanca foi o resultado desse Encontro: Um documento divulgado com uma expectativa da "Educação para Todos como Princípio, Política e Práticas."

> *"A apreciação da Declaração de Salamanca (1994) considerou também a sua autenticidade, pois trata-se de documento de natureza orientadora que foi elaborado por autoridades reconhecidas no campo educacional de diferentes países que têm em comum, como conceitos chave e lógica interna, orientações relacionadas à educação inclusiva."*

O encontro de Salamanca foi sem dúvida uma oportunidade para todos os governos, universidades, Ongs e estudiosos da área se alinharem em uma nova perspectiva, mesmo que essas novas propostas[79] tenham no seu bojo, ou no seu "*porão*"[80] direcionamentos ou reformas educacionais que para nós fosse um grande salto na qualidade do ensino[81]. Mas não, outros interesses estavam alinhados com este projeto[82], como afirmam Tonini, Martins e Costas (2012);

> "As intenções dessas reformas são a racionalidade financeira e a admissão do país, que a elas aderir, a um novo arranjo internacional do trabalho, no qual os países capitalistas periféricos terão como função o consumo da ciência e tecnologia, engendradas pelos países centrais, por exemplo, os Estados Unidos da américa."

[79] Sabe-se que "educação para todos" não é algo novo no cenário da humanidade. Este "aforismo deriva de um embate entre a burguesia da Idade Medieval, que ambicionava por ser e fazer uso de direitos de cidadania universal, e os senhores feudais, que apreendiam a produção e que não queriam abrir mão dessa prerrogativa. Assim, haja vista o imperativo de exercer uma cidadania universal, a sociedade, que ingressava na era moderna, necessitava também que todos os cidadãos fossem escolarizados, provocando, assim, a ideia de educação universal, a "educação para todos" (TONINI, MARTINS, COSTAS, 2012, In: BREITENBACH, HONNEF, COSTAS, 2016)

[80] Como se estivesse escondido (nota do autor).

[81] A Declaração de Salamanca apontou na época que havia 200 milhões de crianças em todo o mundo que não tinha acesso à educação.

[82] Para Veiga (2001, p. 47), "o projeto é concebido como um instrumento de controle, por estar atrelado a uma multiplicidade de mecanismos operacionais, de técnicas, de manobras e estratégias que emanam de vários centros de decisões e de diferentes atores".

Breitenbach; Honnef; Costas (2012), citando Veiga e Fonseca (2001), informa que o Banco Mundial indica aos países chamados periféricos, como é o caso do Brasil, que estes precisam encaixar-se em certos critérios para pleitearem financiamentos:

> [...] os critérios do Banco para a concessão de créditos sociais são estritamente atrelados à política de ajuste econômico. Assim, apesar da retórica de solidariedade para com os países pobres do planeta, as ações exercidas no quadro de financiamentos, constituem medidas meramente compensatórias ou de alívio para esse seguimento populacional. É preciso considerar que, embora a retórica seja continuamente proclamada na mídia, a verdadeira ideologia dos acordos é oculta do público em geral [...] Para a concessão de créditos, o Banco Mundial definiu um conjunto de politicas, nas quais duas tendências são perceptíveis: a primeira é a vinculação dos objetivos educacionais à política de ajuste econômico do Banco; neste sentido, a oferta educacional deve ser seletiva, de forma que diminua os encargos financeiros dos estados. Por essa razão, o ensino fundamental (quatro primeiras séries) seria universalizado sob a responsabilidade do governo. À medida que ascende na escala educacional, a oferta de ensino deve ser repassada ao setor privado (2203, p. 18).

Mesmo a ideologia dos organismos internacionais estarem ocultas à população, hoje em dia temos mais acesso às reinterpretações e interesses globais. Na ocasião do primeiro encontro da "*Conferência Mundial sobre Educação para Todos*" na Tailândia,

ou mesmo nos documentos da UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (1990,1994) muitos autores brasileiros já denunciavam abertamente as influências do Banco Mundial em nossas escolas, com interpretações claras e objetivos dos interesses internacionais nos países em desenvolvimento, que já indicavam "*a difusão dos preceitos neoliberais, sob a forma de políticas públicas.*"

Outro encontro marcante, que entrou na história, quando o assunto é ***Educação para Todos***, foi o Fórum de Dakar (2000), quando 180 países e 150 ONGs se encontraram para reiterar o papel da educação para o "*desenvolvimento sustentável, segurança, paz e a estabilidade dentro e fora de cada país envolvido.*" A Ação de Dakar, enfatizou a educação como "*meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e nas economias do século XXI"(DAKAR, 2000, p. 6*). Neste Marco, percebe-se, a generalização dos encaminhamentos, dúvidas quanto aos sistemas de avaliações internacionais e o controle e monitoramento do Banco Mundial nas intervenções das Políticas Públicas dos países em desenvolvimento. Por este encaminhamento a fase seguinte, segundo os documentos internacionais, empurra-se o ensino médio e o superior à privatização, ou seja, "*a consolidação de uma amplo processo de reforma na educação*."

Mesmo com o aparecimento de outros encontros internacionais, com objetivos que não pleiteavam a nossa realidade, precisamos continuar questionando - o que queremos como educação; para onde estamos indo; se nossas políticas públicas atendem a demanda da educação inclusiva; se o que investimos em educação atende ou não a nossa realidade; se os nossos professores estão capacitados para a escola do séc. XXI. Enfim, as perguntas precisam ser feitas e respondidas por quem convive com a educação em nosso país. Sem perder o foco principal, continuaremos lutando por uma educação de qualidade, laica e gratuita.

As intenções divulgadas no Encontro de Salamanca foram claras e objetivas, mesmo que as contradições estejam explícitas. Trabalhou-se e trabalha-se com estas orientações até hoje em nosso país, mesmo que isso não se configure em uma prática com resultados transformadores, por isso a eterna reclamação dos professores que estão diretamente em contato com classes de apoio;

> "(...) a criação de escolas integradoras requer a formulação de políticas claras e decisivas de integração e um adequado financiamento, esforço em nível de informação pública para lutar contra preconceitos e fomentar atitudes positivas, extenso programa de orientação e de formação profissionais e os necessários serviços de apoio(...)."

E este talvez seja o maior desafio das nossas escolas e das políticas públicas, resolver dilemas e ambiguidades que interferem na compreensão dos reais objetivos da Escola Inclusiva[83], principalmente porque vivemos e lecionamos em um país com grandes e assustadoras desigualdades sociais, reflexo direto da nossa pobreza. Vale repetir o que todos sabemos, a Escola não faz nada sozinha, precisa de parceiros e a família é imprescindível nesta caminhada.

Caminhada esta que com muita luta e avanços, consegue encontrar seus espaços, mesmo que isso seja repleto de distorções e dúvidas. O movimento mundial pela Educação Inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, com reflexos fundamentados na concepção dos direitos humanos. Reconhecendo as dificuldades e percebendo o ***binômio inclusão/exclusão*** nos bancos escolares, o

[83] "No Brasil, adotou-se a expressão Educação Inclusiva para traduzir a orientação política proposta e que acarreta inúmeras mudanças nas atitudes das pessoas e nas práticas educacionais das organizações de ensino-aprendizagem" (CARVALHO, R.E., p. 45, 2010)

Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão apresenta em 2008 a ***Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI-SECADI),*** inspirada na Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), outorgada pela ONU, em 2006, "*que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando a constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes*."[84] Como era de se esperar, a simples implementação de uma Lei não seria suficiente para alavancar o movimento da Inclusão sem reverberações por toda a sociedade. O terceiro setor foi "*parceiro*" no atendimento da Educação Especial, nem por isso o suficiente para conquistas efetivas. A transferência de responsabilidades que coube ao "*outro*" setor pecou pela pouca objetividade nas suas responsabilidades. O mesmo aconteceu com as implementações práticas do que previa o novo documento. A otimização financeira, estrutural e pessoal não apareceu ou apareceu muito pouco, o que de certa forma era o que se previa. As mobilizações nacionais pelas implementações da Lei também não vieram, com exceção dos especialistas da área. De qualquer forma, houve sim, avanços e conquistas, mas ainda longe do que gostaríamos. Esta pluralidade de Políticas Públicas na área da Educação Inclusiva, requer discussões e análises para não ficarmos órfãos das nossas ações "*duvidosas*" como professores e especialistas. Como comentado anteriormente, passamos, nós, professores, longos anos reclamando da péssima condição de trabalho, das indiferenças governamentais. Essa Lei foi, sem dúvida, importante e bem sucedida – principalmente quando comparamos com o que tínhamos - política pública que tanto buscávamos para garantir o que sempre faltou para a educação.

[84] http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de--educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192,,

> "(...) No caso de políticas educacionais, entretanto, é preciso haver a convicção de que a escola não é uma organização neutra, pois reflete uma concepção de mundo e de uma sociedade de classes marcada pela dominação."(CARVALHO, p. 42, 2010).

Compreender o mecanismo político que nos empurra para uma determinada ação – dignificante ou não – é fundamental para encontrarmos os "*atalhos educacionais*," (fazer a coisa certa envolve relacionar ações a valores)[85] sem perder a efetividade e a garantia de aprendizagem. Esperar as Leis contemplarem todos os nossos anseios e necessidades, torna-se desgastante e frustrante.

Com o que temos, sem desanimar e desistir de lutar por outras pautas, podemos incrementar o que já foi vivenciado. As conquistas em qualquer área da vida é formatada pela paciência e transpiração. Sem perder o desejo pelos novos objetivos e pelos valores, a escola precisa continuar ensinando. A EI pode ser o caminho para esta transformação. Uma proposta de política não se encerra em si mesma.

Quando escrevo estas linhas, sabe-se que o governo federal pretende "*atualizar*" a Lei da PNEEPEI. Entre outras fontes desta discussão e como combate aos entraves da democracia, busco apoio[86] para ajudar a esclarecer os retrocessos que podem ocorrer, caso não se lute pelas conquistas já consagradas.

Mantoan continua com a seguinte pergunta "*Cabe a questão: a quem interessa a supressão de todo esse conteúdo da BNCC? Quem ganha com isso*" São questões essenciais que precisam ser respondidas imediatamente. Lembrando também que a LBI (Lei n. 13.146/2015 – ver abaixo) não recomenda a diferenciação curricular como forma de

[85] INDEX para a Inclusão

[86] Maria T.E. Mantoan. Em defesa da PNEEPEI, 2018

garantir a participação de alunos com deficiência nas escolas. Como já exposto anteriormente e, como darei alguns exemplos no próximo capítulo, diferenciar pessoas, em razão do currículo ou de qualquer outra prática, em razão de sua deficiência é afastá-la do meio, é segregá-la, é considerado crime de discriminação.

O que se espera das novas leis (ou dos vetos)
PLS = 11/2015 > permitir a liberação do uso do FGTS pelo trabalhador que necessite executar projeto de acessibilidade em imóvel próprio. É uma saída que se abre, por exemplo, para a falta do desenho universal nos programas de habitação popular.
COTAS E IPI = Veto presidencial sobre a cota para contratação de pessoas em empresas com 50 a 99 empregados. A negativa se fundou na hipótese de aumento dos custos de contratação de mão de obra. >>> muitos municípios não têm empresas de grande porte.
PROCESSOS SELETIVOS = Reserva de 10% das vagas dos processos seletivos de instituições federais e privadas de educação profissional e tecnológica, de educação, ciência e tecnologia e de educação superior para PcD

Historicamente temos bons exemplos nacionais e internacionais quando o assunto são Leis, as conquistas nunca são em "águas calmas", os terrenos são movediços, não temos tradições de Leis que na sua *"atualização*" ocorram novos ganhos. Ao contrário, esperamos sempre, na calada da noite, votações que surpreendem até os mais céticos.

Pulando para 2015, fomos contemplados pela Lei 13.146, de 06 de julho – **Lei Brasileira de Inclusão de Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência – EPD)**. Como tudo na vida, esta Lei foi resultado de muitos debates e discussões das Pessoas com Deficiência. Com base na Convenção sobre os Direitos dos PcD, ratifica o *Decreto Legislativo n. 186, de 09/07/2008*, pelo Congresso Nacional. Muitos anos se passaram para ampliação do conceito e estabelece critérios

mais flexíveis "*considerando a pessoa com deficiência aquela que tem um impedimento de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, de longo prazo, que pode dificultar a convivência.*" Caso haja necessidade de uma avaliação da deficiência – o que sempre ocorre em muitas situações legais – a avaliação deverá se preocupar com a condição biopsicossocial, conforme o art. 2 do EPD:

> I – Os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;
> II – Os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;
> III – A limitação no desempenho de atividades;
> IV – A restrição de participação;

Com a implementação da ***Lei da Inclusão***, ficou mais claro o papel da Escola Inclusiva; direito de matrícula; necessidade da valorização dos professores; adaptações curriculares; a contratação pela escola de um professor assistente; a proibição de cobranças de taxas extras na matrícula; implementação da estrutura para a sala de recursos, a equidade, remoção de barreiras para a aprendizagem; e outros ganhos mais.

Isso tudo indica um aparato de instrumentos, entre estes, uma **Lei** que ampara as reivindicações das pessoas que se sintam desprotegidas. Isso não impede a evasão escolar, o rendimento escolar abaixo do esperado e a descrença nos objetivos propostos pela escola. Um novo espaço de pertencimento nesta escola inclusiva será necessário para evitarmos os mesmos desencontros. Será necessário políticas mais arrojadas, mudança de comportamento, currículos novos ou quem sabe, uma prática inclusiva mais plural e sustentável ou, mudança de gestores. Estes novos dispositivos inclusivos são fundamentais para os avanços.

Por último, neste capítulo, gostaria de apenas citar a necessidade do conhecimento por parte dos profissionais que trabalham com a EI do **INDEX PARA INCLUSÃO[87].**

[87] "É um conjunto de materiais para apoiar a autorrevisão de todos os aspectos de uma escola, incluindo atividades no pátio, salas de professores e salas de aula e nas comunidades e no entorno da escola."

A GUIDE FOR ENSURING INCLUSION AND EQUITY IN EDUCATION
http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248254e.pdf

Desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas (Tony Booth e Mel Ainscow, 3º edição, 2011, substancialmente revisada e ampliada).

É um guia que pode nos ajudar a compreender melhor a escola que trabalhamos ou desejamos. São dados obtidos pela *"leitura"* da escola e assim, pode-se analisar e discutir se a escola é realmente inclusiva e o que é preciso para as mudanças se efetivarem. O desenvolvimento de práticas pedagógicas também aparecem no INDEX, orientando o processo de aprendizagem e os recursos necessários. É preciso, como informa o INDEX, que toda a comunidade escolar participe desta jornada, removendo barreiras e discutindo novas possibilidades de ensino democrático e participativo.

O guia foi produzido por professores, pais, gestores, pesquisadores e por um grupo de Pessoas com Deficiências, na Inglaterra, que juntos tinham uma larga experiência em encorajar o desenvolvimento inclusivo de escolas. O Guia já está publicado há muito tempo, o endereço acima é uma versão atualizada, e necessária para que todas as escolas tenham acesso.

Depois desta introdução e dos principais arranjos para a implementação da EI, podemos selecionar muitos exemplos de histórias e estudo de casos que ajudam a compreender, pelos exemplos, de como a Inclusão é possível. O exemplo selecionado no segundo capítulo deste livro foi fruto de uma experiência particular, que foi possível pelas seguintes razões: empenho, perseverança, sorte, dedicação e

estudo, entre outros; que puderam encorajar o "***Projeto Judô***" a transformar-se em uma realidade bem sucedida. Enquanto escrevo isso, sei que a realidade das escolas no Brasil sofrem com as mazelas da nossa precariedade em planejamento e estrutura. Mas também sei que o desejo de mudança depende deste nosso ímpeto desbravador e inquieto. E que esta inquietude seja o motor desta transformação tão esperada.

Torço que o relato do "***Projeto Judô"*** atenda à expectativa dos leitores deste livro, mesmo sabendo que exemplos muitas vezes estão distantes das distantes realidades. De qualquer forma, boa leitura!

SEGUNDA PARTE
PROJETO JUDÔ: MEMÓRIAS INCLUSIVAS

SACI-PERERÊ, UM SÍMBOLO DE LIBERDE

Se Quixote e o Alienista foram minhas inspirações para abrir o primeiro capítulo, quero recomeçar com um personagem do nosso imaginário brasileiro, um símbolo da liberdade, o símbolo da etnia brasileira, um personagem que influenciou muitas gerações e continua influenciando. O personagem além de representar um mito, simboliza a vida, e a ressignificação. Vai além da literatura, personifica o indivíduo esperto, deficiente, e lembrado por todos que um dia souberam dos seus poderes mágicos, "é por isso que os poetas nos chamam de filhos das trevas. Somos os eternos namorados da lua." **Saci-Pererê**[88] é o personagem inspirador da proposta deste capítulo, pela sua magia, pela sua coragem e esperteza, para enfrentar os mais fortes e os *"normais*."

(...) – Que horror! – exclamou Pedrinho – a vida nesta floresta não tem sossego. Só agora compreendo porque os ANIMAIS[89] selvagens são tão assustados. A vida DELES corre um risco permanente, de modo que só escapam os que estão com todos os SENTIDOS sempre alertas.

É o que os sábios chamam de LUTA pela vida.

(...) Os que não conseguem ser fortes, tratam de ser ESPERTOS.

[88] O Saci. Monteiro Lobato. Editora Brasiliense, 1994. https://sitio.pmvs.pt/wp-content/uploads/2014/06/Monteiro-Lobato-O-Saci.pdf

[89] Em caixa alta, servem apenas para reforçar o diálogo dos personagens (n. do autor)

Na maior parte dos casos a ESPERTEZA vale mais do que a força. Os sacis, por exemplo, não são fortes – mas ninguém vence em esperteza.

Quem conhece essa história de Monteiro Lobato sabe como o Pererê foi importante na vida de muitas crianças brasileiras, todos nós somos um pouco do Pedrinho, imaginamos, somos curiosos e corajosos, e outros, parecidos com o Saci, espertos e sem preconceitos. Estes são elementos prioritários para descobrir que em nossa sociedade existem muitos "*Sacis*", e estes, são especiais na vida de muitos "*Pedrinhos*." Descobrimos com o tempo que as limitações estão em nossas cabeças e não no outro, que somente força e poder não são suficientes para enfrentar as inúmeras dificuldades das "*florestas" da vida*." É costume *dizer-se que quando o homem sabe, ele cria a história e quando ignora, cria mitos."*

A história a seguir são de pessoas reais, que sem visão, sem pernas, sem fala, sem memória, sem inclusão, conseguiram encontrar formas de ajustar um novo jeito de viver, constroem sonhos como se estivessem amando, voam nos desejos da vida como se as barreiras da sociedade fossem apenas uma mala que não fecha.

> "Helena sonhou que queria fechar a mala e não conseguia, e fazia força com as duas mãos, e apoiava os joelhos sobre a mala, e sentava em cima, e ficava em pé em cima da mala, e não adiantava. A mala, que não se deixava fechar, transbordava coisas e mistérios" (GALEANO,1991).

PROLEGÔMENO

Começo a segunda parte do livro preocupado em como finalmente direcionar um olhar para a Inclusão sem que este seja um assunto "*fechado*", como uma teoria pronta, ou mesmo uma metodologia aplicável na escola ou na sociedade. Escrevo sem nenhuma pretensão ou intenção de dar nomes ou encontrar justificativas para experiências "*simples*" mas com uma complexidade interior única. Como experiências próprias não podem ser exemplo para ninguém, prefiro então, acreditar em "*forças para a superação.*" O que leva a superação emocional, profissional e social de uma parte da população mundial que nasceu ou que foi impelida às desvantagens?[90] Como já comentado na primeira parte deste livro, no mundo antigo, como também no cristianismo, a cegueira era vista na perspectiva de "*forças*" místicas do espírito. Reparem que "*forças*" eram expressões próprias, algo que justificava o comportamento de um grupo de pessoas. A expressão "*compensação*" da deficiência, também muito utilizado em tempos atrás, remonta a idéia de usar "*forças*" que ainda são viáveis. Atualmente a sociedade ou as barreiras socias são corresponsáveis pelas desvantagens que muitas pessoas encontram ao se relacionarem com um meio ambiente repleto de obstáculos excludentes.

Não tenho autores de referência, tenho amigos que não me conhecem, outros sim, todos me ajudam nesta caminhada, mas talvez sirvam como referências para me acompanhar nestas linhas, entre eles posso citar: Michel Foucault, Albert Camus, Walter Benjamin, Friedrich Nietzsche, Soren Aabye Kierkegaard, Karl Marx, Sigmundo Freud, Lev Semiónovic Vygotski, Eduardo Galeano, Lúcia Reily, Eclea Bosi,

[90] Nem sempre a desvantagem está relacionada à inferioridade ou prejuízo, como informam os dicionários. Isto pode representar apenas diferenças.

Enio Rosa, Anita Schlesener, Rosita Edler Carvalho, Gastão Franco da Luz e outros tanto que não me deixam e que cito no decorrer do texto. Há, sem dúvida, uma busca incansável, seja pessoal ou intelectual para compreender como as pessoas com deficiência tornam-se lúcidas e atraentes, como seus cérebros se ajustam para enfrentar a realidade física, ou quem sabe, a "*repulsa a qualquer tipo de servidão"* como Quixote, o Alienista, Arthur Bispo do Rosário, Helen Keller e tantos outros, que beira, no caso da servidão, a "*atitude do autoritarismo e, em consequência, propondo uma paz insubmissa.*

Não à toa, "*de médico e louco todo mundo tem um pouco*"; ou mesmo, "*os olhos são a janela da alma*," ou "*se cobrir vira um circo, se cercar vira um hospício.*" Ditados populares que permaneceram no imaginário de muita gente. O que importa agora, me inspirando na obra de CAMUS [91] é perguntar ou compreender o "*problema filosófico realmente sério: o suicídio. Julgar se a vida vale ou não vale a pena ser vivida é responder à questão fundamental da filosofia."* É certo e curioso como algumas pessoas com deficiência (PcD) encontram ajustes psíquicos para dar um sentido nesta caminhada chamada vida. Não só por observações pessoais, também por dados científicos, suicídio de PcD ou com Necessidades Especiais, está longe de qualquer discussão acadêmica, como também da proposta deste livro. Em contrapartida, discute-se aqui, como essas pessoas reagem às dificuldades do dia a dia.

Se Galileu tinha uma verdade científica, essa certamente não vale para o público aqui discutido, e nem serei eu a encontrar esta verdade, nem mesmo divulgar uma psicologia do deficiente. Quero apenas apontar algumas estratégias que algumas pessoas resolveram trilhar, ou como Camus prefere *"o equilíbrio da evidência e do lirismo o único que pode nos permitir aquiescer ao mesmo tempo à emoção e à clareza."* Não tarda, mas é necessário "*começar a pensar é começar a ser minado."*

[91] O Mito de SÍSIFO, A. Camus, 2010.

> *"Desaparecida a lepra,*[92] *apagado (ou quase) o leproso da memória, essas estruturas permanecerão,"*[93] assim começa Foucault explicando como os leprosos foram substituídos nos hospitais, dois séculos depois da epidemia[94] de "l*eprosos*" na França. "*Pobres, vagabundos, presidiários e "cabeças alienadas" assumirão o papel abandonado pelo lazarento, e veremos que salvação se espera dessa exclusão, para eles e para aqueles que os excluem*." Mas reparem que essa substituição foi marcada por um estigma, por uma "*salvação*", por uma exclusão marcada pela ironia e pela força dos "*sonhos pessoais*."

> "*E ao mesmo tempo em que, pelas mãos do padre e seus assistentes, é arrastado para fora da Igreja gressu retrogrado, asseguram-lhe que ele ainda é testemunha de Deus: e por mais que estejas separado da Igreja e da companhia dos Sãos, não estarás separado da graça de Deus."(Foucault, M., pg. 10, 1972)*

É o abandono de um "*doente*", para ele, a salvação; sua "*exclusão oferece-lhe uma outra forma de comunhão.*" Estranhamente no séc. XXI ainda sentimos repulsa dos "*leprosos*", menos talvez da hanseníase, do mal de Hansen ou dos ulcerados. "*Imundo*" também é uma das origens da palavra "*lepra*", mesmo curados, os "*dez leprosos*"[95] seguiram seus caminhos distantes dos apóstolos de Jesus, talvez ainda usando sinos (a obrigação do uso dos sinos servia para identificar que ninguém

[92] Hanseníase é uma doença infecciosa causada pelo bacilo Mycobacterium leprae, também conhecido como bacilo de Hansen que causa danos severos nos nervos e na pele.
[93] pg. 10, FOUCAULT, M. História da loucura na Idade Clássica. Editora Perspectiva S.A., SP, 1972.
[94] Séc. VX e VXI principalmente
[95] Lucas: 17.11-19. Na passagem bíblica, o Senhor Jesus cura dez leprosos.

podia ficar perto). Na "*soleira*" da sociedade, muitas pessoas na história, como os leprosos dessa passagem bíblica, mostram a "*absurdidade da vida*", a "*falência da existência",* a "*impureza da alma pecadora*." Pode parecer, como a própria história relatou – mesmo que em muitos episódios ela tenha sido hipócrita – uma evidência desconstruída foi repaginada. Os leprosos "*impuros*" e os "*curados*" por Jesus, que seguiram seus "*caminhos*", e não precisaram olhar para trás (apenas um voltou para se reportar a Cristo) para agradecer, talvez tenha sido, como mostra a passagem histórica, um gesto de liberdade e autonomia. Não é uma contradição nem uma lógica desejável, seguir o caminho, mesmo que estes estejam distante e irreconhecíveis. Distante, sempre, de Schopenhauer e o elogio ao suicídio.

Explico-me: talvez a lógica da sobrevivência ou a ausência da aparência sejam mais fortes que a necessidade do reconhecimento. É assim que muitos encaram esta "*caminhada*." Fantasia[96] da "*eterna*" busca pode servir como verdade inconsciente não apenas para o tratamento, principalmente para o "*afastamento*." Se os leprosos historicamente se retiraram dos hospitais e das Santas Casas, entraram em cena os loucos, as prostitutas e inclusive os criminosos, vejamos o que diz Amarante (1995:24):

> "O Grande Enclausuramento não é correlativo do hospital moderno, medicalizado e governado pelo médico. As condições de emergência de um saber e instituição médicos relacionam-se às condições econômicas, políticas e sociais que a modernidade inaugura."

Vale lembrar que, a própria Igreja Católica em seus tribunais, os "*bruxos*" e os hereges foram severamente perseguidos e punidos.

[96] Para Freud, a fantasia é uma formação psíquica defensiva, como a amnésia e as lembranças encobridoras, abordadas em textos como "O mecanismo psíquico do esquecimento (ABEL, 2011)

Discriminados ou não, invisíveis na caminhada, incertos na busca do espaço "*premiado*", muitas pessoas com necessidades especiais ou NEE[97] percorreram caminhos tateando pistas próprias e insuspeitas, mas a maioria delas, a única alternativa. Se a via é de mão única e a trilha é incerta, como essas pessoas chegaram a produzir tamanha força para acreditar nesta certeza? Qual a hermenêutica para fazer a "*leitura*" desta única possibilidade? Isso tudo para sobreviver? Para não ser engolido pela vida? Ou não há outra hipótese?

Como diz Ricoeur (1960, p.324), o símbolo dá a pensar, ou seja "*tudo já está dito em enigma.*"

> "Do fato de que prevaleçam determinadas interpretações historicamente, não significa que elas falem de algo diferente do que dos próprios signos, o que Freud revela são "os fantasmas, com sua carga de angústia, ou seja, um núcleo que já é ele próprio, em seu próprio ser, uma interpretação."
> (FOULCAULT, 2000, p. 47).

Mostrar o que não aparece facilmente, fazer a leitura do signo ou como prefere Foucualt (2000, p. 48) "*o signo já é uma interpretação que não se da como tal, os signos são interpretações que tentam se justificar, e não o contrário*." Não à toa patinamos para descobrir o significado de muitos obstáculos em nosso caminho, das palavras não ditas, do emprego não reconhecido, do distanciamento dos semelhantes, dos sonhos não realizados. Pode-se pensar na loucura nesta perspectiva. Por trás de um grito uma dúvida, pelo isolamento, uma angústia. Para os mestres da suspeita[98], a categoria fundamental da consciência é a relação oculto-mostrado ou simulado-mostrado. Aqui cabe um

[97] Necessidades Educacionais Especiais
[98] "Da Interpretação. Ensaio sobre Freud". Rioeur, 1977, refere Marx, Nietzsche e Freud como os mestres da suspeita.

encaminhamento prático: a certeza da consciência imediata, para a maioria da população é fruto da inteligência e experiências vividas, por outro lado, as doenças psiquiátricas, como a depressão, não compactuam com esta teoria. Ao contrário, como afirma Zuben (2008), isso pode ser compreendido como o "*enigma a ser decifrado.*" Lógico que esta perspectiva, fundamentada pelos "*mestre*s", assume formas variadas, correspondentes ao processo de formação dessa consciência falsa: a ideologia em Marx, ilusão em Freud, vontade de verdade em Nietzsche (ZUBEN, 2008, p. 34).

E para onde vamos com isso, então? Loucura, ou melhor, "*A História da Loucura na Idade Clássica"*, de 1961. Foucault também chamou de "*estrutura da experiência da loucura.*":

> "O que equivale dizer que não se trata de modo algum de uma história do conhecimento, mas dos movimentos rudimentares de uma experiência. História, não da psiquiatria mas da própria loucura, em sua vivacidade, antes de qualquer captura pelo saber (Foucault, 1994: 164).

Reparem que, na citação acima de Foucault aparece a expressão *"vivacidade",* na qual me reportei anteriormente como *"esperteza",* e também aparece *"antes de qualquer captura pelo saber,"* que em meus interesses, refiro-me como *"instintivo".*[99]

A *"Nau dos Loucos"* é uma passagem da História da Loucura, nesta embarcação, os doidos, insanos, insensatos e dementados eram agrupados, para serem enviados à deriva rio abaixo. *"É um prisioneiro no meio da mais livre, da mais aberta das estradas: solidamente acorrentado à infinita encruzilhada. É o passageiro por excelência, isto é, o prisioneiro da passagem."* Como muita gente no mundo de hoje, como

[99] Sem outras conotações

os *"personagens"* deste livro, vivem libertos, sem a bússola do encaminhamento mais indicado, mas estão presos na *"nau."* O que buscam? *"Se não a fortuna*[100]*, pelo menos a figura dos seus destinos ou suas verdades."* Bom, uma coisa é certa: *"a água e a loucura estarão ligadas por muito tempo nos sonhos do homem."*[101] Nesta busca às coisas se juntam, mesmo que a descoberta ocorra tardiamente, como a água está ligada aos sonhos, para outros, o caminho do País dos Tolos serve apenas como mito, o caminho dos *"excluídos"* ou insanos, como prefere Foucault, pode ser o caminho mais seguro, pelo menos o mais original, pois *"buscam a razão",* já que para a maioria dos *"normais",* que vivemos em *"terra"* o sistema nos engole, nos *"rouba"* e nos iludem;

> O sistema: Com uma das mãos rouba o que com a outra empresta.
>
> Suas vítimas: Quanto mais pagam, mais devem. Quanto mais recebem, menos têm.
>
> Quanto mais vendem, menos compram. (GALEANO, 1991).

O caminho da razão sem ter razão, implica na ilusão de que para se chegar em algum lugar, como sempre nos foi ensinado, precisamos de estratégias combinadas com experiências previamente testadas. Mas esquecemos que este terreno de "ensaios" e "retóricas" foi delineado para projetos para os mais capacitados, para os mais avantajados. Assim mesmo, temos dificuldades de entender como, apesar destas barreiras sociais e estruturais, certas populações conseguem se "movimentar". Historicamente, como aponta Foucault, a

[100] É assim que Symphorien Champier compõe sucessivamente uma Nau dos Príncipes e das Batalhas da nobreza em 1502, depois uma Nau das Damas Virtuosas em 1503. (Foucault, 1972)

[101] FOUCAULT: História da loucura, p. 15-17

loucura só pode ser pensada com relação à razão: ela torna-se uma das formas da razão, sua "força viva e secreta" é detentora da sua verdade." Pouca gente como Cervantes conseguiu externar algumas verdades sobre a loucura, quem sabe a principal referência literária sobre esta "razão" da loucura. Desde o séc. XV que a loucura é observada como o "nada", uma aproximação tão grande que, séculos seguintes o "nada" pode significar abandono ou esquecimento, inclusive da morte. É essa lógica do "nada" que Foucault nos apresenta que pode representar inclusive nos nossos dias, a representação do salto para o presente nas pessoas com deficiência ou necessidades especiais. Se já nasci com a perspectiva do "nada", por que não posso me "mover" para o "sonho"? Por que temer o "nada", se "nada" é o que esperam de mim, e "nada" é o vazio que representa a minha motivação?

"Por certo, a loucura atrai, mas não fascina. Ela governa tudo o que há de fácil, de alegre, de ligeiro no mundo. É ela que faz os homens "se agitarem e gozarem," assim como os deuses; foi ela que originou "Gênio, Juventude, Baco, Sileno e esse gentil guardião dos jardins". Tudo nela é uma superfície brilhante: não há enigmas ocultos." (Foucault, 1979).

Como escreveu Ecléa Bosi, no seu inigualável livro "Memória e Sociedade, lembranças de velhos," a percepção aparece "como um intervalo entre ações e reações do organismo; algo como um "vazio" que se povoa de imagens as quais, assumirão a qualidade de signos da consciência." Ora, que signos são esses? Como eles nos transportam para a serenidade da diferença? Seria a mesma coisa que um "antropólogo em marte"? Há quem diga que se parece um outsider. Se são desviantes, fogem do real, fogem da previsão. "Se os homens definem situações como reais, elas são reais em suas consequências." Becker explica o "desvio" da seguinte forma; "desvio não é uma qualidade que reside no próprio comportamento, mas na interação entre a pessoa que comete

um ato e aquelas que reagem a ele." Isso remete à uma outra reflexão, o "desviante desvia" ou o "observador estigmatiza"?

Durkheim[102] propôs o seguinte; *"Os fatos sociais consistem em modos de agir, pensar e sentir, exteriores ao indivíduo e dotados de um poder coercitivo pelo qual se lhe impõem."* A formulação do objeto é coerente e instigadora, mas se isso não funcionar com os *"desviantes"* ou as PcD? Esta autonomia social, nem sempre confere o status de influências sociais. Por várias *"marcas"* da vida desviante, estas pessoas se *"encouraçaram"* e rompem em algum momento o rótulo do fracasso, da incapacidade, do infortúnio. Para Erving Goffman, os próprios ambientes sociais estabelecem, quais tipos de pessoas têm maior possiblidade de serem consideradas membros normais de cada um desses ambientes (GOFFMAN, 1988).

Partindo deste conceito, rompe-se, então, conceitos sociais para se buscar uma outra identidade social, o que propõe alguns "desviantes."

A violação da lei da natureza (assim se pensava) precisa ser desconstruída, o "*corpo monstruoso*"[103] é repaginado com vigor e decisão.

Eclea busca em Henri Bergson[104] inspirações para refinar as explicações sobre memória. E é deste mesmo autor que busco teorias para ajudar a explicar como os *"desviantes"* buscam sentido para continuar vivendo mesmo com todas as restrições. "*O que percebo em mim quando vejo as imagens do presente ou evoco as do passado?"* O que percebo em mim que não cessa e me empurra para continuar desejando? Bergson observa, como escreveu Bosi que, esse presente contínuo se manifesta, na maioria das vezes, por movimentos que definem ações e reações do corpo sobre o seu ambiente. Está estabelecido, desse modo, o nexo entre a imagem do corpo e ação.

[102] Émile Durkheim
[103] Era a fase do modelo médico da deficiência
[104] Livro: Matiére et mémoire

Quem são os nossos protagonistas?

Mas exatamente de quem estamos escrevendo? Quem são estes "desviantes"? Quem são estas pessoas com deficiência? Comecemos pela PcD, usarei dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para ilustrar o exemplo que estou propondo. Estes dados do IBGE já são bem conhecidos: 45,6 milhões de pessoas declararam ter pelo menos um tipo de deficiência, seja do tipo visual, auditiva, motora ou intelectual. Apesar de representarem 23,9% da população brasileira em 2010, estas pessoas não vivem em uma sociedade adaptada. Segundo a Pesquisa de Informações Básicas Municipais (Munic) de 2014, a "maioria das prefeituras não promove políticas de acessibilidade, tais como lazer para pessoas com deficiência (78%), turismo acessível (96,4%) e geração de trabalho e renda ou inclusão no mercado de trabalho (72,6%)." Não menos preocupante, o IBGE, juntamente com a Pesquisa Nacional de Saúde 2013: acesso e utilização dos serviços de saúde, acidentes e violências, divulgou os seguintes resultados da pesquisa em convênio como o Ministério da Saúde – 6,2% da população têm algum tipo de deficiência (auditiva, visual, física e intelectual).

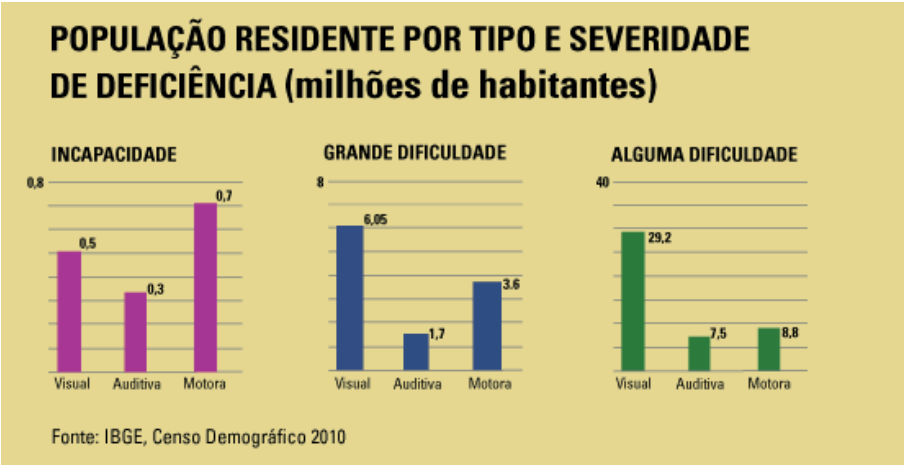

Figura 1: Censo Demográfico 2010, tipo e severidade de deficiência.

Os dados acima servem apenas para uma breve orientação dos protagonistas desta história, não me prendo em nenhuma classificação neste momento, ouso acreditar e me orientar pela abordagem de Ken Wilber, o chamado Einstein da Consciência.

Como diz Wilber, evoluir da dimensão do *"eu"* para a do *"nós"* e, para a de *"todos nós"* numa extraordinária dinâmica em espiral. Esta dinâmica de propor uma única dimensão para entender o ser humano, passa longe da proposta deste capítulo ou melhor, nem conseguiria fazê-lo. Isso porque os movimentos filosóficos na educação convergem para o *"todos nós",* de Ken Wilber.[105]

Imagem 1: Representa a Psicologia Integral de Ken Wilber

Como afirma Wilber, sem uma metodologia (Psicologia Integral) de vida que seja integral, estamos fadados à doenças e infelicidades.

O caminhar dos cegos, dos surdos, dos paralíticos, dos autistas, dos....

[105] Assim propõe também Rosita E. Carvalho (Educação Inclusiva: com os pingos nos "is".)

A deficiência visual –tanto os cegos como a baixa visão – não se parecem nem um pouco com os ciclopes[106] da mitologia grega, com poderes mágicos. Quase sempre os cegos são comparados com "*poderes sobrenaturais"* para a música[107], para a poesia, para a magia. Tampouco, para um vidente, vendar os olhos e sair *"tateando"* com orientações de um companheiro de olhos abertos pode representar como um cego percebe o mundo real. Jamais, nós videntes, saberemos entender as reais dificuldades de viver sem enxergar ou, enxergar muito pouco. Assim mesmo, muitos casais de cegos educam seus filhos, planejam à vida como qualquer outra pessoa, sentem as dores da humanidade *"cegamente."* Thomas Nagel um dia fez a seguinte pergunta "*Como é ser um morcego?"* Não na nossa perspectiva, mas como o morcego pensa que é ser um morcego. Era comum em épocas anteriores, principalmente nas escolas de cegos, escutar alguns alunos estalando a mão ou emitindo sons pela boca, diziam eles que era para se localizar melhor, "*como os morcegos*", o retorno do barulho podia ajudar a saber se existia algum obstáculo. Será que isso é ser um morcego? "Não-deficientes podem tentar pensar como se fossem deficientes, mas não o são."[108]

> "Viver sob esse céu sufocante exige que ou se saia disso ou se continue". Camus[109] continua: "trata-se de saber como, no primeiro caso, se sai, e por que, no segundo, se fica."

A hipótese para esse caso (os cegos), e para os demais (as outras deficiências) é, o que move essas pessoas ou, seremos nós, os *"normais",* os acovardados? Não seria assim um Marx Anti-Narciso, como sugere

[106] Da mitologia grega, olho redondo no meio da testa
[107] Lúcia Reily – Músicos cegos ou cegos músicos: representações de compensação sensorial na história da arte. Cad. Cedes, vol. 28, n. 75, p. 245-266, 2008.
[108] The New Politics of Disablement: OLIVER, M. e BARNES, C., 2012
[109] O Mito de Sísifo

Eduardo Viveiros de Castro[110] ao falar sobre o que seria uma verdadeira antropologia? Essa força estranha não seria um *"Marx Selvagem"?* Marx confessou um dia que seu herói preferido é Spartacus, líder de uma revolta de escravos. Não seriam todos estas pessoas *"diferentes"* um Spartacus, lutando pelos seus próprios territórios, quebrando *"catracas"?*

> *"Tudo o que não me destrói, me faz mais forte, pois na compensação da debilidade surge a força, e das deficiências, as capacidades" (Vigotsky, 1989).*

O que levaria o poeta cego Homero[111] a escrever os poemas épicos a Ilíada e a Odisséia? A existência de um poeta cego com tamanha envergadura continua sendo controversa, e se ele não fosse cego, os historiadores teriam alguma dúvida? A existência do poeta é discutida durante toda a história, mas nenhum historiador relaciona à dúvida da existência pelo motivo da cegueira. Seria a dúvida pelo fato de que um cego não poderia escrever algo tão impactante para à época? Se Homero existiu, o "*vazio*" não poderia ter-lhe ajudado a inspirar tamanha sedução em seus poemas?

OUTRO CASO

Qual a lógica para um menino residente em uma escola[112] francesa para cegos, que já havia aprendido a escrever e ler em relevo, e depois de ter contato com um material (escrita noturna) de relevo do exército do seu país, a vida de milhares de pessoas se transforma? Essa transformação foi possível pelo fato (ou, extraordinário fato), da

[110] https://diplomatique.org.br/um-marx-perigosamente-vivo/
[111] Provavelmente tenha vivido no séc. VIII aC.
[112] Escola Francesa Valentin Hauy (1745-1822)

invenção (1824)de um método de leitura e escrita em relevo, usada no mundo todo pelos deficientes visuais. A comunicação pela escrita, que hoje leva o seu nome - Braille[113]- tem a diferença do método da escrita noturna do exército francês por ser mais fácil e rápido de se comunicar. Esta invenção pode se comparar com o surgimento dos computadores, a diferença é que apenas os cegos dão valor, a classe hegemônica – a que usa a visão para ordenar – não precisa saber o que é o método braille.

> A filosofia da práxis é a consciência plena das contradições" a partir da qual o filósofo "não apenas compreende as contradições, mas coloca-se a si mesmo como elemento da contradição, eleva esse elemento a princípio de conhecimento e, consequentemente, de ação." (GAMSCI, 1978, p. 1487).

E por essas contradições da educação e da sociedade, há uma superação – planejada ou não – das condições impostas pela estrutura social, permeando o nosso desenvolvimento com descobertas e criações realizadas por quem a gente menos imagina. Será que Tirésias[114] poderia prever isso?

MAIS UM

O que move uma mulher "quase cega", abusada sexualmente pelo pai alcoólatra, que depois da morte da família, vai morar em um orfanato, e mesmo assim, se torna uma das mulheres/professoras mais conhecidas do mundo, seu nome é Anne Sullivan[115] (1866/1936).

[113] Louis Braille
[114] Na mitologia grega, foi um famoso profeta cego de Tebas
[115] O milagre de Anne Sullivan é um filme que conta a vida e o aprendizado de Hellen Keller (dirigido por Arthur Penn).

O maior reconhecimento na vida de Sullivan, foi educar uma menina surda-cega[116], Helen Keller (1880-1968). A convivência entre as duas, surgiu um método próprio para alfabetização e comunicação com pessoas surdas-cegas. Hellen Keller[117] se tornou uma importante escritora, jornalista, filósofa e ativista política americana. Conhecida mundialmente por sua luta pelos direitos das mulheres e da PcD. Lembrando que até os sete anos, Helen era completamente isolada do mundo, desprovida de qualquer tipo de linguagem. Só depois dos primeiros contatos com Anne Sullivan que ela começou a se relacionar com alguém. Todos que conhecem a história destas duas pessoas se perguntam; como isso foi possível? Do "*vazio*" do isolamento do mundo para o reconhecimento da superação. O que impulsionou estas duas mulheres?

Aproveitando apenas estes três casos, podemos buscar uma analogia com as teorias de Marx para entender o que caracteriza as pessoas que se superam. "*O que Marx explicitou foi que, embora possamos tentar compreender e definir o homem pela consciência, pela linguagem, pela religião, o que fundamentalmente o caracteriza é a forma pela qual reproduz suas condições de existência.*"[118] E quais são, então, as formas que essas pessoas reproduzem suas condições de existência? Por que existem "*relações de produção*"? Marx nos inspira; e quanto aos cegos que nunca tiveram oportunidade de "*mostrar o seu produto*?" Uma possibilidade filosófica ou existencial, quem sabe, poderia explicar. Podemos aproximar as "forças de produção" com as "*forças de existência*?" Estes questionamentos todos podem favorecer à leitura das minhas lembranças que conto em seguida.

Poderia passar o restante do livro me reportando a casos como os citados anteriormente e as respectivas superações, não só de cegos, mas das mais diferentes limitações e dificuldades. Todas elas poderiam

[116] Em geral esta deficiência é provocada pela Síndrome de Usher
[117] Publicou um livro aos 22 anos chamado "A história da minha vida."
[118] ARANHA, 1993, p. 241

impressionar e surpreender os mais céticos, mas prefiro contar uma passagem da minha trajetória profissional, esta experiência resultou no meu encaminhamento profissional; me fortaleceu como pessoa, me aproximou das pessoas com deficiência, gerou uma "*força estranha*." Seja lá o que for isso, assim, poderia afirmar, me tornei mais humano.

O principal agora é deixar registrado momentos que mostram como mudanças podem ocorrer, como podemos "*desbloquear o que a sociedade capitalista nos impede de lembrar.*"[119] Lembrar e sedimentar posições de pessoas que em geral numa sociedade competitiva como a capitalista, só tendem a desaparecer pelo desespero da invisibilidade. "*A memória das sociedades antigas se apoiava na estabilidade espacial e na confiança em que os seres de nossa convivência* não se perderiam, não se afastariam." E como não deixar escapar estas conquistas, em um espaço que não existe mais. A escrita cumpre em partes este papel, do apoio para as lembranças e projetos não evaporarem. Os valores antigos eram "*ligados à práxis coletiva da vizinhança (versus mobilidade), a família larga, extensa (versus ilhamento da família restrita), apego a certa coisas, a certos objetos biográficos (versus objetos de consumo). Eis alguns arrimos em que a memória se apoiava.*" Sim, nos penduramos em lembranças esparsas, em notas musicais antigas, no cheiro da comida da vovó, e também, nos trabalhos que nos transformaram, na práxis do impulso para o "extraordinário." Como disse Hellen Keller, "*A vida é uma aventura ousada ou nada*". Ou como Louis Braille, "*Se os meus olhos não me deixam obter informações sobre os homens e eventos, sobre ideias e doutrinas, terei de encontrar outra forma.*"

Pela teoria psicossocial de Maurice Halbwachs[120] - um dos principais estudiosos das relações entre memória e história pública – lembrar não é reviver, mas fazer, reconstruir , repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. "*A memória não é sonho,*

[119] Uma passagem que Marilena CHAUÍ fez na apresentação do livro de Ecléa Bosi (Memória e Sociedade 1979).

[120] Les cadres sociaux de la mémoire e La mémoire collective

é trabalho (...) a lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual."

PRIMEIRO ENCONTRO DE UM PROJETO INCLUSIVO

Neste preâmbulo deixo claro uma definição para que o leitor se situe quanto às minhas lembranças e os meus julgamentos: a recordação de eventos pessoais e marcantes quase sempre é acompanhada de julgamentos relativos ao evento recuperado, podemos considerá-lo como reflexivos, já o ato de lembrar em si mesmo, podemos denominar de heurístico. Não quero, portanto, me concentrar apenas nas pessoas que fizeram parte dos projetos, mas também no enredo social e educacional que permeava cada momento destes acontecimentos. Bosi (p. 64) me ajuda a reforçar estes conceitos; "*deve-se a Barlett a utilização de um conceito-chave para conectar o processo cultural de um dado momento histórico ao trabalho da memória: o conceito de convencionalização."*[121] Mais uma informação para o leitor situar-se quanto a proposta das recordações. Farei o possível para associar minhas experiências com as experiências da Escola que planeja ser Inclusiva, por isso, muitas vezes usarei informações do "***INDEX PARA INCLUSÃO**. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas (2011)."*[122]

Aproveito também para informar que muitas ações aqui descritas não tinham a pretensão de uma pedagogia crítica ou de resistência (McLaren, 1997), mas sem dúvida que o resultado, pelo menos para mim, resultou em uma *práxis transformadora.* Essa práxis resultou em uma capacitação dos "***judocas cegos***" quando seu entorno descobriu quem

[121] Para RIVERS, é o processo pelo qual imagens e idéias, recebidas de fora por um certo grupo indígena, acabam assumindo uma forma de expressão ajustada às técnicas e convenções verbais já estabelecidas há longo tempo nesse grupo.

[122] Outras informações sobre esse material no decorrer do livro

eram. Uma práxis, para ainda usar McLaren, que percebemos o "*outro*" como "*nosso*." Não deixo claro no texto diferenças entre o "*normal*" e o "*deficiente*" porque não houve diferenças, a possível diferença encontrada no percurso do projeto foi não ter percebido isso com antecedência.

Aristóteles preocupou-se com estas "*diferenças*", foi então que separou entre diferença e alteridade. A primeira, encaminha para uma diferença das coisas numa determinação sobre aquilo que em que diferem. A segunda, ao contrário, não significa determinação nenhuma: há outro ser e não uma diferença entre dois seres. (SKLIAR, 2006)[123]. Assim mesmo, penso menos na filosofia neste momento e me concentro mais nas respostas transformadoras que obtivemos.

AS LEMBRANÇAS SÃO ESSAS!

Como ex atleta de judô e estudante de Educação Física, sobrevivia dando aulas de judô em escolas – pré-escolas – e foi assim que aprendi, como Piaget escreveu sobre seus filhos, observando o comportamento dos pequenos e pequenas. E a pergunta que sempre fiz, mesmo que o curso de Educação Física não tenha me ajudado a responder tal questão; como o esporte poderia influenciar na formação de caráter e/ou emocional de uma criança? Era muita pretensão, certamente! Para esclarecer esta questão; como os processos educativos/físicos no período de formação, próprios da idade de cada aluno (criança), podem contribuir com as etapas de crescimento e desenvolvimento? Descarta-se desta discussão excesso de competição e de aprimoramento do físico, que são prerrogativas culturais e capitalistas. Mesmo sabendo que em muitas escolas ainda a cobrança destas capacidades são rotineiras. Pensa-se em força como meio de produção.

[123] pg. 20

Conceitos filosóficos e espirituais desconhecidos dos ocidentais, norteiam os caminhos do judô[124] (caminho suave) - e isso deveria - e foi - ser uma questão de prioridade para ensinar "*algo*" à alguém. E esse "*alguém*" mudou radicalmente minha vida quando fui convidado por um amigo para dar aulas de judô em uma escola para cegos. Para cegos? A mesma interrogação quando nos deparamos com os "*desconhecidos*". A minha realidade foi como de muitos professores da Educação Especial que assumiram classes sem qualquer segurança, sem qualquer orientação. Apenas uma diferença, iniciei à partir daquele momento sem medo de errar. Era, pelo menos assim desejava, um ciclo de ensino/aprendizagem baseado no interesse da turma. Eram jovens e adultos, cegos e baixa visão, com diferenças abismais de aprendizagem, mas todos, entre homens e mulheres, com vontade de aprender. O que me deixava mais seguro e confiante, era o sorriso estampado no rosto de cada um quando entravam no "*dojô*".[125] Nem sei se naquele período da vida eles gostariam realmente de aprender judô, queriam aprender. Retomo a partir desta consideração uma das propostas deste livro; será que o conceito *aprender* não pode ser um dos motivos destas *"transformações?"* As nossas transformações se misturavam com nossas histórias de vida, com nossas perspectivas de futuro, com o "self" autobiográfico[126], evocando assim alguns episódio do passado como também uma predisposição para o encontro para o futuro.

> "Uma história é sobre eventos significativos e momentos memoráveis, não sobre a passagem do tempo. A negligência com a duração é normal em uma narrativa, e o fim muitas vezes define seu caráter.

[124] Jigoro Kano foi o criador do judô, Japão, 1882
[125] Sala de prática de judô.
[126] Saiba mais: E o cérebro criou o homem. António R. Damásio. Companhia da Letras, 2009.

> As mesmas características essenciais aparecem nas regras das narrativas e nas lembranças de colonoscopias, férias filmes. É assim que o eu recordativo funciona: ele compõe histórias e as retém para futura referência." (KAHNEMAN, p. 483, 2011).

Como nos anos 1980 no Paraná não existiam ainda profissionais que falassem sobre cegos, muito menos na área de esporte, fui chamado para muitas palestras, congressos, pós, e tantos outros encontros, mas isso não significava que sabia muita coisa, apenas experiência. Hoje sei que desde àquelas experiências práticas, muita coisa ainda deveria aprender, mas por outro lado, o que sentia, ensinando àquelas pessoas, jamais os livros poderiam me oferecer.

Como Schopenhauer[127] (1788-1860) nos ensinou:

> "a escolha não revela ideias superficiais, mas: ela responde ao conjunto de nossos sentimentos, de nossos pensamentos e de nossas aspirações as mais íntimas. Aquilo que realmente motiva o sujeito está distante de seu próprio conhecimento."

Na época, ainda estávamos distantes de propor ou discutir a Escola Inclusiva(EI)[128], como exemplo: os alunos eram dispensados das aulas de Educação Física, o esporte para deficientes era raro. Quando o assunto da EI é reafirmado, sabe-se que as Políticas, Práticas e Culturas Inclusivas estão na pauta de qualquer escola desde o primeiro dia de aula, mesmo que isso não se cumpra no decorrer do ano. E, lógico, a estrutura de um bom planejamento escolar, passa

[127] Sobre la liberdad de la voluntad. Alianza Editorial, Madrid, 2002

[128] Index para a Inclusão. Desenvolvendo a aprendizgem e a participação nas escolas: http://www.lapeade.com.br/publicacoes/documentos/index2012-final%20FOTOS%20BRASIL.pdf

obrigatoriamente pelas práticas inclusivas, pelo esporte e/ou Educação Física para todos. Foram, portanto, questões desafiadoras, que ainda não estava claro para mim, pelo menos sabia que com o judô poderia mudar algo. Sendo assim, pensava diariamente como implantar uma cultura inclusiva, um jeito de pensar e agir diferente do que se propagava até aquele momento. Ao tratar todos os alunos igualmente, não discriminar qualquer aluno, propor encorajamento nas decisões do nosso projeto e a abertura de novas possibilidades como cidadão, imaginava que valores inclusivos estavam sendo semeados, cultivados. Era um começo! Sempre acreditei e continuo acreditando que disciplinas como judô, dança, natação, yoga, basquetebol e tantas outras, deveriam ser disciplinas curriculares, levadas à sério, com importância semelhante à matemática e línguas. Hoje, diferente dos anos 80, temos mais conhecimentos sobre a importância da inteligência emocional (IE), e as disciplinas mencionadas, poderiam ser um vetor necessário para alcançarmos esta inteligência. Nem sempre a escola consegue imprimir um ritmo que alcance tal princípio, e estas práticas poderiam facilitar a IE. Por que deixar para o contraturno? Vivemos um individualismo doentio, e isso provoca a "*competição sem regras*", diferente das competições das práticas esportivas. A consequência do isolamento todos conhecem; a deterioração das relações sociais. E neste estágio, a escola cumpre uma função primordial. Quem sabe surja daí o "*Mal estar da civilização*."

Não é tarde para as escolas perceberem que alguns procedimentos simples podem fazer toda a diferença para o aprendizado do "*alfabeto emocional*", que pode fazer toda a diferença para a vida adulta de qualquer aluno. Basta coragem e acreditar nesta "*nova disciplina*."

Partindo desta experiência judoística, com pessoas que não enxergavam, ou enxergavam muito pouco, muitos deles com outras deficiências associadas, e que tampouco interferia no processo, me

perguntavam diariamente "*e se o mundo fosse vivido por pessoas cegas?*[129] Nesta hipótese, não seriam os videntes os "deficientes"? Vigotsky, em seu livro, Fundamentos de Defectologia,[130] escreve que nesta situação, a cegueira, pode criar uma espécie de "*segunda natureza*," e mesmo com as dificuldades vinculadas à cegueira, o encanto particular desse novo estilo de vida não pode ser desconsiderado. Vigotsky também relaciona a compensação da cegueira à sobre-estrutura psíquica e a compensação da cegueira, formando com isso uma base da personalidade. Este jeito próprio de viver, com os devidos ajustes psíquicos que venho chamando no decorrer do livro de "*excluídos*", "*vazio*", "*diferenciados*" e outras expressões para denominador sempre a mesma coisa, ou seja, pode-se pensar em um ser com personalidade própria, personalidade forte, um ser desafiador, que conjuga desafios com leveza sem manchar o caminho percorrido com amarguras e rancores. Quem sabe são assim os alunos deficientes visuais (foto: 1) que descrevo nesta experiência que marcou não só a minha vida como de todas as pessoas que participaram deste projeto.

Foto 1: O início do Projeto Judô

[129] Muito antes do lançamento da obra de José Saramago (1995) "Ensaio sobre a cegueira", eu já ministrava cursos no Brasil usando esta pergunta.
[130] "Obras Escogidas", Visor, 1997. Scherbina, p. 111

A disposição para o aprendizado, sim, uma diferença única que torna as relações reforçadas, estas, me seduziam, me acolhiam, isto porque já havia passado por experiências de ensinar a mesma técnica em pessoas que enxergavam, e nem sempre tinha o mesmo sucesso que os DV. Vigotsky dizia que os psicólogos e fisiologistas reconhecem o caráter dialético dos atos e reflexos psicológicos. Acrescentava ele *"a necessidade de vencer, de superar um obstáculo provoca um aumento de energia e de força."* Mas como esta "*força*" é gerada? Só em ocasiões especiais esta força pode aparecer? Já respondo – para quem não quiser ler até o final – que por mais que os psicólogos e pesquisadores justifiquem alguma explicação, ela não existe. Minha experiência em cima de um tatame[131] quando demonstrava – verbalmente ou fisicamente – uma técnica do judô, o entendimento para tal girava entre uma percepção apurada ou também como um "*objeto de significado".*[132] Ramachandran[133] explica de outra forma – "As três Leis das qualia." (Isaac Newton) – "*qualia*" *significa simplesmente a impressão crua e tosca de sensações como a qualidade subjetiva de "dor" ou de "vermelho" ou de "nhoque com frutas."* Os filósofos chamam isso de enigma das qualia (sensações subjetivas), ou melhor, já que o assunto é da neurociência: são "*aspectos do estado de meu cérebro que parecem tornar a descrição científica incompleta – do meu ponto de vista.*" E era por isso que ficava intrigado, quando a explicação teórica complexificava e a maioria dos aprendizes visuais assimilavam a mesma técnica esportiva usando a visão e imitação. Como podiam, aqueles "seres do qualia", sem visão, aprender um movimento, como um golpe de judô? Mesmo que falemos na possibilidade de concentração, de interesse no aprendizado, de desejos; seria isso suficiente para transformar um "*qualia*" em uma ação consciente. Os filósofos oferecem outra solução para este dilema, quando dizem que consciência e qualia são "*epifenômenos*."

[131] Antigamente usava-se palhas trançadas, forrada por um tecido verde para amortecer as quedas. Hoje em dia são placas de borracha, material sintético.
[132] Representações substitutivas de F. Hischtmann
[133] V.S. Ramanchandran e Sandra Blakeslee. Fantasmas no cérebro. Ed. Record, p. 289, 2010

Como nos ensina Damásio (2011), a "*mente consciente começa quando o self brota na mente*." O primeiro passo "é a geração de sentimentos primordiais, os sentimentos elementare*s de existência*." O self pode constituir-se também como o "*eu social*" e um "*eu espiritual*". Para Damásio, o self "*dotam nossa mente de outra variedade de subjetividade*." Na prática isso significa que a nossa consciência não está subordinada a um único dispositivo, ao contrário, dependerá de uma arranjo complexo, que em geral é assimilado pelos estímulos ambientais. Por isso que somos "*habitados*" por uma mente de sentimentos. Algumas delas com uma predisposição incrível para a aventura da vida, embalada por este self "*aventureiro*", outros, por uma mente com sentimentos mesquinhos, com medo de estar no "*vazio*" da aventura da vida.

Não importa, independente de como são absorvidos os aprendizados, o que vale neste instante é que, em geral, todos os participantes aprenderam, e muito mais, em dois anos já viajavam o Brasil representando o estado do Paraná em competições nacionais. Em quatro anos, três deles foram representantes do Brasil no mundial da França em 1987 (os três conseguiram a medalha de bronze),e quatro paraatletas do projeto na Paralimpíada de Seul (Coréia do Sul – duas medalhas de bronze), em 1988. De volta ao Brasil, dois destes atletas cegos conquistaram a faixa preta (foto 2.)

> "Posso vencê-lo fisicamente, com ou sem motivo. Mas só posso vencer a sua mente se tiver um bom argumento. (Ji, Lau)"

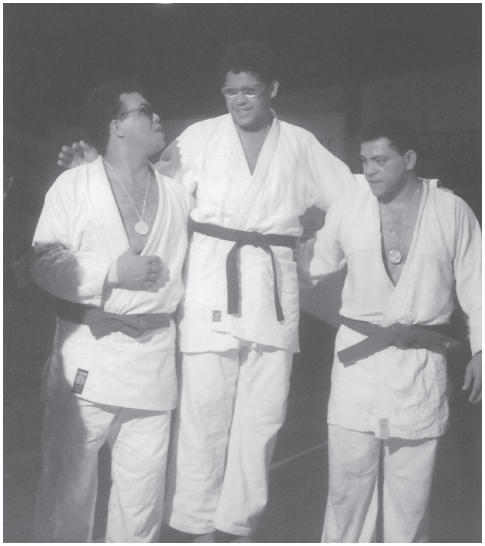

Foto 2: No centro, campeão brasileiro e representante nacional na Paralímpiada de Seul, 1988. José Roberto da Silva, aluno do Projeto.

Goethe confessa: "*Quando queremos nos recordar do que nos aconteceu nos primeiros tempos de nossa infância, confundimos seguidamente o que escutamos dos outros com nossas próprias lembranças.*" E creio que aqueles encontros nos tatames, rodeado de expectativas, de inseguranças, de suor, de aprendizado, quando todos ali se sentiam proprietários dos seus destinos, podíamos, pela linguagem, pela sensibilidade, transformar um "*qualia*" em algo concreto, em algo mensurável, mesmo que nos momentos das quedas, sem mesmo saber como foi derrubado, o impacto no tatame denunciava algo muito concreto.

Mover-se pelo tatame sem usar a visão, com um companheiro de treino, ou mesmo um adversário(no caso das competições) proporciona, por mais paradoxal que pareça, uma igualdade de condições, repito, mesmo que o "*adversário*" seja vidente. Isso torna a experiência judoística uma oportunidade, um esporte democrático. Desse jeito de movimentar-se, possibilitou à inclusão esportiva como uma expressão

de ser e estar no mundo. Isso porque os judocas permanecem muito tempo em contato, segurando nos quimonos.[134] Esta aproximação de corpos e interesses, ou seja, as técnicas do judô com cegos, remete à uma nova estética, uma nova composição ou quem sabe uma "*decomposição*", um novo jeito libertador de recompor um técnica, uma libertação do movimento pronto, acabado, para a construção de um movimento liberto, despretensioso, sem "uke"[135] e sem "tori."[136]

O desprendimento à que me refiro, do movimento técnico, é o resultado de um ritual sem complementos ou feedback "*inacabado*." Especificamente no judô, o atleta cego ou aluno que projeta (ou tenta) o seu "adversário" no chão (tatame), não visualiza o "*produto final*," diferente dos atletas que enxergam, que exploram ao máximo à visão para corrigir movimento, para satisfazer-se com a técnica, para massagear o ego. Outra pergunta que ronda permanentemente minhas curiosidades pessoais e esportivas, que na época não soube absorver; qual a sensação de um cego ao projetar um "*adversário*"? A mesma de um vidente? Qual o feedback ao escutar alguém caindo? Qual a certeza do ipon?[137] Tudo isso é um "*qualia*" ou algo perceptivo? Percebido como prazer que não é visual. Mas e o movimento que foi perfeito? É dessa sensação ou desse impulso que estou me referindo nestas linhas, o prazer "*do encontro*" transcende à apropriação da técnica, não há julgamento, não há ordem, apenas liberdade de expressão corporal. Pois o modelo que nós videntes julgamos correto, para eles, os cegos, o julgamento é a **própria expressão da liberdade**. Não há sensores articulares, nem neuromusculares que orientem o melhor encaminhamento, apenas a sensação do "*aventurar-se sem medo*." É algo como atirar-se de um penhasco sem saber ao certo aonde vai cair, nem mesmo como. Se me

[134] Roupa da prática do judô.
[135] Judoca que recebe a técnica
[136] Judoca que realiza a técnica
[137] Técnica perfeita, pontuação máxima

aproximar de Freud[138] podemos até justificar este momento pela não renúncia à satisfação pulsional, a libido seria exatamente este instante entre estar e agir, como um gozo, um prazer realizável em "*obrigações não cumpridas*." O que Freud determinou como *fontes do sofrimento que ameaçam o ser humano: o poder devastador e implacável das forças da natureza, a ameaça de deterioração e decadência que vem de nosso próprio corpo, e o sofrimento advindo das relações entre os humanos* – parece que no instante das técnicas[139] isso é "*projetado*" do psiquismo, não é reconhecido e absorvido. O prazer, então, está "*na mais valia da libido*," na redescoberta do corpo, do tempo e do espaço.

Podemos fazer a seguinte analogia para entender melhor o prazer dos judocas cegos. Deslocar-se sozinho pelas ruas das grandes cidades sem a visão é algo inconcebível para qualquer pessoa, para muitos cegos, isso não passa de uma situação rotineira, repleta de sensações profundas e assustadoras, mas todas marcantes. Qual a sensação dos videntes quando estão nas ruas? Quase sempre não sabemos, marcadamente insignificantes, superficiais. Aí estão algumas diferenças que tornam os cegos indivíduos com personalidade edificantes. Construíram ao longo do percurso da vida sentimentos de liberdade, de "*desapropriação*" do medo, do "desrotulado," dos sem limites. Quer mais?

Era uma sala de aula pela manhã, alunos cegos e com baixa visão se misturavam nos aprendizados da escola tradicional; o uso do braille, do soroban, da orientação e mobilidade (OM)[140], das tarefas básicas que se esperavam de um aluno que não enxergava bem. Esta foi a sensação que tive quando visitei à escola pela primeira vez: qual Curriculum Escolar que estes alunos aprendem? O mesmo que foi o meu? Era fundamental entender o que eles faziam dentro da sala de

[138] O Mal-Estar na Civilização. S. Freud, 2011. Penguin e Companhia das Letras
[139] Nage-Waza (em pé) e Katame-waza (técnicas no chão)
[140] Aprendizagem do uso de técnicas com a bengala longa

aula para eu colaborar com o curriculum pelas aulas de judô. Isso era um tanto vago na época, querer me aproximar desta construção chegando no meio da viagem, mas precisava de mais subsídios para justificar a minha presença na escola.

Era-se o tempo em que os alunos com deficiência eram dispensados das aulas de Educação Física, isso também porque nós professores, não sabíamos o que fazer com "*esses*" alunos. Preciso mencionar aqui que existiam exceções, já ouvia comentários de professores da terrinha que já se dedicavam à essas especializações. Estávamos próximos dos anos 1990, era urgente entender que "*todos*" precisavam estar na Escola Inclusiva. O fluxo desta corrente só apareceu em Salamanca (ES) com a "Escola para Todos." Voltando, o quê fazer com "esses" alunos?

Luz (2016) escreveu: *Currículo é história de vida! É contar às pessoas o quê, como, por quê, quando, a favor de quê, contra o quê, para quê e por que fazemos, dia a dia, nos melhores anos de nossas vidas, estamos a investir com e para os filhos dos outros*.

Hoje fica mais fácil entender como alguns cegos aprendem, porque existem várias teorias que explicam como as representações cognitivas nos "*aparecem*." Para citar uma destas, **Jerome Bruner**[141] classifica como "***Representação Enativa***" uma forma de aprendizado em que as repetições dos movimentos servem como objetivo para aprender e memorizar, diferente da visualização "***Icônica***", que, segundo o autor, está "***fora da própria pessoa***." Novamente, sem que soubesse desta classificação, usando puro instinto, usava a repetição das técnicas, mesmo que as mesmas não fossem corretas, para uma sequência de aprendizado mais aperfeiçoado.

Era a busca da memória muscular, eram estímulos proprioceptores (por ex. fuso muscular e órgão tendinoso de golgi) para que

[141] The Culture of Education

os músculos e articulações soubessem empregar a tensão necessária para cada tipo de movimento. Caso contrário, estaríamos dispendendo energia e tempo. Esses foram alguns dos recursos utilizados para o aprendizado de técnicas do judô. Mas poderiam ser para qualquer outra disciplina, inclusive para aprender a escrever.

Foto 3: Uma parte da equipe do projeto Judô para cegos.

Sim, tinha que correr contra o tempo, entender o básico para reconhecer os limites e potencialidades de cada futuro aluno (foto 3), como as minhas também. Explorar o que é desconhecido, infiltrar-se nos desejos e nos sonhos, nas especificidades da deficiência. Antes mesmo de transformar a mesma sala de aula em sala de judô, compreendi que uma cela braille era formada por seis pontos ou espaços, que a combinação destes poderiam transformar em um símbolo ou como queiram, em letras. Compreendi também que o soroban era e é usado para matemática e o uso do mesmo é muito fácil. Que a bengala longa, quando usada, deveria estar na diagonal da linha central do corpo – na

maioria das vezes – e que a coordenação é fundamental para sincronia da técnica. Aprendi que as crianças cegas bem estimuladas na primeira infância, crescem e se desenvolvem sem atrasos psicomotores e que as "*compensações da cegueira*" que todo mundo se referia na época era pura bobagem, as compensações existem pelo próprio estilo de vida, a fala e o toque são imprescindíveis para a sobrevivência, por isso a atenção é maior nessas horas.

Como eu iria me apresentar aos alunos no primeiro dia de aula? Só pela fala? Me aproximando e tocando cada um dos alunos? Não era muito invasivo este tipo de apresentação? Estes eram alguns dos "*fantasmas*" que me rondavam naqueles dias pré-judô-para-cegos. Lógico que foi por instinto, até porque fui ajudado pelos mais velhos, que não mais estudavam na escola, vinham de outros centros, queriam apenas o judô. Fui ajudado pelo desprendimento, pela sagacidade, pela ironia, pelo sorriso fácil, pela simplicidade. Foi fácil, depois de montar a sala – dispor os tatames, ocupando todo o espaço – e explicar que todos poderiam entrar descalços (descalços?) e sentar-se na minha frente, para as apresentações de praxe. Neste instante, da entrada descalço, outro fantasma perfurou a minha filosofia zen, me perguntando: como eles vão encontrar os calçados ao final da aula? E na próxima aula, que todos viriam de kimono, como ensinar a amarrar à faixa? E se eles trocarem às faixas? Todas essas angustias de iniciante foram dissipadas nos primeiros dez minutos de conversa. Lógico que a maioria dos alunos descobriram que eu estava apavorado, foi o suficiente para testar à minha vontade em continuar. Alguns alunos eram até mais velhos do que eu, outros, ainda crianças, alguns, a maioria, adolescentes. Como todo tirano em treinamento, os cegos abusavam deste impulso, para cada palavra relacionada ao ***projeto judô***, o que fazia eu ali no primeiro dia, comentários em sequência transformavam nosso encontro em uma amizade de infância. Antes mesmo de terminar a

nossa apresentação, voltei a transpirar pelas mãos e cambiar o tom da voz – acho que todos descobriram – não seria perigoso lutar judô em uma sala sem nenhuma proteção das paredes e janelas? Só durante a conversa percebi que poderia ser processado.

Este "*desespero*" ou melhor, este impulso, como comentado anteriormente sobre a inteligência emocional, era o que também pretendia ensinar, capacidade de controlar os impulsos. Este autocontrole é a base da força de vontade e do caráter. Um princípio básico do judô, que deveria ser também ensinado para qualquer aluno, não que isso não ocorra, mas acontece com muitas resistências.

O mais difícil no judô, quando nos referimos à emoção da incapacidade em manter-se em pé, não é a queda em si, mas o levantar-se e seguir para o próximo confronto. Coragem para novos "*enfrentamentos*", cair é algo arrasador, como no psiquismo inconsciente. Talvez a queda no judô possa representar a queda na vida, Freud nos acompanha nessas horas. E essa constatação é real, porque são poucas as pessoas que praticam o judô por muito tempo. Muitos desses ex-alunos cegos ou com BV foram criados e educados em Centros Especializados para cegos, em Curitiba ou em outras cidades, quase sempre longe da família, desprovidos de um futuro promissor, sem as oportunidades "*visuais*". Mas isso não os impediu de continuar "*caindo*" e seguindo, convivendo como o "*vazio*" e a esperança do "*kaeshi-waza*."[142]

Os "*desviantes*" judocas usaram o chão como trampolim, serviu como arrimo, como desafio. Era a preparação para novos voos e novas quedas, sem esquecer que jamais desistiriam, não do judô, mas da vida. Como as "*qualia*", têm de ser irrevogáveis – "*a fim de eliminar a hesitação e conferir certeza às decisões.*" As tenho em minhas projeções conscientes, mesmo que isso seja difícil de acreditar, torno-as mais flexíveis. Como no judô, que usa a flor de cerejeira como um de seus

[142] Técnica do contra ataque no judô

símbolos, por ser flexível e pelas relações de determinação, como as pétalas da flor.[143] Para esta reflexão, Breton também nos ajuda, associando sonhos com as contradições da vida;

> "A miséria do mundo: o homem é um animal mutilado, privado há séculos de sua metade mais bela, a metade do sonho, da noite e da magia. Cortado o cordão umbilical que o integrava ao cosmo, ele é jogado à arena da História, da agressão à natureza, das contradições sociais. A ciência proscreve e a religião manipula o desejo que temos de sermos inteiros, de atingirmos o absoluto. A família nos ensina desde o berço a nos conformarmos com a nossa condição de mutilados; a polícia e os hospitais psiquiátricos cuidarão dos que se rebelarem, que o digam Sade, Baudelaire, Van Gogh e Artaud" (COUTO, 1984).

Não podia ser diferente, no segundo encontro do ***Projeto Judô***, iniciei com o ritual da saudação inicial e final, algo como cumprimentar uma pessoa na entrada e depois de se despedir. Mesmo o ritual sendo o mesmo, este está envolto por uma simbologia, impregnado de respeito, agradecimento e concentração. Para uma cultura como a nossa que desconhece um ritual zen, a humildade em sentar-se sobre os calcanhares com as pernas flexionadas e encurvar-se como uma flor de cerejeira sem perder a dignidade, foi, talvez, a primeira grande lição para mim, convencê-los de que seria necessário estar como um "*copo vazio*", como representa a faixa branca. Este ritual de entrada e saída, nos obriga a estar quietos em algum momento, à se olhar nos olhos, à mostrar alegria pelo encontro e na sequência, agradecer a oportunidade do aprendizado. Não era impeditivo de brincadeiras e

[143] As oito pétalas brancas representam: disciplina, humildade, educação e respeito. Ao centro, o círculo vermelho representa: força de vontade, determinação e perseverança de vencer.

conversas distantes do judô, mas era um encontro "*marcado*." Assim, sem perceber, estávamos desenvolvendo novos valores inclusivos, compartilhávamos das mesmas responsabilidades. Todos eram valorizados, todos eram encorajados.

Influenciadas pela tecnologia e pela desmotivação da escola, as novas gerações não conseguem mais se concentrar em uma fala por um período longo, os motivos são inúmeros. Posso acreditar que as crianças não desejam mais as narrativas desconexas. O "*ritual*" de entrada e saída, pode ser usado como uma "*Política*" Inclusiva para as escolas atuais. Uma palavra, uma frase, um olhar, um abraço, podem se configurar como este *"ritual."* Os alunos precisam de "*rituais*", sem esquecer da liberdade, da criatividade, da espontaneidade. A inclusão é um compromisso com valores, caso contrário não passa de uma adesão a *"uma moda qualquer ou atendimento a instruções de cima para baixo."*

A segunda proposta, neste início de atividades, foi reconhecer a sala de judô, já que era um espaço novo para eles, sem carteiras, sem cadeiras, apenas um "*vazio*", um punhado de palhas entrelaçadas, forradas com uma lona verde.[144]

Esses espaços não eram *"fazedores de projetos de cérebro mole*[145] ou como dizia Foucault[146] um abafado acompanhamento de desatino; "*a racionalidade da Idade das Luzes encontrava neles uma espécie de espelho distorcido, uma espécie de inofensiva caricatura.*" Os "*novos*" espaços agora eram de acolhimento, de reconhecimento, diferentemente da razão clássica. O espaço cobraria uma taxa de "*convivência*", esta seria o compromisso. No entanto, não tínhamos certeza alguma de quem estaria disposto à pagar, arriscar-se em projetos desconhecidos favoreciam quase sempre ao abandono. Como por exemplo acontece com as evasões escolares em todas as escolas. Muitos dos motivos dessas desistências é provocado pela desmotivação e pela falta de compromisso.

[144] Hoje os tatames são de E.V.A. Etil Vinil Acetato. Dimensões (1m x 1m)
[145] "Encontra-se frequentemente esta menção nos livros dos internamentos do séc. XVIII."
[146] História da loucura na idade clássica.

Historicamente sabe-se que os alunos em todos os períodos escolares não reconhecem o valor do *"investimento"*, desconhecem ou ignoram as possíveis transformações que podem ocorrer em seu caráter e personalidade. A área cerebral da recompensa de muitos jovens são ignoradas, ou pouco estimuladas. No judô ou nas artes marciais, essa é a primeira lição, fazê-los atingir a realidade suprema[147].

> "A meta do arqueiro não é apenas atingir o alvo; a espada não é empunhada para derrotar o adversário;
>
> o dançarino não dança unicamente com a finalidade de executar movimentos harmoniosos.
>
> O que eles pretendem, antes de tudo, é harmonizar o consciente com o inconsciente.[148]

Não sei se estes exemplos da cultura oriental podem explicar ou compartilhar relações com a escola inclusiva, mas pode aproximar situações que ambas aprendam com perspectivas distintas, e não opostas.

Foto 4: Alunos de judô do Projeto.

[147] Nirvana, um estado de iluminação suprema, para além da concepção do intelecto.

[148] A arte cavalheiresca do arqueiro zen, p. 10, de Engen Herrigel.

No decorrer deste processo, o andar pelo tatame também se modificava, era preciso mudar, caso contrário a queda estaria mais próxima, esse era o ensinamento. Os pés se arrastariam, os deslocamentos desta forma ficariam mais seguros, pois a lógica judoística era não levantar os pés durante os deslocamentos, arrastariam-se. Imaginem o aprendizado; espaço novo, deslocamento novo, vestimenta nova, objetivos novos. Eis aí um dos segredos do desejo "*a indiferença é a personificação do mal*,"[149] buscávamos o diferente, a novidade. A mudança que as aulas de judô provocaram, no período do contraturno da escola, modificaram não apenas o comportamento dos praticantes do judô (foto 4), mas também do entorno da escola. Em pouco tempo, funcionários da limpeza, diretor, pais de alunos, vizinhos da escola, queriam saber o que se passava naquele ambiente sonoramente diferente, vibrações e deslocamentos chamativos. Estávamos organizando, sem consentimentos, uma nova família, um novo jeito de ser.

As primeiras aulas de quedas, desde sentados até em pé, originou sensações difusas, muito parecido quando uma criança aprende as primeiras vogais, ou mesmo quando começa a aprender a ler, surgem as descobertas. Descobre-se que aprender a cair não é somente garantia de proteção, apenas uma possibilidade. Nem sempre nas artes marciais aprender uma técnica é sinônimo de sucesso, de resultados práticos. O aprendizado fazia-se passar como alternativa de queda, e poucas alternativas existiam, caso contrário, as quedas tornavam-se doloridas. Na escola é semelhante, aprende-se conteúdos de um currículum, mas nem sempre isso significa um aprendizado prático, muitas vezes, decepções. Fazer a coisa certa envolve relacionar suas ações com seus valores[150], quem sabe assim o aprendizado torna-se mais significativo. Vejamos, ser um bom matemático não quer dizer muita coisa, pode-se imaginar quanta maldade a matemática já fez para a

[149] Elie Wiesel (Prêmio Nobel da paz 1986)
[150] Index para a inclusão (Fig. 1)

humanidade. Sem dúvida que o contrário também é verdadeiro, mesmo assim, as disciplinas escolares precisam associar seus conteúdos com os valores da sociedade. Isso implica um jeito diferente de ensinar. Como uma única árvore, com muitas raízes, "*reduz-se a fragmentação de políticas e o excesso de iniciativas*."

Em poucas aulas havíamos assumido a "*Raiz",* estávamos prontos para as novas aprendizagens, para novas descobertas, estávamos curiosos; eles, o que aprenderiam e eu, como ensinaria. A observação neste instante é que a minha preocupação tornara-se a cada minuto insignificante, o aprendizado de uma pessoa cega, desenvolve-se de uma forma muito pessoal, como qualquer outra pessoa. Vejamos, por que muitos alunos de escolas regulares não conseguem aproveitar o método de ensino que o professor utiliza regularmente. Nem sempre o método atende à necessidade da grande variedade de expectativas, por isso a frustração. Não existe o melhor método de ensino, existe o método. Como encontrar, então, um método de ensino para uma pessoa com DV? Lembrando, aqui me refiro tanto à pessoa com baixa visão, quanto ao cego. Seja na escola, no esporte, na dança, no emprego. Fácil! Pergunte à ele! Nem sempre temos esta possibilidade, mas é o jeito mais fácil de organizar um aprendizado.

Mal sabia eu que nos anos seguintes seria convidado pela Secretaria de Educação do Paraná para ajudar a organizar uma Proposta Curricular de Educação Física para PcD. Minha experiência dos tempos de judô me ajudou a pensar em uma proposta inovadora para a época. O que pensei na ocasião como proposta curricular foi baseado na minha experiência do judô.

O planejamento de práticas com os alunos do judô - condicionamento físico – foi proposto pensando nas atividades que poderia ser exploradas na escola. Como não existia nenhuma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), era preciso ser lógico e ousado, sem "*esquecer da ternura*."

Usei os jogos em geral para encorajá-los para os novos desafios, o uso de bolas[151], com regras, para que todos pudessem experimentar a importância destas. Também como proposta de ensino, propus à chamada (atualmente) de fase motora especializada, em que as habilidades estabilizadoras, locomotoras e manipulativas fundamentais tendem a ser "*progressivamente refinadas, combinadas e elaboradas para o uso em situações mais exigentes*" (GALLAHUE; OZMUN, 2005). Essas situações comentadas como "*mais exigentes*" podiam ser extrapoladas para os chamados deslocamentos externos – atividades da vida diária. Muitos alunos já se deslocavam sozinhos, outros estavam aprendendo, mas era fundamental que o conhecimento do corpo fosse prioridade para a independência dos alunos; era necessário:

- coordenação motora (para movimentar a bengala corretamente)[152];
- coordenação fina (manusear a punção e o reglete);
- postura (estar consciente da postura);
- esquema corporal (consciente da imagem corporal);
- relaxamento (aproveitar as posturas, diminuir tensões)
- organização espacial e temporal (encontrar-se no espaço);

Com estas práticas, associávamos o esporte treinado com exercícios que preparavam o aluno para deslocamentos mais "*arriscados*". Era um planejamento à longo prazo. Como escreveu Gallahue e Ozmun (2005), "*atingir ou não o estágio amadurecido depende basicamente do ensino, do encorajamento e das oportunidades para a prática*."

Percebi de imediato, nas primeiras aulas, que a maioria dos alunos, sejam os mais novos ou os mais velhos, mantinham posturas, quando em repouso, sempre em tensão e, expressões faciais como em *"kabuki."*[153]

[151] Bolas com guizos
[152] No uso da bengala longa, esta deve estar paralela à perna que está à frente do corpo, ou seja, é preciso coordenar movimento da bengala com os passos.
[153] Máscaras do teatro Japonês, linhas faciais exageradas.

Foi preciso ensinar o que era uma expressão facial descontraída, a "*falta do espelho*" tornava-os refém deste aprendizado, a imitação não existia, por isso mesmo que os corpos dos cegos de nascença reagem sempre com excesso de tensão, com expressões faciais marcantes, expressões "*congeladas".* Para ajudar nesta "*reabilitação*" Mauerberg deCastro (2011) enfatiza os contrastes tônico-musculares do professor sobre o corpo do aluno.

Esses objetivos foram marcantes para mim, precisava fazer destas práticas de "*reeducação*" uma norma. Principalmente ao final das aulas, usava para explorar ao máximo algumas possibilidades ou tentativas, mas todas com algum sucesso: massagem facial, exercícios respiratórios, do-in[154], exercícios de "*imitação*" (os alunos precisavam entender o significado da imitação para poder executar a atividade, por ex. tristeza, alegria, pensativo, perplexo, etc.) e outros. Em alguns momentos utilizei técnicas do teatro para incrementar os rompimentos das "*couraças*." Foram experiências marcantes para mim e acredito, também para eles.

Final do século XX, como as escolas do mundo inteiro já esperavam grandes transformações para o próximo século, meu projeto tinha como um dos **OBJETIVOS** um "*homem para o século XXI*". Como **METODOLOGIA**, desejava um judô inclusivo, em que qualquer praticante, seja vidente, cego ou com qualquer limitação sensorial ou física, pudesse praticar o "***nosso judô***." Estávamos abertos para receber ou ir até às outras escolas de judô. Estávamos conectados, sem saber, com propostas de Lewis (1987)[155] e Von Oech (1988; 1994)[156] que eram: um homem *aventureiro,* que deveria ter uma mente flexível, exatamente como a filosofia do judô propagava, como o zen budismo propunha. Buscávamos conquistar também espírito independente e de

[154] Auto-massagem
[155] Livro Mentes Abertas (Nórdica)
[156] Livro Um toc na cuca (A kick on the side of the head). Cultura Editora. Um chute na rotina (1994) Cultura.

perseverança. Princípios básicos para conquistar vitórias em qualquer área da vida social. Não usávamos a "*decoreba*" para aprender terminologias japonesas, nem aprendizados psicomotores desconectados da vida cotidiana. Usávamos a criatividade, a inovação para a redescoberta. Ainda orientando-se pelos mesmos autores, precisávamos do "*artista*" como personagem interior. Era o indivíduo que experimenta, que não tem medo do erro, que se aproveita da sua intuição, buscando sempre a transformação. Compreender os potenciais e humildemente transformar-se em atleta, transbordando em energia e disciplina para se alcançar o pódio, não só das competições, mas na vida. Em síntese, buscávamos o mesmo que o ***Modelo dos Três Anéis***: habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa (motivação), expressos em alguma área do conhecimento humano (Renzulli, 1978).

Na proposta da escola inclusiva, como no judô, o envolvimento com a tarefa era fundamental, sem essas qualidades, não teríamos alcançado os nossos objetivos.

Orientado pelo envolvimento das tarefas, fui seguindo os sinais que "*eles*" me enviavam; diferentemente de um aprendizado visual, minha alternativa instintiva, iniciar as técnicas pelo chão[157], estas são "*apropriadas*" para qualquer pessoa. Os alunos mantem-se em contato, não se machucam com facilidade e descobrem um jeito diferente de mover-se pelo chão. Em linhas gerais, a proposta das técnicas de chão é manter o "*adversário*" imobilizado em decúbito dorsal. Isso requer não apenas força, mas também técnica, noções claras de espaço e imagem corporal.

Oportuno fazer um reforço neste conceito de imagem corporal (IC), muito pouco explorado ainda hoje, mas fundamental para qualquer aprendizado, para qualquer formação de conceitos. Ao longo do tempo, os conceitos de IC variaram conforme os autores, alguns

[157] Katame-waza

exemplos[158]: esquema corporal (Head); imagem de si (Van Bogaert); imagem do corpo (Schilder); anosognosia (Babinski); imagem do eu corporal (Merleau-Ponty); todos estes conceitos estruturados na neurofisiologia. Podemos aproximar assim o corpo ao cérebro, ou seja, a imagem mental do corpo registrada no cérebro. Como Schilder explica, *a "imagem do corpo expressa uma relação permanente com a história psicomotora (motora, afetiva e cognitiva) do indivíduo."*

Um exemplo pode mostrar como a imagem do corpo, através de seus proprioceptores[159]orienta a movimentação corporal de um cego, ou também, de qualquer outra pessoa. Pense você de olhos fechados e com os braços abertos estendidos na linha do ombro. Sabemos exatamente à posição dos membros no espaço, a tensão local. Se modificarmos a posição do corpo, ainda de olhos fechados, saberemos como estamos. Isso acontece principalmente a partir dos doze anos, quando estamos com áreas específicas do cérebro (homúnculo cerebral) maduros para planejar e executar movimentos corporais.

O que contribui muito para o amadurecimento da imagem corporal são os chamados "*Neurônios espelho*"[160]. A descoberta destes neurônios aconteceu, mesmo intuitivamente, em estudos com macacos. Os macacos se movimentavam de acordo com os movimentos dos cientistas, assim aconteceu a descoberta dos cientistas italianos.

A descoberta destes neurônios, não ficou restrita à imitação, também foram associados à várias modalidades de comportamento humano: aprendizado de novas habilidades, teoria da mente, leitura da intenção em outros humanos. (GALLESE, 2005; RIZZOLATTI, et al. 2006).

Para a nossa discussão, poderíamos fazer a seguinte pergunta; e os cegos, como fazem se não podem imitar? Como compensam esta limitação? A resposta mais apropriada, até mesmo pela ciência

[158] Vitor da Fonseca, Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem. Artmed, 2008.
[159] Fuso muscular e órgão tendinoso de golgi
[160] Foram descobertos por RIZZOLATTI e colaboradores na área pré-motora de macacos Rhesus na década de 90 (Rizzolatti, Fadiga, Gallese & Fogassi, 1996)

ainda não poder explicar, tendemos a supor que as compensações da linguagem, da audição e de um ambiente favorável, seriam boas justificativas para acreditar que os neurônios espelho de um cego possam ajudar nesta compensação. É certo também que muitos adultos cegos mostram-se, principalmente pelas expressões faciais, "desconexos" do interesse de fala ou de escuta. As expressões tornam-se muito rígidas, sem comunicação, traços faciais marcantes, com pouca "vida." Esta pouca habilidade talvez seja provocada, além da falta da visão, pelo mecanismo impotente dos "*neurônios espelho*."

Foi assim que imprimi técnicas para pessoas que jamais imaginaram o que seria judô no chão. Descubro no momento uma facilidade enorme para os desdobramentos das técnicas, do prazer dos alunos em realizar e descobrir novas técnicas. E principalmente, o impulso da conquista. É certo também que em técnicas mais adiantadas, como os estrangulamentos[161] e chaves de braço[162], outros prazeres e decepções também rondaram os nossos anseios.

O que nós professores aprendemos muito cedo na Universidade é que nenhum aprendizado pode ser muito complexo e nem muito facilitado, nestes dois extremos, pode-se provocar desmotivação, ou, por ser impossível de aprender ou pela aprendizagem não trazer nenhum desafio. O equilíbrio entre estas duas "*formas*" de ensinar pode ser a mais desafiadora. Como prefere Vigotsky (1997), *"a relação educativa, constitui-se, como tal, na medida em que se desenvolvem mediações (ações, linguagens dispositivos, representações) que potencializem a capacidade de iniciativa e de interação das pessoas."* É preciso, portanto, ser "*produtor de seu próprio saber*," ser criativo, perspicaz, autônomo. Lógico que não era isso que vivenciava naquele período, mas hoje temos mais subsídios para orientar os futuros professores da Educação Inclusiva. O fracasso está em não tentar, em excluir, em

[161] Shime-waza
[162] Kansetsu-waza

apresentar uma proposta pronta. No entanto, as tensões que apareciam nos aprendizados e nas práticas das lutas de chão se assemelham à qualquer aprendizado de sala de aula. Exemplo: enquanto se poderia pensar que existiriam frustrações a um determinado aprendizado, outras tensões eram provocadas para um novo desafio. Usa-se de uma nova estratégia de ensino – no meu caso, uma variante (uma adaptação) da técnica ensinada.

Hoje posso usar conceitos educacionais imprescindíveis para um planejamento ou mesmo uma ação, coisa que no início do "***Projeto Judô***" foi impensável. Mas fico confortável, quando percebo que as aproximações foram ricas e produtivas. Assim, as práticas de judô como qualquer outra disciplina, podem se apropriar do ***"Ensino para Competência"***, que usei na prática com outro nome. *Este método implica em quatro ações simultâneas, a partir das análises de indicadores (tendências): Metas; Diretrizes; Investimentos e Projetos.* Nesta perspectiva, cabe muito bem aproveitarmos um "*Currículum na perspectiva sistêmica".* Quem sabe a metáfora de redes pode facilitar o uso desse encaminhamento, como explica Luz (2016). "*Para ajudar este entendimento, me apoio em EISELE e HALVERSON* (1975)[163], quando explicam as "*Concepções sobre ensino para competências",* e ofertam, entre outras propostas:

-*"É embasado na crença de que aprendizagem significa mudança de comportamento e que o ensino é seu facilitador"* ou também;

- *"Prevê o uso de avaliação continuada como feedback para revisões dos programas."* Pode-se, em todas as esferas educacionais, ainda dentro desta concepção sobre ensino para competência, usar os ensinamentos de *NEWMAN* (1974)[164], por exemplo:

[163] EISELE, J.E. e HALVERSON, P.M. Assumptions underling competency-based education. Thrust – for education leardeship, Burlingame, 5(2)4-6, nov. 1975.
[164] NEWMAN, S. A report on some open education competencies. Journal of teacher education, Washington, 25(3): 175-9, summer, 1974.

-*"Competências voltadas para procedimentos interpessoais éticos, em diferentes esferas relacionais",* ou;

- *"Programas que devem ser previstos para suportar inovações, sempre que necessárias (flexibilização curricular).*

Pois bem, estas concepções de ensino, nos apontam caminhos que são necessários para uma escola em "*rede*," ou como comentamos em páginas anteriores, uma escola inclusiva. Uma escola que preocupa-se em transformar o contexto, usando disciplinas "*não convencionais"* mas tão ou mais impactantes que as disciplinas tradicionais.

Estas concepções de ensino, independente do currículo, transformam-se em tentativas que merecem olhares cuidadosos. Como bem explicou Luz (2016), "a escola é uma instituição que reproduz a sociedade, a classe dominante e seus valores, podendo efetivar e legalizar as desigualdades." Por isso mesmo a necessidade da reflexão em permanente dentro da escola e com a família.

Se a escola inclusiva utiliza de avaliações, de reflexões e de encontros como método, no judô, me apoiei em "*encontros pessoais*", seja diretamente com o aluno, com o grupo ou mesmo, com a escola como um todo. Pode-se chamar isso de avaliações participativas. O uso do tutor sem ser tutor, o companheirismo como método, sem "*adversários*" na lógica da construção do conhecimento. O mesmo acontece com a prática do judô. E é isso que precisa ser evidenciado nos encontros escolares, sem a companhia de um parceiro ou de um grupo, o caminho torna-se mais solitário, mais arenoso. Precisamos de "*adversários*" neste momento cooperativo.

Na escola, como na vida, e logicamente, no esporte, as rotinas são importantes e necessárias. Quando pensamos em "*Escolas Inclusivas*" a rotina é primordial para seu funcionamento. Rotina para estabelecer um método, um processo que só pode ser viável se houver dedicação, técnica e empenho. Nesta perspectiva, pode-se pensar em

muitas "rotinas" de trabalho. Para deixar alguns exemplos: ambiente que seja acolhedor e "*preparado*" para receber às diferenças. A rotina está na preparação deste ambiente. No caso do judô, a sala (dojô) sempre estava limpa, segura (proteções em locais que poderiam ocorrer choques), acolhedora para receber qualquer aluno. Neste tipo de ambiente para cegos, a sala era pintada com cores vivas, bem iluminada e decorada. Fazíamos a saudação (inicial e final) virados para o quadro do fundador do judô (Jigoro Kano). Mesmo que a maioria dos alunos não enxergassem o quadro, todos faziam a reverência porque tinham a certeza que o quadro estava lá. Além do aprendizado da importância da saudação no judô, tínhamos a convicção de que algumas "*rotinas*" estavam nos humanizando. Quanto à parte técnica, tínhamos alguns objetivos claros e decididos por todos, para alcançá-los, precisávamos das "*rotinas*", me explico: prática quantitativa e qualitativa das técnicas desejadas, durante semanas, meses ou anos. Como em qualquer situação da vida, dependemos de muita perseverança para alcançarmos os objetivos, para isso só importa a dedicação (rotina).

Na escola é semelhante, algumas rotinas para aprender a escrever, para aprender matemática e principalmente, para aprender a aprender. Estabelece-se métodos e critérios de avaliação para se saber se foram alcançados. As avaliações servem para apontar o caminho que estamos percorrendo, se o aluno se apropriou do conhecimento e, principalmente, repensar novas estratégias. O mais difícil nestes exemplos é dispor de estratégias que não saturem os alunos/atletas, nem mesmo os deixem desmotivados pelo excesso de repetição. É o momento mais delicado em qualquer planejamento.

Retomo Lukács, porque este autor, brilhantemente abordou o tema da alienação com que se confrontavam os trabalhadores da indústria na década de 1920. Foi o período conhecido como fordismo,

um "*período de produção em massa*."[165] Não só por isso, principalmente porque a nova revolução industrial fordista mudou a produção, o consumo e a cultura. Certamente, como escreveu Stuart Jeffries[166], isso também alterou o significado de ser humano. Não era desta rotina que dispúnhamos, não fizemos nada em produção, ao contrário, buscávamos parcerias com filósofos como Espinosa e Karl Marx *"humanos são seres produtivos, que só estão vivos na medida em que se apoderam do mundo fora deles no ato de expressar seus próprios poderes específicos."* Sim, reencontrar seus poderes, significava para muitos do projeto, inclusive eu, quem sabe meu parceiro, Fontana, o protagonismo que sempre sonhamos. E era esta uma das perspectivas que compunham o fortalecimento das nossas "*rotinas*", trabalhávamos sempre alimentando os sonhos. Isso fortalecia os ideais, recalibrava às forças, mexia com egos. Sonhar e desejar, princípios básicos de uma escola inclusiva. Um dia, lembro-me muito bem desse desabafo, um jovem talentoso, aluno do projeto, me confessou *"Carlos, estou cansado de ser invisível na minha casa, meus pais dão mais atenção para meu irmão mais velho, acho que eles gostam mais dele."* O primeiro impulso foi saber se o meu aluno estava sofrendo muito com esta afirmação. "*Acho que o amor dos pais é igual para os filhos, nós, filhos, temos dificuldades de reconhecer o quanto somos amados."* Usei o judô para explicar melhor a família. *"Lembre-se que a turma do judô o reconhece não só como amigo, mas como um membro da família. Todos aqui são muito bem acolhidos e precisamos desta autoestima para continuar sonhando, e quem sabe, sair dessa invisibilidade que você está se referindo."* A partir daquele dia, meu olhar para as "exclusões", para as "indiferenças", para as "invisibilidades", tornou-se "*revolucionário*."

[165] Henry Ford instalou a primeira linha de montagem móvel para a produção em massa de automóveis, em Detróit, reduzindo o tempo necessário – de 12 hs para duas horas e meia, para a produção de um modelo T da Ford.
[166] Do livro "Grande Hotel Abismo", p. 92.

Usávamos com o nome "*Lutas mundiais*" – hoje conhecida como Lutas do Mundo – uma possibilidade de todos os alunos experimentarem através das lutas uma pouco da cultura de outros países. As lutas eram usadas como "*instrumento mediador*." Alguns exemplos: luta greco-romana, sumô, jiu-jitsu, krav-magá e outras. Lógico que estas práticas serviam apenas como uma experimentação, para a partir daí problematizar e mediar. Principalmente a cultura do Japão, origem do judô, foi indiscutivelmente muito bem explicada e vivenciada. Das reverências à língua. Contávamos em japonês, nos saudávamos, aprendíamos expressões técnicas e do dia a dia. Foi uma experiência à parte!

Como Walter Benjamin enxergava potencial revolucionário em novas formas de arte, nós, enxergávamos, no esporte. Não saberia dizer, hoje, se esta passagem do projeto, era esporte. Nem sei que nome poderíamos usar, para não complicar, fiquemos no esporte. Sem nenhuma pretensão, gostaria que fosse reconhecido como "*esporte revolucionário*."

Em algumas estratégias para o aprendizado de técnicas (golpes de judô), busquei sempre a interdisciplinaridade, como algumas escolas procuram trabalhar.

- **Em Piaget,** meu parceiro, quando insistia no fator inteligência para facilitar qualquer aprendizado. Para melhor compreensão; nas experiências de qualquer aprendizado, os indivíduos – deficientes ou não;

– precisam estar preparados para tal assimilação. No caso do judô, para aprender à projetar um "adversário" é necessário o conhecimento de algumas teorias Piagetianas: massa, peso e volume (os invariantes físicos). Sem este conhecimento, não conseguimos dimensionar a nossa força. Temos aí o que Piaget chamou de "*Sujeito Epistêmico*". As experiências de Piaget foram contempladas com exercícios e técnicas corporais;

- **Vigotsky** para mostrar a importância da sociabilização, em se tratando de um ambiente rodeado de sonhos e desejos, ficava mais fácil a inclusão. Como dizia ele, a palavra é soberana, era a "compensação", era uma das formas de interagir com o grupo;

- **Bronfenbrenner, U**.; me ajudava na compreensão dos micro e meso sistemas, sem esquecer dos demais ambientes, logicamente. O que acontece em cada ambiente e como eles (os ambientes) interagem em nossos comportamentos e em nossa vida;

- **Gallahue, D.L.;** para operar atividades motoras, me ajudava a compreender como nos desenvolvemos e como crescemos, principalmente quando o assunto é movimentos especializados;

- Os conhecimentos do judô eram os mesmos que aprendi desde a faixa branca.[167,168];

-**Freud. S.;** não podia faltar, ainda mais quando o esporte é de contato, diferentemente dos esportes coletivos. Compreendi como o medo pode alterar a ação de uma técnica. O contrário também é factível. Como os nossos comportamentos são resultados do nosso inconsciente e da nossa criação. Possível, então, o judô provocar reações improváveis e inesperadas;

- Descobri que as minhas "couraças" estavam impedindo o fluxo natural das minhas energias e de meus alunos, muitas vezes paralisava em decorrência das emoções. Foi aí que descobri Reich e foi aí que me descobri como um atleta sem futuro;

[167] Os alunos do judô iniciam a prática usando a faixa branca e podem chegar à faixa preta.
[168] Ney Mecking, foi meu primeiro professor de judô e um grande inspirador que me ensinou à gostar do judô e da Educação Física.

- **Foi também Karl Marx** que inspirou o "***Projeto Judô***" quando li uma das suas citações: "*Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de diversas maneiras; a questão é transformá-lo.*" Inspirado em Marx, argumentava na época, que só a teoria tornava-se "*meramente um exercício elitista de interpretação, como toda filosofia.*"[169] A prática do judô seria minha alternativa mais "*transformadora*", e tinha consciência disso, já que outras experiências no tatame me ajudavam nessa certeza, mesmo que a juventude não inspirasse assim tanta conexão entre a teoria e prática. Mas era óbvio que, se todos os participantes do "*Projeto*" alcançassem um prazer no encontro, na atmosfera do esporte, poderíamos, quem sabe "*liberar o prazer reprimido*." Era questão de tempo, de confiança em que, muita coisa podia se transformar;

A "*estrutura da experiência do judô para cegos*", [170] não se trata da história que deu certo, que a experiência pode ser reproduzida e a certeza do sucesso na Escola Inclusiva. Longe disso, foi um confronto de idéias e propostas, tateando entre a razão e a desrazão, experiências marcadamente pelo acolhimento, pelos limites da resiliência, mergulhados na esfera da finitude, como o super-homem de Zaratustra. O mergulho em experiências tipicamente desafiadoras, o que aconteceu com o andamento dos encontros no judô, orientou o percurso social, profissional e esportivo, logicamente, de todos os envolvidos no projeto.

Outro exemplo deste "*mergulho*": quando recebíamos visitas de pessoas que queriam conhecer o nosso projeto, o que era comum depois do primeiro ano de atividades, nossas aulas eram conhecidas em todo o estado e, em certas regiões do Brasil, alguns chamavam de "***judô para ceguinhos.***" Tínhamos um calendário para receber as visitas, não poderíamos recebê-los em todas as aulas para não atrapalhar o nosso fluxo, o que foi de consenso de todos. Nos dias de visitas, deixávamos os últimos 15 min. finais da aula para as "*apresentações*."

[169] Uma citação do filósofo Gyorgy Lukács, sobre os frequentadores da Escola de Frankfurt.
[170] Inspirado na "estrutura da experiência da loucura" de Foucault.

Naquele espaço de tempo, o tatame tornava-se uma passarela, todos os alunos tinham seus momentos de celebridades. A cada visita, um aluno era selecionado para receber e apresentar o projeto. Nesta hora preferia ficar de fora, escutar o que os alunos tinham para desabafar e comentar. Era o momento que todos estavam centrados na explicação do "*orador*." Percebi a importância do protagonismo, a excitação nas bordas da paixão. Os oradores também eram responsáveis para receber as visitas, marcar as formalidades de horários e, principalmente, ser o mediador entre os colegas de turma e a finalidade da visita. Quase sempre as visitas eram professores da rede estadual e municipal de ensino ou, atletas de judô de outras academias.

Quando o espetáculo era para muitas pessoas, entrava em cena meu companheiro docente, professor Luis Arnaldo Fontana, que era um grande atleta e, ajudava as apresentações se tornarem um grande espetáculo. Todos caiam e todos derrubavam, desmistificava-se assim o mito "*deficiente*". A partir daqueles "*olhares*" a superstição era arrancada de cada espectador. Fazíamos uma "*sangria*" dos preconceitos. Todos saíamos diferentes, não havia outro caminho.

A experiência foi tão exitosa que a própria escola (FACE)[171] adotou como norma a nossa experiência. Os alunos eram os protagonistas para apresentar a "*sua escola*." Os encaminhamentos acadêmicos ou não acadêmicos partiam dos próprios alunos. Tudo isso, muito antes da Escola da Ponte, em Portugal, um modelo de Escola reconhecido internacionalmente pelo seu currículo inovador. Construía-se assim uma nova pedagogia "*Nada Sobre Mim Sem Mim*", ou quem sabe, uma nova abordagem "*inclusiva*." Internamente os alunos também decidiam o que era mais importante para eles, como: passeios externos, competições, reformas na escola, novas disciplinas etc. Como tudo era novidade para todos, era natural que a opinião de quem mais precisava deveria ser considerada.

[171] Fundação de Assistência à Criança Cega – Curitiba/Pr

No segundo ano do projeto, já mantínhamos dois horários de atendimentos, pela manhã apenas alunos com DV, no período da tarde, as aulas eram abertas para a comunidade, inclusive para os deficientes visuais de outras escolas ou mesmo, para quem não estava na escola. Foi neste momento que percebemos (Fontana e eu) que muitas pessoas cegas que tinham parado de estudar, se empolgavam com a possibilidade de voltar aos bancos escolares. O judô era o atrativo, os novos amigos era a razão, o conhecimento, uma obrigação. Foram muitos que nos procuraram com a mesma pergunta, "*sensei*[172], *será que posso voltar a estudar nesta escola*?" A cada questionamento, aumentava a nossa responsabilidade em fazer mais gente voltar aos bancos escolares. Daí aprendi que a escola precisa aprender a pular os "*muros*" e buscar atrativos para se aproximar do que acontece fora dos seus "microsistemas". Alguns exemplos de atividades que ainda não são aproveitadas nas escolas em geral: xadrez, dança, música, videoarte, cinema, criação de aplicativos, feiras de produtos orgânicos, projetos de ciências, escalada in-dor, capoeira, produção de jornal, gincanas, festivais esportivos, línguas, grafite, teatro, rádio, excursões, etc., etc., etc. Todos os exemplos acima podem ser executados dentro da escola, sem muitos custos.

NAS ORIENTAÇÕES TÉCNICAS:

Quase sempre, quando iniciava a orientação de uma nova técnica ou mesmo, qualquer outra atividade, usava apenas a fala para explicar o processo. A continuação eram correções ativas dos movimentos executados. Raras vezes usava o toque para mostrar um movimento. Mesmo nas técnicas mais complexas, a fala servia como indutor para compreensão da técnica. Não há o fator imitação, como fazemos nós

[172] Professor, em japonês.

os videntes, precisamos enxergar para "*compreender*" uma idéia. "Deixa eu "ver" isso?" Não é assim que aprendemos? Sabe-se que 80% das informações que captamos proveem da visão. Um exagero, sem dúvida, insistimos com o emprego demasiado do sensor visão, é um condensado de nós mesmos, nos arrastamos com as mesmas sensações, igualitárias e pouco difusas, quase sempre repetitivas. Este excesso de visão é uma socialização às avessas, não é uma distribuição de sensações prazerosas e humanas, mas um recebimento do mesmo, do cotidiano, do "insensível." Usamos a visão para tudo ou quase: para comprar algo, para amar, para aprender, para se deslocar, para formar conceitos Nenhum movimento precisa ser idêntico ao outro, eles precisam ser eficientes.

Usamos o corpo, com ou sem visão, para gerar movimentos, estes, gerados de acordo com interesses e potencialidades. Lógico que altura, peso, flexibilidade e força interferem nesta mecânica, mas nem por isso todo movimento gerado com objetivos específicos precisa ser igual. Estas diferenças precisam ser respeitadas. O mesmo serve para aprendizagens nas escolas em geral. Aprendemos em velocidades diferentes, em ritmos diversos, em momentos pessoais. Nas técnicas de judô, o que aparecia primeiro eram os exercícios didáticos, uma espécie de preparação para movimentos mais complexos. Um exemplo prático: para se ensinar a cair, começávamos deitados, e aí sim, as mãos eram projetadas no chão, ao mesmo tempo, ou alternadamente. Este princípio, é o fundamental nas quedas do judô, ou seja, cair batendo a mão para amortecer a queda. Nada mais seguro do que começar à bater as mãos com o corpo deitado. Depois dessa fase, passávamos para sentados. Ao deitar, executávamos o princípio básico, bater as mãos no chão (as mãos sempre espalmadas). Passo seguinte, os alunos agachados, e por último, em pé – sempre caindo e batendo as mãos[173]. Foi assim que aprenderam a cair (eu também aprendi assim), e nunca

[173] Ushiro-ukemi: técnica usada no judô para amortecer a queda

precisei tocá-los para explicar como teriam que fazer o movimento. Regra básica em qualquer ação educacional, do mais fácil ao mais difícil. Do simples ao complexo. Do informal à técnica. A linguagem usada para ensinar cegos não pode ser ambígua, precisa ser direta e clara.

Todas essas quedas precisavam ser aperfeiçoadas, pois, ao caírem, os alunos precisavam usar destas para não se machucar. Esta era outra lógica do aprendizado, era preciso a perfeição, caso contrário, teriam que assumir a própria falha técnica, ou melhor, iam *"sentir na própria pele."*

No período da manhã permaneciam os alunos deficientes visuais iniciantes e os mais jovens, no período da tarde os mais velhos e alunos da comunidade que não apresentavam dificuldades visuais. Era o turno do "*caleidoscópio*" uma metáfora da inclusão.[174] Para o nosso crescimento atlético e espiritual, precisávamos dos "*diferentes*", neste caso, eram alunos que enxergavam e eram nossos desconhecidos. Buscando inspiração em Maria Teresa Mantoan, precisávamos de um judô "*plural, democrático e transgressor*",[175] algo que provocasse uma "crise" de identidade, melhor, uma ressignificação. Se mantivéssemos o mesmo encaminhamento, treinando sempre entre nós, arriscaríamos a produzir uma identidade do "*normal*", antagônico, mas real. Uma turma de atletas cegos, que habitavam e conviviam sem diferenças. Já possuíamos um "*modelo ideal*", uma certidão padronizada. Era urgente a crise, criar ruídos no ambiente, ressignificar a identidade. O mais coerente foi aceito por todos, continuar com a perspectiva de incluir os "*diferentes*." Assim nos mantivemos.

E foi assim que começamos a participar de competições nacionais – judô paraolímpico – e competições regionais – com atletas que enxergavam. Estávamos dispostos, uma decisão da maioria, de enfrentar

[174] O caleidoscópio precisa de todas os pedaços que o compõem. Quando se retiram pedaços dele, o desenho se torna menos complexo e menos rico.

[175] Mantoan (p. 20) escreve "a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno."

um outro estágio do projeto. Uma exposição necessária para a sensação de emoções difusas. Alegrias nas vitórias, tristezas nas derrotas, nervosismo nas vésperas de competição, controle do peso[176], famílias e amigos envolvidos na preparação das viagens, recursos financeiros para as viagens e.....os preconceitos, os malfadados preconceitos, de conviver ou mesmo apenas saber que existiam judocas cegos. O envolvimento para esta nova fase do projeto dependia do núcleo escolar e familiar. Eu precisava de ajuda nas viagens, era impossível viajar com tantos deficientes visuais (pelo menos dez atletas) sem a colaboração de pelo menos mais duas pessoas para ajudar nos deslocamentos da viagem. Nada impossível! A competição fora da cidade tornou-se um apêndice, íamos para competir, mas o mais importante era estar ali. Tínhamos feito a "*lição de casa*", o momento era para aproveitar o "*prêmio*." A maioria dos judocas nunca tinham viajado para fora do estado, competição de judô era um sonho. O sonho se realizando. Para mim também, como professor. Agora como amigo.

A crença de que seria impossível[177] não só foram contestadas, mas empurradas para bem longe das nossas propostas originais. Nada seria impossível a partir daquela experiência longe da terrinha. Quem sabe até chegar na faixa preta, era o que todos estavam desejando e cultivando. A crença era essa, agora, desejar.

Sem perceber, em cada participação nossa em competições, criávamos a partir dos encontros, um ambiente inclusivo. No primeiro contato, o impacto, o novo, o preconceito. Num segundo momento, que poderia demorar alguns minutos ou mesmo dias, o impacto se diluía em admiração, o novo se condensava em amizade, o preconceito em gozação. A fórmula para isso era a convivência, não lutávamos, pelo menos naqueles momentos, pelo politicamente correto, a bandeira era outra. Haveria apenas um método para sermos "*escutados*", e não éramos nós a primeira voz, o preconceito reverberou quando "*lutávamos*",

[176] Nas competições de judô, as categorias são divididas por peso.
[177] Esse fenômeno chama-se "vies de crença."

era o que estávamos dispostos à fazer, lutar literalmente. As competições, como os treinos abertos, eram o nosso "*palco*," fazíamos disso uma Paideia, era a nossa alforria, a única possibilidade da liberdade. Como o poeta Homero, que era cego, fazíamos da nossa (dos atletas cegos) presença uma "*Ilíade e Odisseia*." Por um lado, os atletas eram guerreiros contra o preconceito, e honrados pela presença da diferença, da diversidade. Era a presença da diferença em um esporte que era praticado por "iguais." "*O homem vulgar não tem areté*[178]*, que é um atributo da excelência humana que orienta a práxis, a ação cotidiana do homem para o Bem*."

Se a ginástica moderava os ensinamentos gregos, o judô, impulsionava a coragem para a presença de "*um cego em tatames de videntes*." Para a alma, como os gregos apregoavam, nossa música preferida era escutar "*como o espaço judoístico conseguiu se tornar inclusivo*." Assim foi que conseguimos espaço na "*Academia*," mostrando quem éramos e o que queríamos fazer naquele espaço, naquele tempo das nossas vidas.

Tenho incertezas quanto à classificação desta experiência, não sei se classificaria como esportiva, filosófica, existencial ou direitos humanos. Ao mesmo tempo que tínhamos intenções claras de competir, também tínhamos interesses em reconhecimentos. Não como classe social, mas como agente transformador. Foi um período da vida de todos os envolvidos, sejam os adversários, sejam os espectadores, e quem mais estivesse respirando àqueles ares, de um momento do "*politicamente incorreto*." Uma frágil suposição daquele período que o esporte não era para todos. Dito assim, a aprendizagem aconteceu pelas forças dos próprios acontecimentos, as vozes se misturavam, as risadas eram naturais, as surpresas decorrentes da incompetência pelo diferente. Pude perceber que muitos agentes daquele período foram envoltos por um aprendizado espontâneo, foi uma nuvem de

[178] Virtude, para o Gregos antigos

conhecimentos e sensações que contagiou não só o cérebro dos envolvidos, mas a alma, como os antigos gregos.

As práticas judoísticas se sucederam como a vida de uma pessoa qualquer. Em muitas vezes estávamos realizados e confiantes, outras, mais estressados e assustados, mas em geral, dispostos aos novos aprendizados. Demorei para entender na época, que os novos aprendizados são uma grande oportunidade para os próximos desafios e para melhorar o ambiente de aprendizagem.

Isso ocorreu quando alguns atletas já haviam conseguido a faixa roxa, duas antes da faixa preta. Já havíamos incorporado a responsabilidade, era tempos de voos mais altos. Quais? Como nas escolas inclusivas, era necessário um planejamento, saber o potencial técnico dos atletas, financeiros, estruturais e o calendário para conhecer as reais possibilidades dentro da nossa realidade. Mas planejar era essencial.

Sabe-se que a EI planeja pouco e mal, e as mudanças para se atingir esta excelência é muito lenta, quando muito, inexistente. Há exceções!

Comecei pelo o que sabia fazer, alguns amigos, como o Fontana, me direcionavam com as práticas. Federações nacionais com o calendário e com as despesas de competições. A parte estrutural era fatiada entre amigos, escola e instituições de ensino especial (naquele tempo as instituições tinham mais recursos).

As técnicas de Shime-waza[179] e Kansetsu-waza[180] eram aperfeiçoadas, principalmente a primeira, estas técnicas se adaptam muito bem aos cegos. Todos os deslocamentos no judô, inclusive as técnicas no chão, os atletas/alunos permanecem em contato. Daí para transformar em um estrangulamento, sem maiores complicações. Tínhamos mais opções além das técnicas já aprendidas na luta no solo. Nestas técnicas, o pescoço do adversário é o objetivo, quando bem aplicada, maiores serão os resultados positivos que o atleta vai obter. Pode-se estrangular usando o próprio kimono ou mesmo os antebraços (punho).

[179] Técnicas de estrangulamento;
[180] Técnicas de Chave-de-braço

Quando a técnica é bem realizada, o atleta estrangulado deve bater a mão livre no chão ou no próprio adversário para que o movimento cesse. Os limites são testados à todo momento, ou, à todos os treinos. Alguns resistem mais tempo aos estrangulamentos, dando tempo para uma possível fulga da técnica. Outros são mais "*apavorados*", não resistem por muito tempo, por isso, batem a mão no chão rapidamente. É bom frisar que esta característica de suportar "*apertões no pescoço*" é uma característica humana, não é privilégio dos cegos. Como na EI, iniciávamos um treino de resistência – resistir às próprias emoções, ao desespero, ao abandono, à fragilidade, à perda – Por isso era importante e necessário treinar, suportar, aguentar.

O mesmo acontecia com as chaves-de-braço, apesar de usarmos em menor volume. Não era frequente o uso dessas técnicas, talvez por uma incompetência minha, não tinha o hábito e nem o conhecimento para aprimorar estas técnicas, mas sim, às poucas vezes que usávamos, resistir era necessário.

Não me recordo de algum atleta/aluno desmaiar recebendo um shime-waza ou, quebrar um braço com um Kansetsu-waza. Estas duas situações são possíveis principalmente em competições, quando os atletas tentam resistir ao máximo e o tempo para desistir é preterido.

Como nos esportes em geral, um ensinamento que as escolas em geral podiam aproveitar, é o treinamento mental do atleta. Nem sempre o treino físico e técnico são os mais importantes. "*A dor é natural, o sofrimento é opcional.*" Aprendi vendo os grandes atletas que estavam próximo de mim, ou escutava histórias incríveis de pessoas sensacionais no que faziam. Nas situações mais improváveis, os "*grandes*" atletas apareciam. Não há um manual para se aprender essas lições "*mentais*," é preciso concentração e força de vontade. Emocionalmente somos impelidos para o mais fácil, para o mais rápido. Preferimos os resultados "*líquidos*", acomodamo-nos no menor esforço. Também podemos relacionar esta temática mais próximo da escola real. Por que

jovens brilhantes na escola nem sempre tem sucesso na vida profissional e outros, limitados em seu QI[181], conseguem um reconhecimento social e profissional? O que impulsiona algumas pessoas a suportar e superar algumas "*armadilhas*" da vida? Para esta resposta ficar mais simples, podemos afirmar que a Inteligência Emocional (IE) pode ser o achado. Aí podemos incluir[182]: autocontrole, zelo, persistência, e a capacidade de automotivação. Aí está a questão principal da escola, todos estes atributos podem ser ensinados na escola, aumentar o QI consideravelmente, nem sempre é possível.

Suportar à dor, como no caso dos estrangulamentos, pode-se aprimorar com a perspectiva de autocontrole, ao contrário que muitos acreditam. Permanecer muito tempo dedicado à um estudo, como as escolas orientam, não requer apenas dedicação, mas sobretudo, persistência. No judô, como em qualquer esporte de rendimento, não é diferente. Fui um judoca sem talento, ou seja, medíocre, mas reconhecia a minha limitação. Sabia que, acompanhando e visualizando o talento dos meus companheiros, ou do meu professor,[183] um dia eu poderia aproveitar esses exemplos (quem sabe estou fazendo isso agora). E a maior lição deste aprendizado foram o quanto estas pessoas se sacrificaram e quanto esforço empenharam para conseguir o que um dia sonharam. Não bastava apenas o talento nato, era necessário muita transpiração e "*se vi tão longe foi porque me ergui nos ombros de gigantes."*[184]

Superar-se talvez seja a palavra mais indicada para o encaminhamento natural da dedicação, lógico que isso tem limites, mas ninguém sabe o seu. Como éramos uma família, identificar as emoções nos outros também era fundamental; "*sem a noção do que o outro necessita ou de seu desespero, o envolvimento é impossível*." No esporte isso é mais fácil identificar, na escola nem tanto. A escola é "*neutra*" nestes sentimentos, as emoções nem sempre são identificadas, quase sempre

[181] Quociente de inteligência
[182] GOLEMAN. D.; Inteligência emocional. A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Objetiva, 2011.
[183] Ney Mecking, quem escreve o prefácio deste livro
[184] Isaac Newton

pela falta de oportunidade, ou quem sabe, falta do olhar. A escola ainda não criou uma estratégia para este encaminhamento. Só as aulas de Educação Física e Artes não resolvem. Há uma emergência nos planejamentos escolares, ou melhor, no convívio escolar, a valorização de outras competências. Entre tantas, podemos citar: convivência, emocionalidade e dedicação. Outros valores que a escola não reconhece e são de igual importância, Goleman (p.27, 2011), explica assim, "*há duas posições morais que nossos tempos exigem são precisamente estas: autocontrole e piedade.*"

A conquista da Escola sem Barreiras, ou a Escola Inclusiva, só está sendo possível devido às "lutas" que algumas pessoas, principalmente à PcD que se empenham na desconstrução dos espaços negados. É a sociedade que demora para compreender que somos nós, como sociedade, que negamos o espaço para uma fatia da população. Foi fundamental que os valores emocionais estivessem incluídos em nossas propostas de "luta." Goleman, em 1995 já escrevia "*ajudar as crianças a aperfeiçoar sua autoconsciência e confiança, controlar suas emoções e impulsos perturbadores e aumentar sua empatia resulta não só em um melhor comportamento, mas também em uma melhoria considerável no desempenho acadêmico.*"

Estas afirmações não são resultados de uma metanálise, nem mesmo de uma artigo científico, mas do resultado do encontro que tenho com alguns destes ex-atletas e dos desabafos que alguns me conferem; "*gostaria que o tempo retrocedesse para voltar à praticar judô*;" "*foi a fase mais importante da minha vida;*" "*sinto falta dos nossos encontros, professor*." Um destes judocas, hoje professor, me confessou, "*Carlos, quando lutava, me sentia mais preparado para a vida, hoje, parece que falta algo.*" Sem precisar fazer interpretação dos discursos acima relatados, é claro que em alguns momentos das nossas vidas, a emoção vibrou diferente. Nem melhor e nem pior, mas diferente. E estas vibrações é que nos tornam mais significativos, mais proativos. Eu também tenho saudades!

Outro dado importante, relativo ao impacto da IE, seja no esporte ou na escola, refere-se à menor evasão escolar e a diminuição das faltas. Estes valores são fundamentais para que o rendimento mantenha-se em alta. No caso dos esportes, o rendimento técnico; na escola, no rendimento escolar como um todo, uma mudança de paradigmas.

Quem diria que em tempos distantes já deslumbrávamos da possibilidade de assimilar os valores da IE. O aprendizado foi decorrente da história de vida de cada participante, mediado pela necessidade da ocupação de espaços na sociedade. Fazíamos pesquisa sem saber, éramos cobaias! Fazíamos constantemente uma revisão do modelo da "nossa" IE, aperfeiçoávamos nossas emoções pelos resultados das competições, pelos exames de faixa ou mesmo, por uma boa prosa, nos finais de aula. Nosso divã se dava assim. Consolidávamos a "*modelação de competências que separam indivíduos notáveis dos medianos*"[185] pelos nossos objetivos esportivos. Lembrando que viver sem a visão já é um desafio enorme em uma sociedade preconceituosa como a nossa, superar estas barreiras já determina uma competência, superar "*adversários*" tornava-os, notáveis. Quem sabe aí esteja uma parte da resposta do sucesso na vida destes atletas notáveis.

Há uma distinção clara entre condições pessoais e sociais para se dedicar à algo e outra separação, condições para se apropriar deste espaço e tempo na tarefa empenhada. Este empenho, de se deslocar sem a visão, por uma cidade com todas as barreiras imaginadas, para se buscar uma realização pessoal, talvez seja mais digno de nota do que os treinos de judô propriamente dito. Com exceção dos menores, que treinavam de manhã e usavam um ônibus escolar para os deslocamentos, os alunos da tarde, com DV, todos se deslocavam sozinhos. Estas particularidades talvez fujam das nossas percepções quando quase sempre os objetivos principais soam como assuntos escolares ou esportivos. Por isso também, que são notáveis. Arriscavam-se todos os dias na busca de um sonho, na busca pelo reconhecimento

[185] Um modelo que representa a IE, segundo GOLEMAN, D.

Foi assim a minha experiência com deficientes visuais. Depois dessa convivência, vieram algumas centenas de outras, cada aproximação mais rica que a outra, ao ponto de conviver com eles (os deficientes visuais) até hoje; seja como amigos, como companheiros de trabalho, como participantes de pesquisa ou mesmo, em projetos de extensão. Esse primeiro encontro do judô com cegos foi realizado na Fundação de Assistência à Criança Cega (FACE), em Curitiba/Pr. O projeto, anos depois, se estendeu, ainda com judô, para a Associação dos Deficientes Visuais do Paraná (ADEVIPAR), dois centros educacionais que me acolheram sem poder comparar com outro qualquer, que me apresentaram um "*novo*" jeito de viver, "*meio desviante*", "*meio cegueta*", mas acima de tudo, aprender a viver na sua plenitude, na sua entrega, na perspectiva do "vazio."

A lembrança dos momentos que relatei nestas páginas, vai além da leitura ideológica ou sentimental que eles provocam ou provocaram no momento da escrita. Como escreveu Bosi[186], "*há um modo de viver os fatos da história, um modo de sofrê-los na carne que os torna indeléveis e os mistura com o cotidiano, a tal ponto que já não seria fácil distinguir a memória histórica da memória familiar ou pessoal.*"

E assim, me redescubro, me reinvento, não lamento, busco compartilhar sempre com Moema, Simão, José Roberto, Jaime, Shi, Bill, Sônia, Antonio Prado, Eunice, Marcos, Leonel, Rita, Paulo Ricardo, Odilon, Valdomiro, Benedito, Eunice, Ari Paulo, Alexandre, Clodoaldo, Emanuel, Antonio Lemos, Julio Silva, Roberto Carlos, Navalter, Flávio, Jetro, Júlio, Juarez, Fontana[187] e quem mais eu esqueci.

[186] Ecléa Bosi, 2016

[187] Foi meu parceiro como professor no início dessa caminhada, também trabalhou com judô para DV, por muitos anos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABEL, M. C. **Verdade e fantasia em Freud.** Ágora, vol. 14, n. 01, RJ, 2011. Acessado em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pi=S1516-14982011000100004 data????????????

ACANDA, J. L. **Sociedade civil e hegemonia.** UFRJ, 2010.

AMÉRICO, B. L; CARNIEL, F. ;TAKAHASHI, A. R. W. **Gestão pública da educação especial e formalismo nas políticas públicas inclusivas – o caso do Brasil**. Ensaio: aval. Pol. Pública Educ., Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 379-410, abr./jun. 2014.

ARANHA, M. L. A. **Filosofando. Introdução à filosofia**. SP: Moderna, 1993.

ARELARO, L. R. G. **Direitos sociais e política educacional: alguns ainda são mais iguais que outros. In: SILVA, S.; VIZIN, M. (Org.). Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências.** Campinas: Mercado das Letras, 2003.

BAMPI, L. N. S.; GUILHEM, D.; ALVES, E. D. **Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência.** Rev. Latino-Am. Enfermagem, Ribeirão Preto , v. 18, n. 4. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104- 11692010000400022&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 de março 2016.

BAUDELAIRE, C. **Escritos sobre Arte**. São Paulo: Imaginário/EDUSP, 1991.

BIANCHETTI, L. **Aspectos históricos da educação**. Revista Brasileira de Educação Especial. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 11, 1995.

BREITENBACH, F. V.; HONNEF, C.; COSTAS, F. A. T. **Educação Inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil.** Ensaio: aval pol. Públ. Educ., rio de Janeiro, v.24, n. 90, p. 359-379, abr./jun. 2016

BOSI, E. **Memória e Sociedade. Lembranças de Velhos**. Companhia das Letras, 19º ed., 1994.

CAMUS, A. **O Mito de Sísifo**. Editora Best Bolso, 2010.

CAPONI, S. **Loucos e degenerados**: uma genealogia da psiquiatria ampliada. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2012. 210p.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva**. **A reorganização do trabalho pedagógico**. Editora Mediação, 2010.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: Com os pingos nos "Is".** Editora Mediação. 9º edição, Porto Alegre, 2013.

COSTA, J. F. **Narcisismo em tempos sóbrios. IN: FERNANDES, H.R. (org.) Tempo do desejo: sociologia e psicanálise.** São Paulo, Brasiliense, 1989.

COUTO, J. G. **Breton.** Ed. Brasiliense, 1984.

CRUSOÉ, N. M. C. A **teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação**. Aprender – Caderno de filosifia e Pisc da Educação. Ano II, n.2, p. 105-114, 2004.

DALL'ACQUA, M. J. C. **Estimulação da visão subnormal de uma criança no ambiente escolar: um estudo de caso**. Tese de doutorado. São Carlos: UFSCar, 1997.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo.** Fonte digital base www.geocities.com/projetoperiferia, 2002.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo.** Fonte Digital base digitalização da edicção em pdf originária de www.geocities.com/projetoperiferia, 2003.

Del CONT, V. Francis Galton: **eugenia e hereditariedade**. Sci. Stud. Vol.6, n. 2, São Paulo, Apr/June 2008 disponível em: **file:///Users/carlos/Desktop/Projeto%20Anita/Francis%20Galton:%20eugenia%20e%20hereditariedade.webarchive.** Acessado dia 20/02/2018.

DEMO, P. **Pobreza política**. São Paulo: Cortez, 1990.

DONVAN, J.; ZUCKER, C. **Outra sintonia. A história do autismo.** Companhia das Letras, 2017.

GIANNETTI, E. **IGUALDADE de quê?** Folha de SP 13/02/14 - http://professorluizjose.blogspot.com.br/2013/10/historia-da-educacao-periodo-oriental.html (1)

FARIA, M. E. B. **Autismo: da deficiência cognitiva e intelectual à singularidade da decisão de ser.** Dissertação de mestrado, Programa em Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei, 2017.

FARR, R.M. **Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P.A.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.).** Textos em representações sociais. Ed. Petrópolis: Vozes, p. 35, 1995.

FELDFEBER, M. **Internacionalização da educação, Tratados de Livre Comércio e políticas educativas na América Latina**. In: FERREIRA,E.; OLIVEIRA, D.A. (org.). Crise da Escola e Políticas Educativas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FOUCAULT, M. **História da loucura na Idade Clássica**. Editora Perspectiva S.A., SP, 1972.

_____Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Ditos e Escritos II, RJ. Forense Universitária, 2000.

_____**Dits et** Écrit**.** 1954-1988. Paris: Gallimard, 1994. (In:) AMARANTE, P.(ORG.) **Ensaios: subjetividade, saúde mental, sociedade.** Editora Fiocruz, RJ, Loucura e Civilização collection, p. 53-73, 2000.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2015

FRIGOTTO, G. **Política e gestão educacional na contemporaneidade. In: FERREIRA, E.; OLIVEIRA, D.A. (Org.). Crise da Escola e Políticas Educativas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GALEANO, E. **O livro dos abraços.** Coleção L&PM, vol. 465, 1991

GALLAHUE, D.L.; OZMUN, J.C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 3º ed. São Paulo: Phorte, 2005.

GALLESE, V. **What do mirror neurons mean? Intentional Attunement. The Mirror Neuron System and its role in interpersonal relations.** Acessado em: www.interdisciplines.org/mirror/papers/1

GOMES, A. B. A. **Bergson e a evolução da vida**. Kinesis, vol. IV, n. 07, julho 2012, p. 254-272.

GOMES, L. **1822**. Nova Fronteira Participações S.A. 2010.

GUGEL, M. A. **Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho.** Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

HABERMAS, J. **O futuro da natureza humana: O caminho de uma eugenia liberal?** Trad. Karina Janini. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

HOLLAND, J. M. – The world's Oldest Prejudice. Robinson, 2006. (Coluna de Jornal de Contardo Caligaris, Folha de São Paulo, 25/01/18)

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil. Dos primórdios ao início do século XXI**. Autores Associados, 2004.

KAHNEMANN, D. **Rápido e Devagar. Duas formas de pensar**. Editora Objetiva, 2011.

KOFLER, L. **História e Dialética**. Ediotra Amorrortu, 1972.

LUZ, G.O.F. **A educação especial e as concepções conflitantes de curriculum. (In)** MOSQUERA, C.F.F. (org**). Deficiência visual. Do currículo aos processos de reabilitação.** Editora Chain, 2º ed, 2017.

MARTINS, J.S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MAUERBERG-DECASTRO, E. **Atividade Física Adaptada**. 2º ed. Ribeirão Preto: Tecmed, 2011

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil. História e políticas públicas.** Cortez Editora, 5º edição, 2005.

MAZZOTTA, M. J. S.; D'Antino, M. E. F. **Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer.** Saúde soc. Vol. 20, n. 2. São Paulo, abr/jun. 2011. Acesso dia 25/01/18 file:///Users/carlos/Desktop/Inclusão%20social%20de%20pessoas%20com%20deficiências%20e%20necessidades%20especiais:%20cultura,%20educação%20e%20lazer.webarchive.

McLAREN, P. **Multiculturalismo crítico.** São Paulo: Cortez, 1997.

MOSQUERA, C. F. F. **Deficiência Visual na Escola Inclusiva.** Editora IBPEX, Curitiba, 2010.

_____ **Educação Física para deficientes visuais.** Editora Sprint, 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção dos direitos das pessoas com deficiência. Convenção dos direitos humanos**. Acessado em: https://nacoesunidas.org/onu-lembra-10-anos-de-convencao-dos-direitos-das-pessoas-com--deficiencia/ Convenção dos direitos humanos da ONU/2006

PESSOTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência.** São Paulo: USP, 1984.

RAFANTE, H. C.; LOPES, R. E. **Helena Antipoff e o desenvolvimento da Educação Especial no Brasil** (1929-1961). Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 53, p. 331-356, 2013.

RENZULLI, J.S. & SMITH, L.H. **The learning Styles Inventory: A measure os student preference for instructional techniques**. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1978.

RICOEUR, P. **Finitude el culpabilité.** Paris: Aubier. Editions Montaigne, 1960.

RIZZOLATTI, G.; FADIGA, L.; GALLESE, V.; FOGASSI, L. **Premotor córtex and the recognition of motor actions**. Cognitive Brain Research, 3, 131-141, 1996.

RIZZOLATTI, G.; FOGASSI, L.; GALLESE, V. **Espelhos na mente.** Scientific American, 55, 44-51, 2006.

SAAVEDRA, M.C. **El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha**. Tomo II, vol 1.0. Madrid, Espanha, 2000.

_____ **O Legado educacional do regime militar.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set/dez. 2008. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** Campinas, SP, 5º edição. Autores Associados, 1999.

SCHLESENER, A. H. **Os tempos da história. Leituras de Walter Benjamin**. Brasília Liber Livro, 2011.

_____**Grilhões Invisíveis. As dimensões da ideologia, as condições de subalternidade e a educação em Gramsci**. Editora UEPG, 2016.

SERPA JR, O. D. O degenerado. Hist. Cienc. Saúde-Manguinhos, vol. 17, supl.2. Rio de Janeiro, 2010. Acessado dia 18/01/18 http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702010000600011.

SILVA, O. M. Da. **A Epopeia**

SKLIAR, C. **A inclusão que é "nossa" e a diferença que é do "outro". (**In) RODRIGUES, David. (Org.) INCLUSÃO e EDUCAÇÃO. **Doze olhares sobre a educação inclusiva.** Summus Editorial, 2006.

SOFIATO, C. G; REILY, L. H. **"Companheiros de infortunio": a educação de "surdos-mudos" e o repetidor Flausino da Gama**. Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 48, set-dez., 2011.

SOLOMON, A. **Lugares distantes**. Companhia das Letras, 2017.

SOUZA. J. M. O. de. **A invenção da inclusão: uma aposta ética nos estudos da deficiência.** Dissertação do Programa de Pós-Graduação da UFFluminense. Niterói/Rj, 2016.

TONINI, A.; MARTINS, A. P. L.; COSTAS, F.A.T**. Dificuldades de aprendizagem específicas: uma análise entre Brasil e Portugal.** Revista de Educação Especial e Reabilitação, Lisboa, v. 18, p. 9-43, 2012.

VEIGA, I.P.A**. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola**. In: VEIGA, I.P.A.; FONSECA, M. (Org.). **Dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola.** Campinas: Papirus, 2001.

VYGOTSKY, Lev. **Obras Escogidas. Fundamentos de defectologia.** Madrid: Visor, 1997.

ZUBEN, M.C. **Rioeur, Foucault e os mestres da suspeita: em torno da hermenêutica e do sujeito.** Trilhas filosóficas. Ano 1, n. 1, jan/jun, 2008.

WELLS, H. G. **Uma breve história do mundo.** Porto Alegre, L&PM, 2011

Impresso por

VitóriaGráfica
& editora

www.vitoriagrafica.com