

Fundação João Pinheiro
Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho
Francisco Correia Duarte

ARTES E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: análise da política estadual
na educação básica e a introdução de artes nas escolas

Belo Horizonte
2019

Francisco Correia Duarte

ARTES E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: análise da política estadual
na educação básica e a introdução de artes nas escolas

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Administração Pública, Planejamento e Gestão Governamental da Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho da Fundação João Pinheiro, como requisito parcial para obtenção do título de especialista.

Orientador: Agnez de Lélis Saraiva

Belo Horizonte
2019

D812a Duarte, Francisco Correia

Artes e as pessoas com deficiência visual [manuscrito]: análise da política estadual na educação básica e a proposta de introdução de artes nas escolas estaduais / Francisco Correia Duarte. – Belo Horizonte, 2019.

85 fl.

Monografia (Especialização em Administração Pública) – Fundação João Pinheiro, Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, 2019.

Orientador: Prof. Me. Agnez de Lélis Saraiva.

1. Política educacional – Cegos – Minas Gerais. 2. Crianças deficientes – Educação básica – Arte. I. Saraiva, Agnez de Lélis . II. Fundação João Pinheiro. Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho. III. Título.

CDU 33.014-056.26 (815.1)

Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho

Francisco Correia Duarte

ARTES E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: análise da política estadual
na educação básica e a proposta de introdução de artes nas escolas estaduais

Monografia apresentada ao Curso de
Especialização em Administração Pública,
Planejamento e Gestão Governamental da
Escola de Governo Professor Paulo Neves de
Carvalho da Fundação João Pinheiro, como
requisito parcial para obtenção do título de
especialista.

Prof. Ms. Agnez de Lélis Saraiva
(Orientador) – Fundação João Pinheiro

Profa. Dra. Aparecida Maciel da Silva Shikida
(Avaliadora) – Fundação João Pinheiro

Belo Horizonte, 5 de junho de 2019.

Aos meus antepassados,
aos meus pais,
ao meu orientador e
à minha família: esposa e filhos.

RESUMO

Este estudo de caso analisou a política educacional brasileira, sua legislação e a política de inclusão promovida pelo governo do estado de Minas Gerais para as pessoas com deficiência visual. As normas estaduais para a educação básica e para as pessoas com deficiência, especificamente a visual, foram analisadas no seu âmbito legal. A partir da inclusão social e da educação inclusiva, foi analisado o aspecto legal e político-pedagógico da inclusão. A partir da análise de conteúdo foi apresentada, neste estudo de caso, a experiência bem-sucedida da artista-educadora Eni D´Carvalho com sua produção artística voltada para pessoas com deficiência visual.

Palavras-chave: Inclusão. Cego. Legislação. Política Educacional.

SUMMARY

This case study analyzed the Brazilian educational policy, its legislation and the inclusion policy promoted by the government of the state of Minas Gerais for the visually impaired. The state standards for basic education and for people with disabilities, specifically the visual, were analyzed in their legal scope. Based on social inclusion and inclusive education, the legal and political-pedagogical aspect of inclusion was analyzed. Based on the content analysis, the successful experience of artist-educator Eni D'Carvalho with her artistic production aimed at people with visual impairment was presented in this case study.

Keywords: Inclusion. Blind. Legislation. Educational politics.

RESUMEN

Este estudio de caso analizó la política educativa brasileña, su legislación y la política de inclusión promovida por el gobierno del estado de Minas Gerais para las personas con discapacidad visual. Las normas estatales para la educación básica y para las personas con discapacidad, específicamente la visual, fueron analizadas en su ámbito legal. A partir de la inclusión social y de la educación inclusiva, se analizó el aspecto legal y político-pedagógico de la inclusión. A partir del análisis de contenido se presentó, en este estudio de caso, la experiencia exitosa de la artista-educadora Eni D'Carvalho con su producción artística dirigida a personas con discapacidad visual.

Palabras clave: Inclusión. Ciego. Legislación. Política Educativa.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ALMG	Assembleia Legislativa de Minas Gerais
BH	Belo Horizonte
CF/88	Constituição Federal de 1988
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MG	Minas Gerais
ONU	Organização das Nações Unidas
PCD	Pessoas com deficiência
PEE	Plano Estadual de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
Servas	Serviço Voluntário de Assistência Social
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	METODOLOGIA	13
2.1	Pesquisa qualitativa	13
2.2	Estudo de caso	14
2.3	Unidades de análises	16
2.4	Entrevistas	16
2.5	Análises de conteúdo	18
3	REFERENCIAL TEÓRICO	20
3.1	A evolução dos direitos da inclusão social	20
3.2	Inclusão social	21
3.3	A educação escolar inclusiva	23
3.4	Definição dos tipos de deficiência	25
4	A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA PARA EDUCAÇÃO BÁSICA E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	28
4.1	As pessoas com deficiência nas constituições republicanas brasileiras	28
4.2	As pessoas com deficiência na Constituição Federal de 1988	31
4.3	As pessoas com deficiência na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996	35
4.4	Normas estaduais para a educação básica e as pessoas com deficiência	39
5	A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	42
5.1	A inclusão e a educação inclusiva: conceitos e definições	42
5.2	Marco histórico da inclusão	44
5.3	Aspectos legais e político-pedagógicos da inclusão: o que a lei determina	47
5.4	Propostas pedagógicas para se trabalhar com a inclusão/integração	50
6	UMA EXPERIÊNCIA BEM SUCEDIDA NO ENSINO DE ARTES PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: O TRABALHO DE ENI D’CARVALHO	52
6.1	Uma iniciativa que nasceu da proibição do acesso do deficiente visual a uma exposição de artes	52
6.2	A produção artística de Eni D’Carvalho e o deficiente visual	54

6.3	O acesso e os relatos dos deficientes visuais nas exposições de Eni D'Carvalho	55
6.4	O trabalho de Eni D'Carvalho e um programa para o ensino de artes nas escolas públicas de Minas Gerais.....	57
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
	REFERÊNCIAS.....	63
	ANEXOS	68

1 INTRODUÇÃO

O acesso à arte não pode ficar dissociado do processo de desenvolvimento e conscientização dos sujeitos cognoscentes, pois lhes traz informações que ampliam o saber acerca de sua própria identidade e inserção no mundo e na história, ainda que enquanto história ela, a arte, vinha sendo excludente, fato contra o qual os sujeitos com deficiência vêm lutando para transformar.

A arte é, sem sombra de dúvida, cultura, educação, lazer e via de socialização humana. Por conseguinte, tal possibilidade humanizante não pode continuar a ser negada à pessoa humana com deficiência visual num mundo que se queira justo e inclusivo.

Um meio de minimizar a exclusão cultural a que as pessoas com deficiência têm sido submetidas está na oferta de um recurso tradutório no ensino básico. Esse recurso tanto é direito constitucional da pessoa com deficiência visual, uma vez que a todos é devido o direito à educação, à informação e ao lazer, quanto é viável, empregando recursos econômicos razoáveis na forma da lei.

Um dos desafios colocados para as políticas educacionais brasileiras é a garantia, a todos os indivíduos, de condições de acesso, permanência e desenvolvimento dentro do sistema educacional do país. Nesse contexto, estão incluídos os indivíduos com deficiência. Aparentemente, esse fato que poderia ser visto como um avanço para a sociedade brasileira, esbarra em vários tipos e formas de problemas que dificultam que este direito básico de cidadania chegue a todos os brasileiros. Diante disso, como o governo do estado de Minas Gerais está promovendo a política de inclusão de pessoas com deficiência em sua política de educação básica?

A execução desta pesquisa qualitativa, que se constitui em um estudo de caso e se enfoca na inclusão educacional na educação básica, teve como condutores os objetivos geral e específicos descritos abaixo.

O estudo tem como objetivo geral analisar as políticas de inclusão promovidas pelo governo do estado de Minas Gerais para as pessoas com deficiência visual em sua rede de ensino de educação básica.

Já os seus objetivos específicos são: (1) analisar a legislação federal e estadual de Minas Gerais que trata da inclusão e do atendimento das pessoas com deficiência nas escolas públicas de educação básica; (2) identificar programas e ações de educação básica destinadas à inclusão e ao atendimento de pessoas com

deficiência visual na rede de ensino do governo do estado de Minas Gerais; (3) identificar formas de aproximação entre a política de inclusão de alunos com deficiência visual do governo de Minas Gerais e experiências exitosas de atendimento a esse público para o acesso às artes e à cidadania.

Este estudo está organizado em sete seções, sendo a primeira esta introdução. A seção 2 descreve a metodologia utilizada na pesquisa enquanto a seção 3 traz o referencial teórico utilizado e na seção 4 está o marco legal acerca da educação básica para as pessoas com deficiência no Brasil e em Minas Gerais. Na seção 5, por sua vez, é feita uma descrição da problemática da educação inclusiva tanto no âmbito federal quanto no estadual. Já a seção 6 descreve a experiência exitosa de Eni D´Carvalho no ensino de artes para pessoas com deficiência visual. Finalmente, a seção 7 traz as considerações finais. As referências se encontram no final do texto. São apresentados também dez anexos que documentam o trabalho de Eni D´Carvalho com reportagens publicadas em diversos meios.

2 METODOLOGIA

Nesta pesquisa, método de estudo de caso, procurou-se captar fatos narrados pelos depoentes, associando-se as diversas exposições da Artista-Educadora Eni D'Carvalho.

As análises foram conduzidas sob a perspectiva da construção teórica da inclusão na área do ensino básico no estado de Minas Gerais.

2.1 Pesquisa qualitativa

Segundo Triviños (1987) pesquisa qualitativa é uma expressão genérica. Isso significa que ela compreende atividades de investigação que, por um lado podem ser denominadas específicas, por outro lado, todas elas podem ser caracterizadas por traços comuns. Essa é uma ideia fundamental que possibilita uma visão mais clara do que pode chegar a realizar um pesquisador que tenha por objetivo atingir uma interpretação da realidade. sob o ponto de vista qualitativo.

A pesquisa qualitativa tem suas raízes nas práticas desenvolvidas primeiro pelos antropólogos e, em seguida, pelos sociólogos, em seus estudos sobre a vida em comunidade. Só posteriormente, se irrompeu na investigação educacional ou de política educacional. Assim tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave.

A pesquisa qualitativa é descrita com base na fenomenologia. A interpretação dos resultados surge como a totalidade de uma especulação que tem como base a percepção do fenômeno em um contexto, sendo jamais vazia, mas coerente, lógica e consistente (TRIVIÑOS, 1987).

Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo, e não simplesmente com os resultados, e o produto, sendo essa característica relevante na individualização como atividade científica, especialmente em relação à investigação qualitativa, de cunho positivista, preocupada em atingir as aparências dos fenômenos sociais (TRIVIÑOS, 1987).

Uma das grandes postulações da pesquisa qualitativa é que seu significado seja a preocupação essencial de sua abordagem e de sua atenção aos pressupostos que servem de fundamento à vida das pessoas. Tendo em vista que o enfoque fenomenológico privilegiou essa análise, pois considerou que os significados dados

pelos sujeitos aos fenômenos dependiam, essencialmente, dos pressupostos culturais próprios do meio que alimentava sua existência (TRIVIÑOS, 1987).

Para Triviños (1987), a pesquisa qualitativa não segue tão rigidamente as etapas assinaladas para o desenvolvimento da pesquisa quantitativa. Pelo contrário, informações recolhidas são geralmente interpretadas, e isso pode originar exigência de novas buscas de dados. Essa circunstância apresenta-se porque o pesquisador não inicia seu trabalho orientado por hipóteses levantadas *a priori*, cuidando de todas as alternativas possíveis que precisam ser verificadas empiricamente, depois de seguir passo a passo o trabalho e como as metas precisam ser previamente estabelecidas. As hipóteses colocadas podem ser deixadas de lado, assim como é possível surgir outras no achado de novas informações que solicitam encontrar outros caminhos.

A pesquisa qualitativa tem sido mais utilizada em alguns campos específicos de investigação nas ciências sociais, notadamente na antropologia, na história e na ciência política. Porém, desde os anos noventa, tem aumentado o número de pesquisas qualitativas em disciplinas básicas e aplicadas em administração geral e nos estudos organizacionais, em particular a sociologia, a psicologia, a linguística, a saúde, o planejamento urbano e a educação. (FALCÃO; ZOUAIN, 2006, p.17)

As pesquisas qualitativas têm caráter exploratório: estimulam os entrevistados a pensar e a falar livremente sobre algum tema, objeto ou conceito. Elas fazem emergir aspectos subjetivos; atingem motivações não explícitas, ou mesmo não consciente, de forma espontânea.

2.2 Estudo de caso

A pesquisa foi elaborada a partir de um estudo de caso, no Instituto São Rafael, com vinte cegos e nas comunidades (Morro do Papagaio e Acaba Mundo) com alunos da Escola Estadual lá existente. O estudo de caso como estratégia de pesquisa teve como objetivo permitir uma análise no processo de inclusão no setor educacional público.

O estudo de caso, de acordo com Yin (2005), é uma estratégia de pesquisa que busca examinar um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto. Difere, pois, dos delineamentos experimentais no sentido de que esses, deliberadamente, divorciam o fenômeno em estudo de seu contexto.

Triviños (1987) define estudo de caso como uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente e cujas características são dadas por duas circunstâncias: (1) à natureza de abrangência da unidade e (2) à complexidade determinada por suportes teóricos que servem para o trabalho do pesquisador.

Nesta pesquisa, em que se enfoca a inclusão educacional, constitui-se estudo de caso, cujo objeto é explorar, descrever ou explicar e, segundo Guba (1994), relatar os fatos como sucederam, descrever situações ou fatos, proporcionar conhecimento acerca do fenômeno estudado e comprovar ou contrastar efeitos e relações presentes no caso.

No mesmo sentido, Ponte (1994) afirma que o objetivo é descrever e analisar o fenômeno. A esses dois, Merriam (1998) acrescenta um terceiro: avaliar. De forma a sistematizar essas várias abordagens, Gómez (1996) acrescenta que o objetivo geral de um estudo de caso é “explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar”.

Para a concepção desses objetivos de estudos de casos, optou-se pelas seguintes fontes de evidências:

- documentação – o uso mais importante de documentos é corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes;
- registro de arquivos, de forma computadorizada ou não, registros organizacionais;
- entrevistas – essa é uma das mais importantes fontes de informação para o presente estudo de caso;
- observação direta – visitas de campo geram ricas oportunidades para observações diretas sobre comportamentos ou condições ambientais.

Este estudo de caso é uma investigação com características peculiares pois incidu, intencionalmente, sobre uma situação específica, que se presume única ou especial, procurando o que há nela de mais fundamental e específico, compreendendo, assim, globalmente, um determinado fenômeno ao qual o pesquisador atribuiu importância.

Finalizando, o estudo de caso representa um método de investigação relevante, sobretudo porque se assenta numa pesquisa intensiva e aprofundada de um determinado objeto de estudo que se encontra extremamente bem definido e que visa compreender a singularidade e globalidade do caso simultaneamente.

2.3 Unidades de análises

Segundo Collis (2005), uma unidade de análise é o tipo de caso no qual as variáveis ou fenômeno estudados e o problema de pesquisa se referem e sobre o qual se coletam e analisam os dados.

Os sujeitos da pesquisa, de acordo com Vergara (2005), figuram como principal interesse desse caso. São pessoas com a condição de informantes-chave.

2.4 Entrevistas

Entrevista é uma técnica de pesquisa que visa obter informações de interesse a uma investigação, na qual o pesquisador formula perguntas orientadas, com um objetivo definido, frente a frente com o respondente e dentro de uma interação social. A entrevista é considerada um instrumento por excelência da investigação social.

Quando realizada por um investigador experiente, é, muitas vezes, superior a outras formas de obtenção de dados.

Para Alves-Mazzoti e Gewandsznajdor (2001, p. 168) “a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade”.

A entrevista tem como objetivos principais a obtenção de informações do entrevistado sobre determinado assunto ou problema, a averiguação de fatos, determinação de planos de ação, de motivos conscientes para opiniões, sistemas ou condutas.

Há diferentes tipos de entrevistas que variam de acordo com o propósito do entrevistador. Pode ser padronizada ou estruturada, caso em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido e as perguntas feitas ao indivíduo são predeterminadas: o pesquisador não é livre para adaptar perguntas a determinada situação, alterar a ordem dos tópicos ou fazer outras perguntas.

Sobre as vantagens da utilização da entrevista como método de pesquisa, cita-se a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social. Esse instrumento permite a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano e os dados obtidos podem ser classificados e quantificados.

A principal vantagem da entrevista aberta, e também da semiestruturada, é que essas duas técnicas quase sempre produzem uma melhor amostra da população de interesse. Ao contrário dos questionários enviados por correio, que têm índice de devolução muito baixo, a entrevista tem um índice de resposta bem mais abrangente, uma vez que é mais comum que as pessoas aceitem falar sobre determinados assuntos (SELLTIZ, 1987). Outra vantagem diz respeito à dificuldade que muitas pessoas têm de responder por escrito.

A entrevista deve proporcionar bem-estar ao entrevistado, para que ele possa falar sem constrangimento de sua vida e de seus problemas. Quando isso ocorre, surgem discursos extraordinários. Bordieu (1999) cita que os pesquisados mais carentes aproveitam essa situação para se fazer ouvir, levar sua experiência a outros e, muitas vezes, explicarem-se, isto é, construir seu próprio ponto de vista sobre eles mesmos e sobre o mundo. Por vezes esses discursos são densos, intensos e dolorosos e dão certo alívio ao pesquisado. Alívio por falar e, ao mesmo tempo, refletir sobre um assunto que talvez os reprima.

Goldenberg (1977) assinala que, para realizar uma entrevista bem-sucedida, é necessário criar uma atmosfera amistosa e de confiança, não discordando das opiniões do entrevistado e tentando ser o mais neutro possível. Acima de tudo, a confiança passada ao entrevistado é fundamental para o êxito no trabalho de campo.

Em síntese, para esta pesquisa, os entrevistados foram visuais e cegos,, sendo que, em alguns casos, a entrevista assumiu uma condição de depoimento do entrevistado.

Os depoentes foram selecionados pelos seus próprios professores e/ou por vontade espontânea dos próprios alunos.

Considerando o que conclama a sociedade, a atenção dos poderes públicos e dos particulares para o problema dos cegos, em uma exposição de Eni D´Carvalho ficou identificado que são muitos os milhares de cegos, pelo Brasil afora, que necessitam de providências para a sua readaptação à vida econômica e social.

Eles podem, em muitas dezenas de atividades, contribuir para o progresso da economia nacional. Eles podem, pelo seu trabalho, adquirir uma independência digna, que lhes advirá da obtenção de meios próprios de sustentação – deles e das famílias.

Na exposição dos quadros de Eni D´Carvalho¹, os alunos do Instituto São Rafael e alguns convidados que lá compareceram, foi relatado o sentimento de integração dos sentidos. Esse sentimento está descrito na seção 6 deste estudo.

¹ Eni D´Carvalho, natural de Ubá/MG, Artista-Educadora, precursora no Brasil de artes plásticas para cegos, baseado na integração dos sentidos.

2.5 Análises de conteúdo

Para as análises de conteúdo foram feitas transcrições de entrevistas. Bourdieu (1999) também aponta algumas sugestões com relação a esse tipo de transcrição, que é parte integrante da metodologia do trabalho de pesquisa. Uma transcrição não consiste apenas no ato mecânico de passar para o papel o discurso gravado do informante, pois, de qualquer forma, o pesquisador deve apresentar os silêncios, os gestos, os risos, a entonação de voz do informante durante a entrevista. Esses “sentimentos”, que não atravessam a fita do gravador, são relevantes na hora da análise, pois mostram muito sobre o informante. O pesquisador tem o dever de ser fiel quando transcreve tudo o que o pesquisado falou e sentiu durante a entrevista.

Segundo Freitas e Janissek (2000, p. 34), a análise de conteúdo é uma técnica utilizada.

”[...] quando os dados a analisar se apresentam sob a forma de um texto ou de um conjunto de textos, ao invés de uma tabela de valores”.

Ainda os mesmos autores (2000, p. 34), afirmam que a análise de conteúdo constitui um método de observação indireto, pois o conteúdo a ser observado é a expressão verbal ou escrita do entrevistado. Nos casos em que os dados foram obtidos por meio de entrevistas pelo pesquisador, é acrescida, também, a observação direta.

Assim, a análise de conteúdo torna possível a observação das entrelinhas das opiniões, não se restringindo somente às palavras expressas diretamente, mas também explorando nuances subentendidas do discurso. Os autores esclarecem que fazer o processo dedutivo ou inferencial, a partir de índices (palavras) ou indicadores, não é raro na prática científica, citando como exemplo o médico que faz inferências da saúde do paciente graças aos seus sintomas.

Freitas e Janissek (2000) definem a análise de conteúdo como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, visa obter indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência e conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Neste estudo, após serem transcritas, as entrevistas foram submetidas a uma análise de conteúdo, levando-se em conta as categorias a serem discutidas na seção 3, referencial teórico.

Faz-se necessária uma política de inclusão em que as leis sejam devidamente cumpridas e os investimentos públicos aplicados com qualidade, justiça, eficiência e agilidade. Os educadores, pais e especialistas precisam conceber a inclusão como um direito e um dever e não como uma imposição.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Este estudo foi elaborado considerando dois aspectos fundamentais e relacionados: (1º) as perspectivas da legislação brasileira para a educação básica e (2º) as pessoas com deficiência.

3.1 A evolução dos direitos da inclusão social

Em tempos passados, pessoas com deficiência (PCD) eram consideradas como um mal à sociedade, o que culminava em sua exclusão pela própria família. De acordo com os relatos literários, na Roma antiga, essas pessoas eram atiradas em abismos, em outros lugares elas eram tratadas como aquelas que detinham poderes divinos (OLIVEIRA *et al.*, 2008).

Ainda segundo os mesmos autores, na era contemporânea ocorreram os primeiros caminhos para integração social das pessoas com deficiência, essa ação ganhou força a partir das duas grandes guerras mundiais. Devido ao número elevado de combatentes dessas guerras terem ficado mutilados ou sem movimentos, surgiram inúmeras preocupações em relação a eles, para que tivessem garantidos os seus direitos de integridade social (OLIVEIRA *et al.*, 2008).

Em dezembro de 1948, a Assembleia Geral das Nações Unidas deliberou sobre a DUDH e os países que assinaram a declaração se comprometeram a cumpri-la e divulgá-la. Pensava-se que essa poderia ser uma estratégia para o desenvolvimento e construção de uma sociedade justa e humanizada para todos (OLIVEIRA *et al.*, 2008).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 227, assegura que cabe à família e ao poder público garantir aos portadores de deficiência o direito à vida, à saúde, à alimentação, ao lazer, à cultura, à dignidade, ao respeito e também à educação (BRASIL, 1988).

A LDB, em seu capítulo V, veio para reafirmar a concepção da Constituição Federal, no que diz respeito ao direito à educação. É obrigação do Estado garantir uma educação inclusiva à pessoa com deficiência, ou seja, permitir que alunos com deficiência frequentem escolas de ensino regular e desenvolva as suas habilidades (BRASIL, 1996).

Nos casos em que a deficiência necessite de um acompanhamento mais especializado, é assegurado aos indivíduos nessas condições, de acordo com a lei, o AEE em escolas que tenham professores treinados para ensiná-los.

A Lei 7853/89, em seu artigo 8º, evidencia que a recusa da inscrição do aluno portador de deficiência em estabelecimento de ensino regular constitui crime punível, podendo ter reclusão e multa (BRASIL, 1989). O que revela a preocupação do Estado brasileiro em garantir aos indivíduos com deficiência a plena cidadania e que eles possam acessar espaços públicos de convivência coletiva e que não fiquem confinados àqueles restritos. Nesse caso, a legislação prevê a sua inclusão social. Tema que será tratado na seção 4.

3.2 Inclusão social

O termo inclusão se apresenta em contextos diversos, devendo ser discutido e analisado de forma cautelosa. Em seu trabalho, Sasaki (2003, p.41) diz que inclusão social é o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais, pessoas com deficiência e, ao mesmo tempo, essas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. Ele destaca que é um processo mútuo no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em conjunto, resolver problemas e encontrar soluções para que todos tenham a oportunidade de viver com dignidade e para que haja maior igualdade entre as pessoas.

Pela visão desse autor a inclusão social é um novo paradigma, portanto, ao ocorrer a inclusão, a sociedade sofre grandes e pequenas transformações refletindo diretamente na vida das pessoas com deficiências (SASSAKI, 2003, p. 42).

Sasaki ressalta, ainda, que a prática da inclusão social repousa em alguns princípios importantes, “como a aceitação das diferenças individuais; valorização de cada pessoa; convivência dentro da diversidade humana e aprendizagem através da cooperação” (SASSAKI, 2003, p 41).

Para incluir todas as pessoas, o contexto social deve ser modificado a partir da compreensão de que a comunidade é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros. E, para isso, precisa construir um novo tipo de sociedade por meio de transformações necessárias que garantam as condições para essa socialização.

Ao se falar de inclusão e/ou escola inclusiva, a Declaração de Salamanca² deve ser sempre referenciada, pois ela é um dos documentos mais completos sobre a inclusão na educação. Ela evidencia que a educação inclusiva não se refere apenas aos deficientes, mas sim a todas as pessoas com necessidades educacionais especiais, sejam elas em caráter temporário, intermitente ou permanente. Nesse contexto, ressalta-se que o desafio para se ter uma sociedade inclusiva, é o desenvolvimento de uma pedagogia centrada no aluno e que seja capaz de educar todos eles com sucesso, inclusive aqueles com deficiência e desvantagens severas (UNESCO, 1994).

Para Lima (2006, p. 20), a inclusão está diretamente ligada aos termos diversidade e igualdade, pois para ela todos estão incluídos na sociedade pelo princípio da identidade, mas podem ser excluídos pelo princípio da diversidade. Por um lado, a igualdade corresponde ao princípio moral, ou seja, relação entre os indivíduos em virtude da qual todos são portadores dos mesmos direitos fundamentais, que estabelecem a dignidade humana. Por outro lado, a diversidade demonstra como todos são diferentes em vários aspectos, sejam eles físicos, culturais ou psicológicos. Ainda de acordo com Lima (2006, p. 24), ao analisar o sentido de inclusão, é comum que se pense em integração

como um processo de inclusão, ambas são formas de inserção social, mas diferencia-se por suas metodologias, a interação busca tornar a pessoa apta para satisfazer os padrões do meio social, por outro lado, a inclusão busca a modificação da sociedade para torná-la capaz de acolher todas as pessoas.

Dentro dessa analogia sobre inclusão feita por Lima (2006), entende-se que a escola é uma sociedade, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 11) ressalta que,

Enquanto escolas inclusivas oferecem ambientes favoráveis para se conseguir oportunidades iguais e participação plena, seu sucesso exige um esforço conjunto, não somente de professores e funcionários da escola, como também de alunos, pais, famílias e voluntários.

Verifica-se que a referida declaração não diz que a exclusão e o confinamento em espaços exclusivos seja o caminho para garantir o direito das pessoas com deficiência ao acesso à educação. Ao contrário disso, a atuação conjunta da sociedade e do Estado, constituindo e construindo escolas que assegurem os meios para a convivência entre indivíduos com e sem deficiência em

² Conferência Mundial de Educação Especial realizada em junho de 1994 em Salamanca (Espanha). Contou com a participação de 88 governos e 25 organizações internacionais e reafirmou o compromisso de uma educação inclusiva para crianças, jovens e adultos com necessidades de educação especial.
FONTE: portalmec.gov.br/

espaços comuns, é a forma de garantir os direitos daqueles que se encontram nessas condições.

3.3 A educação escolar inclusiva

A educação escolar é um processo indispensável para o desenvolvimento da inclusão e avanço da presença de alunos com deficiência no ensino regular. Conforme mencionado na seção 4, a Constituição Federal de 1988 assegura o direito à educação para todos.

Na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 22) é mencionado que a preparação apropriada dos educadores, o treinamento propriamente dito, é um ponto chave na promoção do progresso do processo de inclusão. Além disso, ela aborda a importância do recrutamento de professores que possam servir como modelo para as crianças com deficiências.

O trabalho de Vilella, Lopes e Guerreiro (2013), em que dialoga com vários autores sobre inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, são ressaltadas questões envolvendo o aprendizado dos professores em seus cursos superiores. São defendidas, então, reformulações em suas formações que devem levantar possíveis lacunas deixadas pelo corpo docente e propostas as disciplinas que devem focar o trato com as diferenças, especialmente com as deficiências.

É possível afirmar que ainda há muitas PCD que ainda não estão matriculadas em escolas de ensino regular. Para que esse cenário possa ser alterado, é necessário um maior conhecimento das leis, por partes dos educadores e familiares. Não existe respaldo legal para recusar a matrícula de qualquer pessoa e a sociedade precisa estar consciente disso. Por isso, é tão importante que haja programas de capacitação dos docentes e adaptação das escolas para que a inclusão ocorra efetivamente (SASSAKI, 2003, p. 111-117).

Gimenez (2006) alerta sobre as barreiras a serem quebradas no intuito de se alcançar propostas de inclusão efetivas no campo da educação física. Em seu artigo, ele levanta evidências, possibilidades e ressalta que seu trabalho não deve ser compreendido como “receita ou ideologia de trabalho”. Vilella, Lopes e Guerreiro (2013) olham tanto para as aulas de educação física, quanto para um contexto mais amplo da inclusão. Eles destacam a singularidade especial de cada escola e aluno e que apenas na vivência cotidiana é que se terá um verdadeiro diagnóstico de como será feita a intervenção, sendo ela comum ou especial, do professor no aprendizado de seu aluno.

Várias instituições de ensino apresentam avanços na inclusão de pessoas com deficiência. Entretanto, ressalta-se que muitas melhorias ainda precisam ser feitas para propiciar a essas pessoas as condições de aprendizagem significativa.

A Lei Federal nº 7853 (BRASIL 1989), em seu segundo artigo, inciso I, determina sobre os deveres do poder público e de seus órgãos quanto à necessidade de preparo das escolas para lidarem com alunos deficientes. O que é um avanço, pois exige do Estado, ou seja, da União, dos Estados e dos Municípios brasileiros a construção das condições básicas para o cumprimento dessa norma federal. Nesse sentido, diz a referida norma que

I – Na área da educação:

A inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade educativa que abranja educação precoce, a pré-escolar, as de primeiro e segundo graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissional, com currículos, etapas e exigências de diplomação própria.

Inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas.

A oferta, obrigatória e gratuita, da Educação especial em estabelecimento público de ensino;

O oferecimento obrigatório de programa de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos e bolsas de estudo.

O acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educadores, inclusive material escolar, merenda escolar, e bolsas de estudo.

A matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino; (BRASIL, 1989).

Para que haja a verdadeira integração entre o professor e o aluno, é necessário que o educador do ensino regular e os outros envolvidos no processo de educação das escolas tenham conhecimento sobre o que é deficiência, quais são seus principais tipos, causas, características e as necessidades educativas de cada deficiência. Por isso, é importante a especialização desses profissionais para conhecer os variados tipos de deficiência. Além disso, a estruturação física das escolas é parte fundamental para tornar possível o acesso a todas as áreas pelos alunos, sejam eles com deficiência ou não.

Ainda de acordo com a autora, atualmente são poucas as escolas e universidades que formam professores, que abordam adequadamente a questão da

deficiência. A atualização periódica também é indispensável para a formação desses educadores. Além disso, sugere que os professores, para auxiliar no desenvolvimento de seus trabalhos com esses alunos, devem realizar entrevistas com os pais ou responsáveis dos alunos com deficiência para que conheçam o histórico de vida desse aluno e possam traçar estratégias conjuntas de estimulação da família com a escola (MACIEL, 2000).

A sua obra destaca também que a integração do professor com o aluno só ocorrerá quando houver uma visão totalmente despida de preconceito. O que é uma exigência mínima de quem trabalha na educação. A expectativa positiva em relação aos alunos tem se apresentado como uma importante variável a influir nos resultados educacionais seja daqueles com deficiência ou não. Por fim, o professor tem um relevante papel para favorecer o contínuo desenvolvimento dos alunos com deficiência (MACIEL, 2000).

Lima (2006, p. 31) destaca que “cabe às escolas, mais do que efetivar a matrícula dos alunos com deficiência no ensino regular, é preciso firmar o compromisso e oferecer a todos um ensino de qualidade”. O processo de inclusão traz muitas implicações e, por isso, ele é desafiador e amplo de possibilidades para os educadores e para os educandos.

3.4 Definição dos tipos de deficiência

Segundo o Decreto Federal nº 5.296/2004, entende-se que “deficiência é a perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social” (BRASIL, 2004).

Para efeito legal, este Decreto define as deficiências com a seguinte descrição:

- a) Deficiência auditiva é denominada como a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala por intermédio do ouvido podendo ser classificada como:
 - surdez leve/moderada: perda auditiva de até 70 decibéis, que dificulta, mas não impede o indivíduo de se expressar oralmente, bem como de perceber a voz humana, com ou sem a utilização de um aparelho auditivo;

- surdez severa/profunda: perda auditiva acima de 70 decibéis, que impede o indivíduo de entender, com ou sem aparelho auditivo, a voz humana, bem como de adquirir, naturalmente, o código da língua oral.
- b) Deficiência física é a alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triparesia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para desempenho de funções.
- c) Deficiência visual: cegueira, na qual o alcance visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção ótica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção ótica; os casos nos quais os somatórios da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º, ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.
- d) Deficiência intelectual: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização dos recursos da comunidade; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer e trabalho.
- e) Deficiência múltipla: associação de duas ou mais deficiências (mental/visual/auditiva/física), com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa.

Para o deficiente visual, segundo o decreto, o Estado deve respeitar algumas estruturas mínimas, a considerar:

- atendimento prioritário, como tratamento diferenciado e imediato;
- disponibilidade de área especial para embarque e desembarque;
- divulgação do atendimento prioritário;
- admissão de entrada e permanência de cão-guia ou de acompanhante junto da pessoa com deficiência;
- a existência de local de atendimento específico;

- a instalação e o desenho do mobiliário urbano, que deve garantir a aproximação segura e o uso por pessoa com deficiência visual;
- a instalação de semáforos para pedestres que devem estar equipados com mecanismos que sirvam de guia ou orientação; e
- a instalação de botoeiras e demais sistemas de acionamento dos terminais de autoatendimento que devem possuir mecanismos para utilização autônoma por pessoas com deficiência.

4 A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA PARA EDUCAÇÃO BÁSICA E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A história da humanidade é marcada por segregação social às pessoas com deficiência, tendo por muito tempo sido disseminada a ideia de eliminação e abandono dessas pessoas. Mas mesmo com toda essa exclusão, importantes conquistas aconteceram no que diz respeito à legislação, assistência social, educação, saúde, lazer, transporte e mercado de trabalho.

Inicialmente, merece destaque a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, que em seu primeiro artigo prevê que “todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos”.

A Declaração (DECLARAÇÃO, 1948) reforça, no Artigo VII, que “todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação”. Com a inclusão de tais dispositivos no texto da DUDH, a ONU, não só induziu os países a incluírem em suas legislações medidas de proteção a grupos sociais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, mas também, se opunha a quaisquer ações desenvolvidas por governos que poderiam colocar em risco ou ameaçar indivíduos nessas condições. A análise da trajetória das normas e ações com vistas a proteger pessoas com deficiência no Brasil deve retomar a primeira constituição brasileira, de 1824. A partir dela, busca-se identificar a evolução da legislação direcionada a essas pessoas no país.

4.1 As pessoas com deficiência nas constituições republicanas brasileiras

Em âmbito nacional, observa-se que a Constituição Imperial de 1824 (BRASIL, 1824) não possuía qualquer referência expressa às pessoas com deficiência. Havia menção apenas a “incapazes”, sendo que a incapacidade física ou moral era causa de suspensão do exercício dos direitos políticos. Ademais, alguns de seus trechos apresentavam expressões genéricas que, tanto poderiam ser interpretadas em prol da igualdade, quanto, na prática, justificavam exclusões sociais. Um exemplo é o artigo 179, incisos XIII e XIV, que garantiam a todos a admissão em cargos públicos, com exceção de diferenças baseadas em talento ou virtudes,

expressões essas que ganhavam destaque para fundamentar a não admissão de pessoas com deficiência (BRASIL, 1824).

À semelhança da Constituição de 1824, na Constituição de 1891 também não houve qualquer previsão específica acerca dos deficientes. Contudo, manteve a menção ao grupo dos “incapazes”, o que, mais uma vez genericamente, abarcou as pessoas com deficiência (BRASIL, 1891).

Sobreveio, então, a Constituição republicana de 1891, que se ateve a prever uma igualdade meramente formal, abstrata, presente de forma expressa em seu artigo 72, § 2º, nos mesmos moldes da constituição de 1824 (ATTADAMO FERREIRA; SOUZA E SOUZA, 2016).

Já na Constituição de 1934 houve grandes conquistas para a sociedade em geral. Influenciada pela Constituição alemã de 1919 (Constituição de Weimar), incorporou o princípio do estado social e abarcou, em diversos de seus artigos, direitos fundamentais de segunda geração, tais como os direitos à saúde e ao trabalho (ATTADAMO FERREIRA; SOUZA E SOUZA, 2016). Destaca-se seu artigo 121, parágrafo 1º, alínea h, em que previu a criação da previdência, com a contribuição igual da União, do empregador e do empregado, para assistência nos casos de velhice, invalidez, maternidade, acidentes laborais e de morte (BRASIL, 1934).

A Carta Política de 1934 foi, também, a primeira Constituição brasileira que estabeleceu o dever do Poder Público de assegurar o amparo aos deficientes. Conforme seu artigo 138, alínea a, a nomenclatura utilizada para se referir ao grupo foi “desvalidos” (BRASIL, 1934).

Em seguida sobreveio a outorga da Constituição de 1937, que se destacou por seu autoritarismo e se reservou a uma mera previsão genérica de que “todos são iguais perante a lei”. Na “Constituição Polaca”, houve a retirada de qualquer referência expressa ao grupo de pessoas com deficiência. Ficou conhecida como Polaca por ter sido baseada na constituição dominante da Polônia, conforme ensina o Professor Doutor João Carlos Jarochinski Silva:

Essa Constituição foi denominada *Polaca*, pois Francisco Campos, Ministro da Justiça do período, que foi o responsável por escrevê-la, buscou assimilar elementos da carta polonesa construída por Pilsudski, que continha elementos extremamente autoritários. Além do texto polonês, não há como não acrescentar às fontes inspiradoras o fascismo de Mussolini e o nazismo de Hitler (SILVA, 2011, p.229).

A Constituição de 1946, por sua vez, apesar de não contemplar expressamente o grupo dos deficientes, inovou em seu artigo 157, ao arrolar, dentre

os preceitos da legislação trabalhista e de previdência social, a higiene e segurança do trabalho; a proibição de trabalho a menores de 14 anos em indústrias insalubres; e a assistência sanitária, inclusive hospitalar e médica preventiva, ao trabalhador e à gestante (BRASIL, 1946).

Posteriormente, com o advento da Constituição de 1967, o Brasil experimentou um regime de recessão, tendo sido um período marcado por graves retrocessos (ATTADEMO FERREIRA; SOUZA E SOUZA, 2016). No que se refere à proteção das pessoas deficientes, contudo, merece elogio por ter sido a primeira Constituição brasileira a abordar expressamente esse grupo social. Ademais, também foram mantidos os direitos previdenciários ao trabalhador inválido introduzidos pela Constituição de 1946 (BRASIL, 1967).

O termo utilizado na Constituição de 1967 para tratar sobre o tema foi “excepcional”. E, através da Emenda Constitucional nº 01/69, pela primeira vez a educação dos deficientes foi tratada de forma expressa. No título “Da Família, da Educação e da Cultura”, o artigo 175, § 4º, estabeleceu que “lei especial disporá sobre a assistência à maternidade, à infância e à adolescência e sobre a educação de excepcionais” (BRASIL, 1967).

Somente em 1978, pela Emenda Constitucional nº 12 (BRASIL, 1978), que se passou a utilizar o termo “deficiente”. Conforme ensina Attademo Ferreira e Souza e Souza (2016), a referida emenda garantiu aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica, a educação gratuita e especial, a proibição de discriminação, inclusive quanto à admissão no trabalho ou no serviço público e a salários, bem como a possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos.

Por trazer a ideia de falta ou defeito, a expressão “deficiente” também passou a não ser considerada adequada (ATTADEMO FERREIRA; SOUZA E SOUZA, 2016). Assim, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) utilizou a nomenclatura “pessoa portadora de deficiência”. É inegável que essa é a Constituição brasileira mais atenta à proteção e inserção social desses indivíduos.

Em 3 de novembro de 2010, sobreveio, contudo, a Portaria nº 2.344, da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, em que o termo “portador” foi substituído por “pessoa com deficiência” (BRASIL, 2010).

4.2 As pessoas com deficiência na Constituição Federal de 1988

Em sintonia com o princípio da igualdade e da dignidade da pessoa humana, a Constituição Federal de 1988 (CF/88) apresenta diversos dispositivos que protegem as pessoas com deficiência. A atual Constituição brasileira é a que possui mais avanços em relação aos direitos dessas pessoas, refletindo as conquistas desse grupo que por muitos anos foi marginalizado.

Logo no seu artigo de abertura, a Constituição preocupou-se em gravar como princípio fundamental a dignidade da pessoa humana e os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I - a soberania;

II - a cidadania;

III - a dignidade da pessoa humana;

IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

V - o pluralismo político. (BRASIL, 1988)

Assim, com base no artigo 1º da CF/88, já é possível considerar que a pessoa com deficiência tem direito ao livre acesso e livre escolha sobre qual trabalho quer realizar, sob pena de ferir a Lei Maior. Nesse mesmo sentido, destaca-se o artigo 7º, inciso XXI, que veda discriminação salarial e distinção de critérios de admissão do trabalhador, reforçando o princípio da igualdade:

Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

XXXI - proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador **portador de deficiência** (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Observa-se que o supracitado artigo encontra-se em conformidade com o *caput* do artigo 5º da Constituição, segundo o qual “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”.

Contudo, mostra-se fundamental a busca pela igualdade material (ou substancial), que surge no intuito de colocar em prática a igualdade formal anteriormente ineficaz. A partir do propósito de igualar os iguais e desigualar os desiguais, o novo modelo constitucional pretende proporcionar ao cidadão além da igualdade perante o Direito, assegurando-lhe que o Estado se empenhe em efetivar a isonomia (BERNARDES; FERREIRA, 2016, p.92).

Já no que se refere à competência sobre questões relacionadas a pessoas com deficiência, destacam-se os artigos 23, inciso II, e 24, inciso XIV, da Carta Magna.

A competência prevista no artigo 23 é a chamada competência material comum. Trata-se de uma competência administrativa e todos os entes federativos a exercem em condições de igualdade, sem nenhuma relação de subordinação (BERNARDES; FERREIRA, 2016, p.326). Em outras palavras, a atuação de um não exclui a dos outros.

Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:

(...)

II - cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das **pessoas portadoras de deficiência**; (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Já o artigo 24 prevê a competência legislativa concorrente. Assim, a competência para editar leis é compartilhada entre União, Estados-Membros e o Distrito Federal, estando a União limitada a estabelecer as normas gerais e os demais entes federados as normas especiais (BERNARDES; FERREIRA, 2016, p.323).

Art. 24. Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre:

(...)

XIV - proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência;

(...)

§ 1º No âmbito da legislação concorrente, a competência da União limitar-se-á a estabelecer normas gerais.

§ 2º A competência da União para legislar sobre normas gerais não exclui a competência suplementar dos Estados.

§ 3º Inexistindo lei federal sobre normas gerais, os Estados exercerão a competência legislativa plena, para atender a suas peculiaridades.

§ 4º A superveniência de lei federal sobre normas gerais suspende a eficácia da lei estadual, no que lhe for contrário (BRASIL, 1988, grifo nosso).

No âmbito dos dispositivos constitucionais sobre a Administração Pública, destaca-se a previsão do artigo 37, inciso VIII, da CF/88, que determina a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos concursos públicos para investidura em cargo ou emprego público:

Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998)

(...)

VIII - a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as **pessoas portadoras de deficiência** e definirá os critérios de sua admissão (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Esse dispositivo estipula uma reserva de mercado para as pessoas com deficiência. É uma forma de apoio do Estado no sentido de incluir aqueles que não possuem a mesma condição de concorrer a uma vaga de trabalho, conforme regulamentado em lei específica.

Os artigos que tratam de aposentadoria e previdência social também evidenciam a preocupação do constituinte em estabelecer uma igualdade de tratamentos entre todas as pessoas, inclusive aquelas com deficiência:

Art. 40. Aos servidores titulares de cargos efetivos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, incluídas suas autarquias e fundações, é assegurado regime de previdência de caráter contributivo e solidário, mediante contribuição do respectivo ente público, dos servidores ativos e inativos e dos pensionistas, observados critérios que preservem o equilíbrio financeiro e atuarial e o disposto neste artigo. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 41, 19.12.2003)

[...]

§ 4º É vedada a adoção de requisitos e critérios diferenciados para a concessão de aposentadoria aos abrangidos pelo regime de que trata este artigo, ressalvados, nos termos definidos em leis complementares, os casos de servidores: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 47, de 2005)

I - **portadores de deficiência**; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 47, de 2005) (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Art. 201. A previdência social será organizada sob a forma de regime geral, de caráter contributivo e de filiação obrigatória, observados critérios que preservem o equilíbrio financeiro e atuarial, e atenderá, nos termos da lei, a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 20, de 1998)

[...]

§ 1º É vedada a adoção de requisitos e critérios diferenciados para a concessão de aposentadoria aos beneficiários do regime geral de previdência social, ressalvados os casos de atividades exercidas sob condições especiais que prejudiquem a saúde ou a integridade física e quando se tratar de segurados **portadores de deficiência**, nos termos definidos em lei complementar. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 47, de 2005) (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Outro dispositivo da CF/88 relevante para a inclusão social das pessoas com deficiência, inclusive no mercado de trabalho, é o artigo 203. Nele se determina que o Estado é responsável por prestar assistência e proteger as pessoas com deficiência, de modo a integrá-las à sociedade de forma efetiva, a fim de que elas possam estar em situação equivalente à dos demais:

Art. 203. A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos:

[...]

IV – a habilitação e reabilitação das **pessoas portadoras de deficiência** e a promoção de sua integração à vida comunitária;
V – a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à **pessoa portadora de deficiência** e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Como bem esclarecido por Frederico Amado (2015, p.23), as previsões dos artigos 201 e 203 da CF/88 não se confundem. Enquanto o primeiro artigo define como requisito para figurar como beneficiário da contribuição com a previdência social, o segundo confere o direito à assistência independentemente de qualquer contribuição monetária. A assistência é de fundamental importância, uma vez que determinadas deficiências são tão graves que impossibilitam o indivíduo de trabalhar e, conseqüentemente, de contribuir com a previdência.

Ainda acerca do artigo 203 da CF/88, relevante é a previsão de habilitação e reabilitação profissional do inciso IV, que representa um avanço da Constituição de 1988. A legislação anterior tratava apenas da readaptação e da reeducação de segurados que percebiam auxílio-doença, aposentados e pensionistas inválidos. A habilitação e a reabilitação alcançam um maior número de pessoas, visto que vale para aqueles que não tiveram a oportunidade de trabalhar. O inciso V, por sua vez, trata do benefício assistencial, não importando se o beneficiário contribuiu ou não com o regime previdenciário (AMADO, 2015, p. 46).

Mais adiante, outro dispositivo constitucional de destaque é o artigo 208, que estabelece como dever do Estado a promoção da educação das pessoas com deficiência. Verifica-se que houve uma explícita opção pela priorização do atendimento educacional na rede regular de ensino, evidenciando novamente a vontade de inclusão sem discriminação.

Art. 208. O dever do Estado com a **educação** será efetivado mediante a garantia de:

[...]

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Por fim, o legislador constituinte também se preocupou com a acessibilidade da pessoa com deficiência, conforme artigos 227 e 244 da CF/88:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à **educação**, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda

forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

[...]

§ 1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitida a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas e obedecendo aos seguintes preceitos:

[...]

II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as **peças portadoras de deficiência** física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)

§ 2º A lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às **peças portadoras de deficiência** (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Art. 244. A lei disporá sobre a adaptação dos logradouros, dos edifícios de uso público e dos veículos de transporte coletivo atualmente existentes a fim de garantir acesso adequado às **peças portadoras de deficiência**, conforme o disposto no art. 227, § 2º. (BRASIL, 1988, grifo nosso).

O *caput* do artigo 227 da CF/88 deixa claro que todos (família, sociedade e Estado) devem estar juntos na luta por uma sociedade mais justa e igualitária, unindo esforços para a máxima inclusão das pessoas com deficiência. As barreiras da inclusão vão além das físicas, englobando principalmente as comportamentais.

Diante do até então exposto, conclui-se que são diversos os dispositivos constitucionais que asseguram direitos às pessoas com deficiência. Porém, apesar de serem normas de observância obrigatória, infelizmente a realidade aponta para a falta de políticas públicas que viabilizem resultados mais concretos e efetivos.

4.3 As pessoas com deficiência na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996

Segundo o artigo 205 da CF/88, a educação é um dever do Estado e da família, e um direito de todos. Ela deve garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Ademais, o artigo 206, inciso I, da CF/88 estabelece a igualdade de condições de acesso e de permanência na escola como um princípio. Por fim, conforme anteriormente mencionado, o artigo 208 da CF/88 garante que é dever do Estado oferecer o

atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Na busca pelo cumprimento dos comandos da Constituição cidadã, sobreveio a Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esse diploma legal foi baseado em ideais de redemocratização e está previsto no texto constitucional de 1988 (art. 22, Inc. XXIV), como uma competência privativa da União (BRASIL, 1988).

Logo no artigo 4º, inciso III, da LDB, reforça-se a previsão do artigo 208, III, da CF/88, no sentido de garantir o atendimento educacional especializado (AEE):

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...]

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996)

Interessante observar o destaque dado à gratuidade do AEE, bem como a nomenclatura utilizada, qual seja “educandos com necessidades especiais”, o que pressupõe um enfoque pedagógico em se tratando do atendimento educacional.

O capítulo V do título V da referida lei, por sua vez, dedica-se exclusivamente à educação especial, enquanto os artigos 58, 59 e 60 se reportam aos educandos com deficiência.

O artigo 58 da LDB conceitua a educação especial, bem como revela a faceta mais médica do atendimento especializado, ao tratar os educandos com necessidades especiais como uma clientela:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do *caput* deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018) (BRASIL, 1996)

Já o artigo 59 da LDB atenta-se à escola comum, que deve viabilizar a inclusão de alunos com necessidades especiais, promovendo a organização de classes comuns e de serviços de apoio pedagógico especializados:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino básico, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996).

A LDB estabelece, ainda, em seu artigo 60, que serão definidos critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial para fins de apoio técnico e financeiro pelo poder público.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996)

De acordo com OLIVEIRA (2004), a força e a importância da LDB, no que se refere à educação especial, não podem ser subestimadas. Ela não somente institui a obrigatoriedade do educando portador de necessidades especiais frequentar a rede regular de ensino, como estabelece a criação de serviços de apoio especializado, nas escolas regulares, para o atendimento das peculiaridades de cada criança. O texto legal ainda vai além e prescreve uma organização curricular específica para os

sistemas de ensino, com utilização de métodos, técnicas e recursos educativos adequados e voltados para o atendimento educacional dos portadores de deficiência.

Paralelamente, no que concerne ao corpo docente, prevê um quadro de professores qualitativamente preparados para atuar junto a esses alunos, sugerindo à escola, quando for o caso, um compromisso com uma educação especial para o trabalho e uma articulação com órgãos empregatícios com vistas à sua integração na vida em sociedade.

Infelizmente, contudo, a realidade não obedece a determinação legal. A legislação, por si só, não fará com que a maioria das crianças passe a ser atendida na rede regular, e só excepcionalmente algumas prossigam sua escolaridade em escolas ou em classes especiais. Como alerta Monereo (1991), o êxito da integração social dos portadores de deficiência depende do sucesso da integração escolar. Fundamental é a luta da sociedade, os esforços dos profissionais educadores e o empenho do Governo pela integração escolar do portador de necessidades especiais e por uma educação de qualidade para todos.

Segundo Anjos (2017), para que o ideal da integração de todos, ou da não exclusão de alguns, se torne realidade nas escolas, deve-se trabalhar todo o contexto em que o processo deve ocorrer. Do contrário, corre-se o risco de prejudicá-lo e contribuir para mais preconceitos em torno dos deficientes. A valorização da diversidade é o princípio fundamental da inclusão. Todos os estudantes são diferentes. Deve-se focar nas competências dos alunos, e não em suas limitações.

A escola precisa acompanhar as mudanças da sociedade, já que compõe um importante pilar na formação dos indivíduos. É um espaço privilegiado de integração social, motivo pelo qual se torna um meio favorável para concretizar a inclusão das pessoas portadoras de deficiência.

Para Mantoan (2003), a inclusão incondicional de todos os alunos nas escolas comuns é relevante. É o que a referida pedagoga chama de cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças. Nesse mesmo sentido, lecionam Andrade e Damasceno (2017, p.217):

Debater acerca da inclusão escolar, seja de estudantes com deficiências ou não, é indispensável para a implementação de um sistema educativo mais acolhedor, humano e solidário, pois refletir sobre possibilidades de escolas voltadas para as demandas de aprendizagens diversificadas, que fogem do “padrão da homogeneidade”, também é falar de democratização do ensino. (...) Por conseguinte, não há mais dúvidas de que os indivíduos/

estudantes público-alvo da Educação Especial possuem direitos reconhecidos e solidamente consolidados. Em consequência disso, as escolas regulares bem como sua sociedade necessitam organizar-se na perspectiva do acolhimento da demanda diversificada, as respeitando e criando possibilidades (no sentido da equidade) para que possamos conviver com as diferenças, e, sobretudo, reconhecer sua riqueza.

Inevitável, então, destacar a superveniência da Lei nº 13.146/15 – Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que trouxe importantes instrumentos para concretização da inclusão educativa de crianças e adolescentes especiais.

Segundo o artigo 27 do mencionado Estatuto (BRASIL, 2015), a educação constitui direito da pessoa com deficiência. Ademais, esse mesmo artigo assegura um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Basta uma breve leitura do Estatuto para perceber a educação como medida prioritária. Nesse sentido, é a escola que deve se preparar e incluir o aluno, e não o inverso. Infelizmente, contudo, o atual cenário social ainda é de exclusão, principalmente em cidades com poucos recursos ou que não adotam boa política educacional.

4.4 Normas estaduais para a educação básica e as pessoas com deficiência

Em atenção ao princípio da simetria, o artigo 198, inciso III, da Constituição do Estado de Minas Gerais replicou o texto do inciso III do artigo 208 da Constituição Federal de 1988, reafirmando ser dever do poder público garantir a educação ao portador de deficiência, mediante AEE.

Por outro lado, observa-se que a Constituição de Minas Gerais inovou ao garantir, de forma expressa, sobretudo no âmbito escolar, AEE ao portador de deficiência no que se refere à educação física e à prática de atividades desportivas, conforme artigo 218, parágrafo único (MINAS GERAIS, 1989).

No âmbito infraconstitucional, inicialmente destaca-se a Lei estadual nº 13.799/00, que dispõe sobre a política estadual dos direitos da pessoa portadora de deficiência, tendo o artigo 2º arrolado seus objetivos:

Art. 2º – A política estadual dos direitos da pessoa portadora de deficiência tem por objetivos:

I – o amparo à pessoa portadora de deficiência e a garantia de seus direitos básicos;

II – a promoção de sua habilitação e reabilitação, aí incluídas a habilitação profissional e a integração ao mercado de trabalho;

III – a prevenção de deficiências por meio da assistência pré-natal e infantil e de programas que visem à minimização dos fatores sociais, econômicos e sanitários que ocasionam deficiências;

IV – a facilitação do acesso a bens e serviços coletivos, com sua adequação à pessoa portadora de deficiência, aí incluída a remoção das barreiras arquitetônicas;

V – o combate aos preconceitos por meio da oferta de condições de integração social da pessoa portadora de deficiência, desenvolvida em programas de saúde, educação, cultura, esportes, lazer e profissionalização (MINAS GERAIS, 2000).

A Lei estadual nº 13.799/00 também criou o Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência que é responsável por definir a política estadual dos direitos da pessoa portadora de deficiência.

Outro importante ato normativo, em âmbito estadual, é a Resolução do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais nº 460/13 (MINAS GERAIS, 2013), que consolida normas sobre educação especial na educação básica no sistema estadual de ensino de Minas Gerais. Nota-se que o capítulo II da Resolução CEE/MG nº 460/13 dedica-se exclusivamente ao AEE.

No intuito de concretizar as normas constitucionais federais e estaduais, bem como as previsões da Lei Federal nº 13.005 (BRASIL, 2014) - Plano Nacional de Educação (PNE), recentemente foi sancionada a Lei Estadual nº 23.197/18, instituindo o Plano Estadual de Educação (PEE) para o período de 2018 a 2027. Essa lei revogou e substituiu o Plano Decenal de Educação, aprovado pela Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG) em 2011, com vigência até 2020.

O PEE, instituído pela Lei nº 23.197/18, é composto por um anexo em que foram arroladas 18 (dezoito) metas. Dentre elas, merece atenção a meta 4:

Meta 4 – **Universalização do acesso à educação básica** e ao atendimento educacional especializado para a população de quatro a dezessete anos **com deficiência**, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo e de atendimento em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos estudantes, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (MINAS GERAIS, 2018, grifo nosso).

O plano preconiza que a universalização deverá ser feita por meio de AEE para a garantia de sistema educacional inclusivo nas hipóteses em que não for possível a integração no ensino regular.

As metas definem o que se pretende alcançar nas macrodimensões da educação, levando-se em consideração o acesso aos diversos níveis e modalidades de ensino, a valorização dos profissionais de educação, a qualidade da educação, a inclusão e a equidade, a gestão democrática e o financiamento (MINAS GERAIS, 2018).

Por fim, é curioso mencionar a tramitação na ALMG do Projeto de lei nº 5.096/2014, que pretende instituir a Semana Estadual de Conscientização e Defesa da Promoção da Educação Inclusiva aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, a ser realizada anualmente, na segunda semana do mês de junho. O objetivo do projeto é defender os direitos dos alunos com deficiência, incluindo aqueles que requeiram maior apoio pedagógico, e contribuir para a disseminação, a consolidação e a efetivação da educação inclusiva, a fim de combater a discriminação. Assim, mostra-se uma ferramenta interessante para contribuir com o esclarecimento e a sensibilização da sociedade acerca da importância de garantir às pessoas com deficiência o direito à educação, além de combater o preconceito e promover a sua dignidade.

5 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nesta seção é feita uma descrição da problemática da educação inclusiva tanto no âmbito federal quanto no estadual, incluindo o seu marco histórico e legal.

5.1 A inclusão e a educação inclusiva: conceitos e definições

O termo e a própria defesa da “inclusão” ganhou força a partir de 1994 com a Declaração de Salamanca¹. Um dos seus principais objetivos era promover uma educação para todos, resultando na escola inclusiva.

A inclusão exige estudos, buscas de inovações constantes, materiais pedagógicos diversificados. O que envolve investimentos na área física e material que depende de uma política educacional que mobilize mais recursos para financiá-la. Argumenta-se aqui que a inclusão não se resume apenas em colocar o deficiente em uma escola regular, envolve um movimento de vários segmentos sociais e do setor público, para que seja formada uma rede de apoio indispensável em vista da educação inclusiva real, verdadeira, pois “inclusão” é estar com, é interagir com o outro. Segundo Minas Gerais (2006, p. 9), a inclusão

visa garantir o acesso e a participação de todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos, em todas as possibilidades ofertadas pela escola e impedir a segregação e o isolamento.

Na definição de Carneiro (2007, p. 29), a inclusão é vista como “movimento da sociedade (sociedade inclusiva) voltado para produzir a igualdade de oportunidades para TODOS”. Para esse autor, quando focada no ângulo individual, a inclusão supõe que cada um tenha a oportunidade de fazer suas próprias escolhas e, em consequência, construa sua própria identidade pessoal e social.

Para Mittler (2003, p. 20), a inclusão representa, de fato, uma mudança subjetiva nos valores para as escolas e para a sociedade como um todo, devendo ser um processo que comece bem antes de a criança ir para a escola. Já para Sasaki (2002, p. 26), as terminologias utilizadas para definir a palavra inclusão surgiram a partir da ideia de adoção da filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais existentes.

¹ Em 1990, houve a Conferência Mundial sobre Educação Especial – acesso e qualidade, em Salamanca, Espanha. Em 1994, produziu a Declaração de Salamanca, que define princípios que orientam a política e a prática em Educação Inclusiva.

As definições que se apresentam são relevantes para que haja compreensão das práticas sociais. Sabe-se que essas práticas moldam as ações e permitem avaliar os programas, serviços e políticas sociais. E acredita-se que os conceitos seguem a evolução de determinados valores éticos,

[...] é imprescindível dominarmos bem os conceitos exclusivistas para que possamos ser participantes ativos na construção de uma sociedade que seja realmente para todas as pessoas, independentemente de sua cor, idade, gênero, tipo de necessidade especial e qualquer outro atributo social (SASSAKI, 2002, p. 17).

Nesse sentido, outros conceitos se apresentam em relação à educação inclusiva:

[...] a capacidade das escolas de atender a todas as crianças, sem qualquer tipo de exclusão. Ou seja, inclusão significa criar escolas que acolham todos os alunos, independentemente de suas condições sociais ou culturais. Escolas que valorizem as diferenças dos alunos como oportunidades para o desenvolvimento dos estudantes, assim como dos professores, em lugar de considerá-las um problema a resolver (BRASIL, 2005a, p. 35).

[...] provisão de oportunidades equitativas a todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências severas, para que eles recebam serviços educacionais eficazes, com os necessários serviços suplementares de auxílios e apoios em classe adequada à idade em escolas vizinhas, a fim de prepará-los para uma vida produtiva como membros plenos da sociedade (SASSAKI, 2002, p. 122).

Ressalta-se que, para este trabalho, o conceito apresentado por SASSAKI (2002) será tomado como referência, uma vez que os serviços suplementares de auxílio e apoio são considerados em escolas vizinhas, preparando a pessoa com deficiência de forma mais eficaz e efetiva.

Segundo BOOTH e AINSCOW (*apud* BRASIL, 2005b, p. 41), podem-se resumir em características da educação inclusiva:

- a educação implica processos para aumentar a participação dos estudantes e a redução de sua exclusão cultural, curricular e comunitária nas escolas locais;
- a inclusão implica reestruturar a cultura, as políticas e as práticas dos centros educacionais, para que possam atender a diversidade dos alunos de suas respectivas localidades;
- a inclusão se refere à aprendizagem e à participação de todos os estudantes vulneráveis que se encontram sujeitos à exclusão, não somente aqueles com deficiência ou rotulados como apresentando necessidades especiais;
- a diversidade não pode ser considerada um problema a resolver, mas sim, uma riqueza para auxiliar na aprendizagem de todos;
- a inclusão diz respeito ao esforço mútuo de relacionamentos de ensino e suas comunidades;
- a educação inclusiva é um aspecto da sociedade inclusiva.

A inclusão implica na mudança dos paradigmas e da cultura da sociedade que é algo que acontece pela ação das instituições públicas comprometidas com os indivíduos vulneráveis. Mas implica, também, na utilização de recursos para construção dos meios materiais para que os instrumentos coercitivos e indutores de mudança do comportamento social aconteçam de fato. Na seção 5.2 serão apresentados alguns apontamentos da trajetória histórica das políticas de inclusão.

5.2 Marco histórico da inclusão

Registra-se como marco histórico da inclusão social o ano de 1994, quando foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e foi formulada e apresentada a Declaração de Salamanca (Espanha). Ao prever a garantia do acesso e qualidade para os indivíduos com deficiência, o documento construído e assinado por 92 países, apresentou como o seu princípio fundamental que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentem.

Sobre princípios, política e prática especial, da qual o Brasil é signatário, Carneiro (2007, p. 34-35) aponta que a Declaração de Salamanca estabelece que os governos:

- a) atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais;
- b) adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma;
- c) encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiência nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais;
- d) invistam mais esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva;
- e) garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas;
- f) estimulem a comunidade acadêmica no sentido de fortalecer pesquisas que se concentram nos assuntos que tratam dos problemas das pessoas portadoras de deficiência.

Na legislação brasileira, por sua vez, consta que, como qualquer cidadão, a pessoa com deficiência tem direito à educação pública e gratuita, assegurada por lei e na rede regular de ensino. Se for o caso, a educação adaptada às necessidades em escolas especiais, conforme estabelecido no artigo 58 e seguinte da Lei Federal nº 9394/96 (BRASIL, 1996), artigo 24 do Decreto nº 3.298/99 (BRASIL, 1999), e artigo 2º da Lei nº 7853/89 (BRASIL, 1989).

Conforme determina o § 1º do artigo 58 da LDB (BRASIL, 1996), havendo necessidade, o poder público é obrigado a equipar a escola para que o portador de deficiência tenha um atendimento eficaz. No âmbito da deficiência visual, a determinação do artigo supra citado é insuficiente, visto que trata-se primeiramente de uma qualificação específica do docente, além de atividades complementares a grade curricular deve contemplar atividades multissensoriais, tais como: música, teatro, orientações da mobilidade, coral, oficinas, ou seja, formas de explorar outros sentidos, tratando o deficiente visual como uma pessoa capaz de aprender e de se desenvolver. Entretanto, é necessário estimulá-lo com trabalhos multidisciplinares.

Conforme estabelecido por Minas Gerais (2006, p. 12), a política de inclusão foi planejada para beneficiar todos os alunos. Entre eles, aqueles pertencentes a minorias linguísticas, raciais e étnicas, aqueles que tenham orientação sexual diferente dos padrões estabelecidos pelos setores conservadores da sociedade, aqueles com deficiência ou dificuldades de aprendizagem e, ainda, aqueles que se ausentam constantemente das aulas por razões de saúde.

Destaca-se que, para que a inclusão se efetive de fato, não basta estar presente na legislação, é necessário que haja modificações profundas e relevantes na estrutura das escolas e nos sistemas de ensino. “Essas mudanças deverão levar em conta o contexto socioeconômico, além de serem gradativas, planejadas e continuadas para garantir uma educação de ótima qualidade” (BUENO, 1998, p. 61).

Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial – Ministério da Educação e Desporto (BRASIL, 1997), define que os indivíduos com deficiência são aqueles que apresentam significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter temporário ou permanente.

O Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999), art. 3º, incisos I, II e III, apresenta as definições de deficiência:

I – deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gera incapacidade

para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

II – deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e
III – incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidades de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida.

Goffredo (1999) já afirmava que a proposta inovadora de inclusão deveria ser analisada com base no contexto político, econômico, social e educacional brasileiro. Para a autora, estratégias de democratização precisam proporcionar ao sistema saber não só lidar com as desigualdades sociais, como também com as diferenças, pois, no Brasil, cerca de 10% da população possui algum tipo de deficiência.

Em sua análise, Goffredo (1999) aponta os seguintes aspectos legais que norteiam a inclusão na escola:

a) Declaração Universal dos Direitos do Homem afirma o princípio da não-discriminação e proclama o direito de toda pessoa à educação. A Constituição de 1988 consagra a educação como direito de todos e dever do Estado e da família;

b) a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais teve o objetivo de promover a Educação para Todos, analisando as mudanças fundamentais de política necessária para favorecer o enfoque da educação integradora, capacitando as escolas a atenderem a todas as crianças, sobretudo às que têm necessidades educacionais especiais (GOFFREDO, 1999, p. 28).

A proposição da ONU através de suas resoluções e a legislação nacional para as pessoas com deficiência são marcos importantes na trajetória da inclusão de pessoas com deficiência na educação pública brasileira. Se no marco legal, os avanços são claros e contínuos, na prática as coisas não estão acontecendo na mesma velocidade. Grande parte das unidades escolares ainda não está adequada para receber esses indivíduos: há resistência por parte do professorado; as escolas são desprovidas de profissionais de apoio para indivíduos que requeiram esse suporte; entre outras inadequações. Entretanto, a legislação e a ação da comunidade com deficiência e seus familiares vêm pressionando o poder público para que o direito à inclusão seja garantido. Na seção 5.3 serão abordados os aspectos legais e político-pedagógicos da inclusão.

5.3 Aspectos legais e político-pedagógicos da inclusão: o que a lei determina

Os direitos humanos têm provocado inúmeros debates, no que se refere ao direito à igualdade por todas as pessoas. Neste sentido, vale citar Bobbio (1992): “Os direitos humanos são direitos históricos que emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem” (BOBBIO, 1992, p. 05).

A preservação da dignidade humana, junto ao direito de constituir e reconhecer uma identidade própria, conduz à ideia do respeito às diferenças e ao direito à igualdade, assegurando oportunidades diferenciadas e, por certo, a equidade. Nas palavras do próprio governo, “O princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional” (BRASIL, 2001, p. 18).

Os aspectos político-pedagógicos presentes nesses princípios têm a perspectiva de um mundo inclusivo. Ressalta-se que, embora os dispositivos legais sejam fundamentais, não se deve excluir outras fontes de mudanças, uma vez que as pressões da sociedade por uma educação efetivamente democrática são essenciais na implementação de políticas e práticas que se traduzam na inclusão.

Coll, Marchesi e Palacios (2004) apontam que o princípio que rege a educação inclusiva é o de que todos devem aprender juntos, sempre que possível, levando-se em consideração suas dificuldades e diferenças em classes heterogêneas. Para os autores, a escola inclusiva educa todos os alunos na rede regular de ensino, proporciona programas educacionais apropriados às necessidades dos alunos e prevê apoio para que o aluno tenha acesso à integração. É o espaço ao qual todos pertencem, todos são aceitos, apoiados pelos membros da comunidade escolar.

Ainda de acordo com os mesmos autores, a inclusão resulta de um complexo processo de integração de mudanças qualitativas e quantitativas, necessárias para definir e aplicar soluções adequadas. Falar de inclusão no Brasil é falar de inclusão social, do direito de cidadania de todas as crianças. Para que as escolas possam absorver alunos portadores de necessidades especiais em classes regulares, é relevante que os profissionais acreditem que é possível e percebam as possibilidades de ampliação no seu campo de atuação (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004).

Mantoan (2003) também defende a inclusão incondicional de todos os alunos nas escolas regulares e reafirma que as unidades escolares, como um todo, precisam melhorar a sua forma de educar os alunos, entre eles, os que apresentem necessidades especiais.

A formulação e a implementação de políticas públicas destinadas a incluir pessoas com necessidades especiais têm sido inspiradas por uma série de documentos contendo declarações, recomendações e normas jurídicas. Essas foram produzidas por organizações internacionais e nacionais envolvidas com a temática da deficiência (BOBBIO, 1992).

Além da Declaração Universal dos Direitos do Homem, outros documentos merecem ser citados pelo seu conteúdo, especialmente as recomendações no que se refere à atenção às pessoas com deficiência. Esses foram aprovados nas conferências realizadas em vários países pela Unesco: Programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência (1982); Normas Uniformes sobre Linguagem de Oportunidades para a Pessoa Portadora de Deficiência (1993); Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990); Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Prática para as Necessidades Educativas Especiais (1990).

Todos esses órgãos reguladores, com seus instrumentos voltados para os direitos humanos, que amparam e igualam todas as pessoas sem distinção, apontam para a preocupação com o respeito e as garantias ao indivíduo com deficiência. O estudo de Cavalcante (2006, p. 14-15) apresenta uma linha histórica das leis e documentos institucionais que estabeleceram e resguardam o direito das pessoas com deficiência no Brasil.

- **1988 – Constituição da República:** Coloca como princípio para a Educação o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” e a educação como direito de todos.
- **1989 – Lei nº 7.853/89:** Define como crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, seja ele público seja privado. A pena para o infrator pode variar de um a quatro anos de prisão mais multa.
- **1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA):** Garante o direito à igualdade de condições para o acesso e para a permanência na escola, sendo o Ensino Básico obrigatório e gratuito (também aos que não tiveram acesso); o

respeito dos educadores; e atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular.

- **1994 – Declaração de Salamanca:** O texto, que não tem efeito de lei, mas preconiza que também devem receber atendimento especializado crianças excluídas da escola por motivos como trabalho infantil e abuso sexual. As que têm deficiências graves devem ser atendidas no mesmo ambiente de ensino que todas as demais.
- **1996 – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB:** A redação do parágrafo 2º do artigo 59 provocou confusão dando a entender que, dependendo da deficiência, a criança só podia ser atendida em escola especial. Na verdade, o texto diz que o atendimento especializado pode ocorrer em classes ou escola especiais quando não for possível oferecê-lo na escola comum.
- **2000 – Leis nº 10.048 e nº 10.098:** A primeira lei garante atendimento prioritário de pessoas com deficiência nos locais públicos. Já a segunda estabelece normas sobre a acessibilidade física e define como barreira os obstáculos nas vias e no interior dos edifícios, nos meios de transporte e tudo o que dificulte a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios de comunicação, sejam de massa ou não.
- **2001 – Decreto nº 3.956 – Convenção da Guatemala:** Põe fim às interpretações confusas da LDB, deixa clara a impossibilidade de tratamento desigual com base na deficiência. O acesso ao ensino básico é, portanto, um direito humano e privar pessoas em idade escolar dele, mantendo-as unicamente em escolas ou classes especiais, fere a convenção e a Constituição Federal de 1988.

Para Dossel (2002), a atual Constituição Federal Brasileira estabelece a base para se viabilizar a igualdade de oportunidades. Dá lugar à expressão das diferenças e dos conflitos e, desse modo, da convivência da pluralidade. Os valores humanos, tais como a liberdade, a tolerância, a sabedoria de conviver com o diferente, respeitando as diversas culturas, crenças religiosas, expressões artísticas, formas de se expressar, habilidades e limitações, ou seja, o respeito aos direitos fundamentais do homem traduz o grau de civilidade de uma sociedade, destaca o autor.

A preservação da dignidade humana, junto ao direito de constituir e reconhecer uma identidade própria, conduz à ideia do respeito às diferenças e no

direito à igualdade, assegurando oportunidades diferenciadas e, por certo, a equidade. “O princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional” (BRASIL, 2001, p. 18).

A escola idealizada deve conter, em seu projeto educativo, a ideia da unidade na diversidade. Não é possível a coexistência de democracia e segregação, como definiu Mader (1997, p. 47),

um novo paradigma está nascendo, um paradigma que considera a diferença como algo inerente na relação entre os seres humanos. Cada vez mais a diversidade está sendo vista como algo natural.

O estar junto no cotidiano vai ensinando a todos o respeito às diferenças e a aceitação das limitações. Mas, para que isso aconteça, é importante que o indivíduo portador de necessidades especiais seja visto como um sujeito eficiente, capaz, produtivo e, principalmente, apto a aprender.

Também na revisão conceitual da Política Nacional de Educação Especial – Ministério da Educação e do Desporto (BRASIL, 1997, p. 18), encontram-se os verbetes “integração” e “integração escolar”. O primeiro entendido como “processo dinâmico de participação das pessoas em um contexto relacional, legitimando sua interação nos grupos sociais”. O segundo considera que a integração é um:

Processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos. A integração educativa-escolar refere-se ao processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, a criança com e sem necessidades educativas especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola. (BRASIL, 1997, p. 18)

Considerando os aspectos legais e político-pedagógicos da inclusão e o que determina a lei, na seção 5.4 serão apresentadas teorias acerca de propostas pedagógicas para se trabalhar com a inclusão.

5.4 Propostas pedagógicas para se trabalhar com a inclusão/integração

A educação dos alunos com deficiência, é importante lembrar, tem os mesmos objetivos da educação de qualquer cidadão. Algumas modificações são, às vezes, requeridas na organização e no funcionamento da educação escolar para que tais alunos usufruam dos recursos escolares de que necessitam para o alcance dos objetivos. Em razão disso, são organizados auxílios e serviços educacionais especiais para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir o ensino comum ou regular como forma de assegurar o ensino para esse aluno (GOFFREDO, 1999, p. 32).

Saint-Laurent (*apud* MAGALHÃES, 2001, p. 3) afirma que,

[...] a inclusão supõe práticas pedagógicas diferentes baseadas na noção de que ao educador cabe desenvolver o seu trabalho a partir das condições efetivamente existentes na clientela atendida. A concepção de prática pedagógica diferenciada e inclusiva, por outro lado, está ancorada na tese de que a heterogeneidade dos alunos deve ser respeitada e, portanto, os alunos considerados membros ativos das comunidades escolares.

A realidade atual das escolas que lidam com pessoas com deficiência visual é que os estudantes apresentam um conjunto complexo de necessidades, o que exige atenção multidisciplinar e integral, pois o processo de aprendizado requer muito mais do que esforços estanques de cada área, mas uma abordagem integrada e adaptada à realidade e às necessidades de cada aluno.

Sendo assim, como proposta pedagógica do estudo em questão, propõe-se o ensino multidisciplinar para a pessoa com deficiência visual no contra turno com atividades complementares. Nelas o aluno pode vivenciar, de forma inclusiva e integrativa, utilizando recursos específicos e explorando outros sentidos, com profissionais qualificados de áreas como a psicologia e a terapia ocupacional, de forma a garantir sua individualidade, sua integralidade e seu protagonismo.

6 UMA EXPERIÊNCIA BEM SUCEDIDA NO ENSINO DE ARTES PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: O TRABALHO DE ENI D’CARVALHO

Nesta seção do trabalho são descritos exemplos bem-sucedidos de alguns dos trabalhos desenvolvidos por Eni D’Carvalho especialmente para a educação artística de deficientes visuais. Trata-se de experiência que já obteve êxito no Brasil e na Europa, já tendo atingido um público acima de trinta mil pessoas que visitaram e interagiram com as obras.

6.1 Uma iniciativa que nasceu da proibição do acesso do deficiente visual a uma exposição de artes

Quando jovem, os seus pais não queriam que ela cursasse artes plásticas por acreditarem que não daria carreira promissora. Assim, Eni D’Carvalho trilhou outros caminhos. Formou-se em administração de empresas, fez pós-graduação em administração hospitalar, tendo atuado na área até se aposentar.

Foi quando decidiu concretizar o sonho que alimentava desde criança: tornar-se uma artista plástica e arte-educadora. Isso aconteceu por volta de 1996. Autodidata, essa luso-brasileira, nascida em Ubá, na Zona da Mata de Minas Gerais, e residente em Belo Horizonte, afirma que sua escola foi o mundo. Hoje, Eni D’Carvalho é reconhecida e premiada nacional e internacionalmente. Mas o que a diferencia é o tipo de obra de arte que produz: voltada para os deficientes visuais.

Para atingir o seu público prioritário, ela usa e abusa de texturas, formas, aromas, relevos, sons, músicas e tudo o mais que sua mente criativa é capaz para fazer-se perceber por aqueles que não podem ver com os olhos, mas podem tocar com as mãos, sentir com a alma e ver com o coração. “Tocar e sentir” esse é o seu lema. “Eu fui tocada e sentida”. E para sensibilizar o visitante não-cego, nele é colocada uma venda para que possa perceber a exposição “às escuras” e vivenciar a situação do outro. Também são expostos recursos que o deficiente visual utiliza no seu cotidiano, como máquina de impressão em braile e bengala, além de textos impressos à tinta.

As telas são elaboradas a partir de elementos reciclados e/ou coletados na natureza. “Minha galeria é onde o povo está. Arte é vibração, é sensibilidade”, afirma Eni D’Carvalho, que já percorreu várias favelas de Belo Horizonte para levar a arte à

população que pouco ou nenhum acesso tem aos bens culturais. Entre os vários projetos desenvolvidos está, por exemplo, o “Meninos de favela revelando talentos”, realizado na favela do Morro do Papagaio, na capital mineira, junto a crianças de oito a 12 anos.

Expôs na rodoviária de Belo Horizonte, também com o objetivo de aproximar a arte da população.

Eni menciona que tudo começou quando transportou os brinquedos de seu filho para as telas. Era um trabalho de escola sobre árvore genealógica, e deduziu que os brinquedos representavam a vida dele. No colégio, o quadro se tornou um atrativo, tanto para crianças quanto para adultos, porque podiam tocar na tela. Foi quando pensou: ‘Estou a quebrar paradigmas do “não toque”, revela. Ela comenta que pouco depois leu em um jornal uma matéria sobre cegos que haviam ido ao museu, mas não tiveram acesso às obras de arte. “Num *insight* surgiu-me a ideia: vou pintar para cegos”. Desde então, não parou mais. A artista não visa o lucro. Em cada lugar que expõe, costuma deixar trabalhos para que outras pessoas possam descobrir novas experiências. Eni relatou que, durante toda a sua vida, ela alimentava o sonho de um dia realizar um trabalho de cunho social que pudesse beneficiar pessoas e mais pessoas, e para que esse sonho se realizasse, seria necessária uma mobilização interior que a impulsionasse para desenvolver esse trabalho. O objetivo de Eni seria atingido quando as pessoas, ao tocarem e contemplarem as obras de arte, se sentiam verdadeiras criaturas, imagens e semelhança do Criador.

De acordo com a arte-educadora, dedicar seus trabalhos aos cegos é, também, uma forma de levar a sociedade a refletir sobre o papel de cada um no processo de formação de novos valores, fundados na valorização do ser humano e na potencialidade de cada pessoa. “Acredito, sim, numa sociedade heterogênea, na qual as diferenças possam conviver, sem conflitos, possibilitando o ideal da prevalência sobre a característica mais intrínseca da humanidade: a diversidade. Se a humanidade nasceu diversa, é preciso reconhecer e valorizar essa diferença”, diz.

A artista se emociona ao reler, em seu *atelier*, as várias cartas e mensagens que recebeu, ao longo dos anos, de pessoas que tiveram contato com suas obras, como as enviadas por alunos invisuais do Instituto São Rafael durante uma exposição intitulada “Alegria no Coração”, realizada naquela entidade. A arte de Eni ultrapassou fronteiras. Na Europa, sobretudo em Portugal, suas telas seguem itinerantes, desde

outubro de 2002, por galreias e museus de cidades como Lisboa, Porto, Cascais, Braga, Vila Franca de Xira, Viana do Castelo, Montijo, dentre outras.

Eni foi umas das artistas selecionadas para participar da exposição *CowParade*, que vem conquistando o público com sua proposta de intervenção urbano-artística. Criada na Suíça, a cada ano a exposição acontece em uma cidade diferente, no mundo inteiro. Em 2006, a versão chegou a Belo Horizonte.

A peça criada por Eni é o *Cosmo Braille*, uma vaca sensorial que foi instalada no Aeroporto Internacional de Confins. Entre outros materiais, ela utilizou bolas de gude e bicos de borracha de mamadeira, desenhos em relevo que representam o sistema solar, além de um colar de guizos. A exemplo de suas outras obras de arte, é para ser tocada e sentida. Após a exposição, as peças de Eni e de outros artistas que participaram da amostra, foram vendidas em um leilão, com renda revertida ao Serviço Voluntário de Assistência Social de Minas Gerais (Servas-MG).

6.2 A produção artística de Eni D'Carvalho e o deficiente visual

As produções artística de Eni D'Carvalho classificam-se, basicamente, em três projetos desenvolvidos como artista-educadora, em sistema de voluntariado em estabelecimentos educacionais de ensino básico e fundamental.

Entre essas produções, destacam-se os projetos: “Tocar e sentir”; “Meninos de favela revelam talentos”; “Sinto o que tu vês” e “Construindo a paz”.

- “Tocar e sentir”

É dirigido aos deficientes visuais. No Brasil e na Europa, já atingiu um público acima de 30.000 (trinta mil) pessoas que visitam e interagem com as obras. Pensando em uma forma de atingir um público maior, foi apresentado ao Governo Federal, no ano passado, um projeto que foi considerado exemplar pela comissão julgadora e, apesar do nível de criatividade e relevância (com carta de indicação do próprio ministro da cultura do país), a produção não obteve patrocínio.

- “Meninos de favela revelam talentos”

Projeto direcionado para a educação, inclusão social e conquista da cidadania, utilizando a arte como meio de integração social. Brincando a criança pode aprender e brincando pode-se ensinar.

As aulas são temáticas, repassando para as crianças, com muito carinho, compreensão e amor, levando-as a acreditar em seu potencial criativo e respeito humano a si e aos outros. Essas crianças, marginalizadas socialmente, carecem de oportunidades para aumentar sua autoestima e acreditarem que são perfeitas e criadas à imagem e semelhança do Criador.

- “Sinto o que tu vês”

Os relevos utilizados nessa produção constituem pequenas mãos impressas e pintadas nas cores verdes e dourado. Ao fundo foram colados recortes de fotos de mãos em várias situações. No meio da tela, a aproximadamente 30 centímetros do topo, há, dentro das mãos, uma pequena quantidade de arroz representando fartura e prosperidade.

- “Construindo a paz”

Experiência criada junto às crianças, em que foi estabelecida uma cultura de paz por meio da arte-educação, levando-as a uma visão de atitudes mais adequadas para se viver em paz.

É um seriado da paz, telas em técnica mista sobre celulose, salpicadas de pombas brancas, todas táteis, para que os deficientes visuais também pudessem ter acesso. As telas foram fixadas nas paredes durante todo o ano. Em aula, os assuntos tratavam de paz e, com isso, as telas eram pintadas.

Por meio da artista plástica e educadora Eni D’Carvalho, iniciou-se um projeto voluntário de integração das crianças ao mundo riquíssimo e pioneiro de artes para deficientes visuais.

Eni reuniu-se com toda a equipe de funcionários e, num bate-papo descontraído, relatou sobre projetos anteriores e experiências com crianças de nove a 12 anos, das favelas do Morro do Papagaio e Acaba Mundo, apresentando, também, algumas de suas obras e de seus álbuns fotográficos.

Especificamente para esse projeto, Eni elaborou 16 telas tridimensionais em técnica mista, e iniciou sua exposição na instituição, aberta a toda a comunidade.

Usou como tema para reflexão: “Amor no coração”, no intuito de buscar um convívio monioso, solidário, feliz.

6.3 O acesso e os relatos dos deficientes visuais nas exposições de Eni D’Carvalho

A psicanalista Rita Mota Rocha é professora da Universidade Federal de Juiz de Fora. Visitou duas exposições de Eni D’ Carvalho, sendo uma em Belo

Horizonte (2002) e outra em Juiz de Fora (2012). A artista-educadora através de suas exposições propõe expor telas em relevo e textos escritos em braile, para que os cegos façam a interpretação e percebam através do tato a sensibilidade com que a artista cria. Abaixo relatamos o depoimento da psicanalista:

[...] no âmbito social, a proposta de Eni desestabiliza a alienação, começando pela sustentação do seu próprio desejo, quando recebe aprovação, mas não patrocínio. Acho que, também, é uma forma de reformular paradigmas, uma vez que Eni não ficou numa posição de espera, tão comum na nossa sociedade.

E acrescenta:

[...] Lacan, um grande psicanalista francês, nos diz que devemos nos identificar com os santos na disciplina e não na caridade. Acho que é dessa forma que o nosso comprometimento com as questões sociais deve ser sustentado. É assim que percebo a construção e estabelecimento de laços sociais com e a partir do trabalho de Eni.

No Instituto São Rafael, Belo Horizonte (BH), Minas Gerais (MG), onde Eni D'Carvalho teve seu laboratório de convívio com os cegos que lá estudavam, em inúmeras exposições visitadas naquele estabelecimento de ensino, ela recebeu, em braile, alguns relatos. Entre eles, destacam-se:

[...] A Eni de Carvalho mostra que é possível levar luz e brilho a todos. É a verdadeira arte sem fronteiras. Adriano Lopes – 21 anos, aluno da oitava série.

[...] Eni D'Carvalho, para mim seu trabalho é muito importante porque ajuda-nos a conhecer as coisas mais permitindo, assim que flua a nossa imaginação. Seria tão bom se houvesse mais pessoas como você, que se importa com os deficientes visuais. Que Deus te ilumine e que você possa continuar com este trabalho maravilhoso. Lídia Araújo – 17 anos, aluna da oitava série.

[...] A exposição deve ter o nome de “Luz da Alma”, pois permite ao deficiente visual, em sua visão imaginária, idealizar uma obra de arte, uma vez que as obras de arte normais não podem ser tateadas. Através do seu trabalho, podemos compreender o passado, compreender melhor o presente, inspirando-nos para o futuro, pois um povo sem cultura é um povo sem identidade. Francisco Soares – 23 anos, aluno da oitava série.

[...] O nome que sugiro para a exposição de Eni é “Mãos amigas”, porque esta exposição, através do tato, nos leva a conhecer belíssimas obras. Nos leva também à imaginação, à percepção e até à reflexão. Deocélio Borborema – 23 anos, aluno da oitava série.

[...] Esta exposição da Artista-Educadora Eni D'Carvalho nos mostra os vários tipos de coração: corações perfeitos, corações grandes, corações encaixados... Através dela vamos a perfeição de Deus, onde os corações são diferentes, pois cada pessoa tem sua individualidade interior. Ela explode nossa imaginação que passa a correr solta, pois todos podemos viajar como uma criança que pega um pedaço de madeira, faz dele um soldadinho de chumbo. Portanto o nome que

sugiro para a exposição é: “Um órgão de sensibilidade humana e divina”. Romerito Nascimento – 17 anos, aluno da oitava série.

[...] Começo esse depoimento com aplausos a essa amiga tão iluminada, a Artista-Educadora Eni D’Carvalho. Com muitos aplausos quero incentivá-la cada vez mais para prosseguir nesta bela caminhada. Observei sua arte e toquei um verdadeiro desenho. Arte de representar objetos por meio de linhas e sombras, observei a delimitação das figuras retas. A sua criação tão inspiradora conduziu-me aos percursos na luz e nas sombras: sol e escuridão. Por alguns instantes contemplei os caminhos da existência humana, pude ver pedaços de estradas que nos conduzem a várias direções. Observei que todas estão sempre interligadas, ora formando pontos, ora caminhos mais longos, caminhos mais curtos, pontos de partida, pontos de chegada. Com as mãos atiram-se beijos, pedras, flores ou granadas. Coloco em sua tela beijos, flores e mais flores. Saiba que a mão foi o primeiro prato para o alimento, e o primeiro copo para a bebida, a primeira almofada para a cabeça, a primeira arma, a primeira linguagem. As mãos modelam o mármore e o bronze, dão cor às telas e concretizam nossos sonhos. O que senti com as mãos foi como tocar os passos da vida através dos desenhos alegres e no sorriso dos cristais. Enfim, através da sua arte toquei com os olhos das mãos o pensamento, a fantasia e a criatividade nas formas da eterna beleza. Isso é conclusão. Sueli Souza Lopes – deficiente visual, brasileira de Almenara/MG, licenciada em Educação Artística com habilitação em música pela UEMG, professora do Instituto São Rafael, Belo Horizonte/MG.

6.4 O trabalho de Eni D’Carvalho e um programa para o ensino de artes nas escolas públicas de Minas Gerais

Uma das maiores defensoras da educação inclusiva no Brasil, Maria Teresa Mantoan é crítica convicta das chamadas escolas especiais. Ironicamente, ela iniciou sua carreira como professora de educação especial e, como muitos, não achava possível educar alunos com deficiência em uma turma regular. A educadora mudou de ideia em 1989, durante uma viagem a Portugal. Lá, viu, pela primeira vez, uma experiência em inclusão bem-sucedida. Maria Teresa passou o dia com um grupo de crianças que tinha um enorme carinho por um colega sem braços nem pernas. No fim da aula, a professora da turma perguntou se ela preferia que os alunos cantassem ou dançassem para agradecer a visita, e ela escolheu a segunda opção. Na hora, Maria Teresa percebeu a mancada – como aquele menino dançaria? Para sua surpresa, um dos garotos pegou o colega no colo e os outros ajudaram a amarrá-lo ao seu corpo. E ele, então, dançou para Teresa.

Na volta ao Brasil, Maria Teresa, que desde 1988 era professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – deixou de se

concentrar nas deficiências para ser uma estudiosa das diferenças. Com seus alunos, fundou o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade. Para ela, uma sociedade justa e que dê oportunidades para todos, sem qualquer tipo de discriminação, começa na escola.

Quando questionada sobre a necessidade da escola se adaptar para a inclusão, Maria Teresa coloca que, além de fazer adaptações físicas, a escola precisa oferecer atendimento educacional especializado paralelamente às aulas regulares, de preferência no mesmo local. Assim, uma criança cega, por exemplo, assiste às aulas com os colegas que enxergam e, no contraturno, treina mobilidade, locomoção, uso de linguagem braile e de instrumentos como o soroban, para fazer contas. Tudo isso ajuda na sua integração dentro e fora da escola.

Maria Teresa também comenta sobre a questão de como ensinar cegos e surdos sem dominar o braile e a língua de sinais. Ela diz que, no caso de ter um cego na turma, o professor não precisa dominar o braile porque quem escreve é o aluno. Ele pode até aprender, caso ache que necessita corrigir textos, mas há a opção de pedir ajuda ao especialista. Sobre a questão da fiscalização para garantir que as escolas sejam inclusivas, Maria Teresa expõe que o Ministério Público fiscaliza, geralmente com base em denúncias, para garantir o cumprimento da lei. O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, atualmente não tem como preocupação punir, mas levar as escolas a entender o seu papel e a lei, agindo para colocar tudo em prática.

Ao falar sobre o papel da escola inclusiva, Maria Teresa diz que um bom projeto começa, em primeiro lugar, pela reflexão. Diferentemente do que muitos possam pensar, inclusão é mais do que ter rampas e banheiros adaptados. A equipe da escola inclusiva deve discutir o motivo de tanta repetência e indisciplina, de os professores não darem conta do recado e de os pais não participarem.

Um bom projeto valoriza a cultura, a história e as experiências anteriores da turma. As práticas pedagógicas também precisam ser revistas, como em relação às atividades serem selecionadas e planejadas para que todos aprendam, sendo que, atualmente, muitas escolas diversificam o programa, mas esperam que, no fim das contas, todos tenham os mesmos resultados. Os alunos precisam de liberdade para aprender do seu modo, de acordo com as suas condições. E isso vale para os estudantes com deficiência ou não.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a escola inclusiva, o aluno com deficiência é um ser único que deve ser ajudado a fim de aprender como uma pessoa por inteiro. Uma escola, para ser considerada inclusiva, deverá adotar medidas concretas de acessibilidade que vinculem toda a comunidade escolar, ou seja, professores, alunos, familiares, técnicos, funcionários, autoridades, dentre outros componentes. Cada um deve ser responsável por sua parte, ainda que seja pequena a sua participação (SASSAKI, 2003).

No livro dos “Direitos da Pessoa com Deficiência”, os professores André Vicente Leite de Freitas, Fernando Paulo Diniz e Thiago Helton Miranda Ribeiro fazem homenagem ao professor Daniel Augusto de Assis. No desenvolvimento do trabalho, buscou-se identificar as principais normas jurídicas no contexto nacional, as convenções e tratados internacionais, bem como os princípios que garantem o direito das pessoas com deficiência à educação, a fim de analisar a sua efetiva aplicação para superar o processo de exclusão educacional que, infelizmente, é historicamente imposto a essa parcela da população.

É evidente a relevância que a legislação tem assumido no sentido de viabilizar a inclusão das pessoas com deficiência no sistema educacional, principalmente após a introdução do regime democrático pela Constituição da República de 1988 e da Lei Brasileira de Inclusão.

Na sociedade brasileira, o número de pessoas que apresentam alguma deficiência e buscam as escolas regulares está aumentando. A chamada “educação inclusiva” cresce a cada ano, procurando consolidar-se. A política de inclusão escolar e social é reconhecida a partir do direito de todos os alunos de se matricularem na rede regular de ensino, conforme a LDB de 1996.

A educação inclusiva representa uma aposta pela igualdade e não discriminação ao garantir, para todos, o acesso à educação, à participação e à igualdade de deveres e direitos, diminuindo diferenças e contribuindo para a eliminação de preconceitos. Um processo que se desenvolverá a partir de desafios, a fim de satisfazer as necessidades de aprendizagem de todos os educandos, inclusive aqueles com deficiência. A escola deve ser o lugar em que essas crianças desenvolvam a sua autoconfiança e autonomia, construindo um futuro dentro de suas ocupações sociais, juntamente com seus colegas.

A ideia de inclusão ainda é um grande desafio pois envolve mudanças na concepção de sociedade, de homem, de educação e de escola. Mudanças que não são simples, uma vez que as pessoas com deficiência foram historicamente injustiçadas, marginalizadas e excluídas da sociedade e, conseqüentemente, da escola. Para que tais objetivos sejam alcançados, políticas públicas sociais e econômicas fazem-se necessárias para determinar que as escolas estejam aptas a trabalhar com as diferenças, a fim de transformar o princípio da educação inclusiva em realidade.

Afastando as barreiras atitudinais no processo do ensino básico, as pessoas com deficiência visual terão oportunidades de interagir com o conteúdo e o mundo à sua volta, pois lhe garantirá o acesso ao mundo da arte, traduzido com palavras, sons e toques que, por si só, evocam imagens à mente.

A arte, via de inclusão social nas mais diversas vertentes, precisa estar disponível a todos, em todas as suas formas. A casa da educação, conhecimento e do lazer, é morada da cultura, da arte e da mais verdadeira forma de registro do conhecimento humano.

Apresentar às pessoas com deficiência visual um trabalho voltado para a sua forma de percepção, integrando-os no contexto e no universo das artes plásticas, dialogando com a literatura e a legislação da inclusão, é um dos objetivos específicos propostos por Eni D´ Carvalho.

Não pode, assim, estar inacessível às pessoas com deficiência por ser fisicamente inacessível, menos ainda, por estar inacessível devido a barreiras comunicacionais ou por barreiras atitudinais de seus professores e demais operadores do sistema.

Atualmente, a inclusão no Brasil aponta para um “caminhar devagar” em que o maior problema está no não cumprimento da lei pelas redes de ensino público e pelas escolas particulares. A Constituição do Brasil garante, desde 1988, o acesso de todos ao ensino básico, sendo que alunos com necessidades especiais devem receber atendimento especializado – preferencialmente na escola – que não substitui o ensino regular. Há, também, outra questão que se refere a um movimento de resistência que tenta impedir a inclusão de caminhar – a força corporativa de instituições especializadas, principalmente em deficiência mental e deficiência visual. Muita gente continua acreditando que o melhor é excluir, manter as crianças em escolas especiais que dão ensino adaptado. Já houve avanço hoje todo mundo sabe

que eles têm o direito de ir para a escola regular, o que significa que há um processo de conscientização em andamento.

Logo, propiciar meios com os quais as pessoas com deficiência possam desfrutar do que lhes é oferecido no ensino básico é meta que devemos perseguir, mormente derrubando as barreiras atitudinais, grandes responsáveis por toda a sorte de obstáculo à inclusão dessas pessoas no seio educacional, cultural e de lazer.

A inclusão e a integração dos deficientes visuais é, portanto, uma proposta de garantia de direitos. Se quisermos ser uma sociedade acessível, em que dela todas as pessoas com deficiência possam participar em igualdade de oportunidades, é preciso fazer deste ideal uma realidade de todo o dia. A ação de cada um de nós das instituições e dos órgãos, deve ser pensada e executada no sentido de divulgar os direitos, a legislação e implementar ações que garantam o acesso de todos às fontes de cultura.

Afastando as barreiras atitudinais no processo de ensino básico e fundamental, as pessoas com deficiência visual terão oportunidade de interagir com o conteúdo e o mundo a sua volta, pois lhe garantirá o sucesso no mundo da arte, traduzido com palavras que, por si só eliciam imagens na mente.

8 REFERÊNCIAS

- ALVES, Fátima. **Inclusão**: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2005.
- AMADO, Frederico. **Direito Previdenciário**. 7. ed. Salvador: JusPodivm, 2016. (Sinopses para Concursos, 27).
- ANDRADE, Patrícia Ferreira de; DAMASCENO, Alan Rocha. Políticas públicas de educação inclusiva: reflexões acerca da educação e da sociedade à luz da Teoria Crítica. **Textura**, Canoas-RS, v. 19, n.39, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/2083> . Acesso em: 14 fev. 2019.
- ANJOS, Adriana Domingos dos. A importância da educação especial e sua inclusão. **Só pedagogia**, [s.l.], 07 mar. 2017. Disponível em: https://www.pedagogia.com.br/artigos/educacaoespecialinclusao/index.php_ Acesso em: 14 fev. 2019.
- ARAUJO, Luiz Alberto David. Direito das pessoas com deficiência. In: CAMPILONGO, Celso Fernandes; GONZAGA, Alvaro de Azevedo; FREIRE, André Luiz (coord.). **Enciclopédia jurídica da PUC-SP**. 1. ed. São Paulo: PUC-SP, 2017. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/51/edicao-1/direito-das-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 17 jan. 2019.
- ATTADAMO FERREIRA, Patrícia Fortes; SOUZA E SOUZA, Gabriele Aparecida. A pessoa com deficiência segundo as constituições brasileiras de ontem e de hoje: políticas públicas, direitos e garantias fundamentais. **Revista VIA IURIS**, Bogotá, n. 20, jan./jun. 2016, p. 29-50. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273949068003>. Acesso em: 24 jan. 2019.
- BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice; col. **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BERNARDES, Juliano Taveira; FERREIRA, Olavo Augusto Viana Alves. **Direito Constitucional**. 5. ed. . Salvador: JusPodivm, 2016. Tomo II. (Sinopses para Concursos, 17).
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BRASIL. **Constituição (1824)**. Constituição política do império do Brasil. Rio de Janeiro, 22 abril de 1824.
- BRASIL. **Constituição (1891)**. Constituição da república dos estados unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 24 fevereiro de 1891.
- BRASIL. **Constituição (1934)**. Constituição da república dos estados unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 16 de julho de 1934.
- BRASIL. **Constituição (1937)**. Constituição dos estados unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 10 de novembro de 1937.
- BRASIL. **Constituição (1946)**. Constituição dos estados unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 18 de setembro de 1946.
- BRASIL. **Constituição (1967)**. Constituição da república federativa do Brasil. Brasília, 24 de janeiro de 1967.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 29 jan. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 21 de dezembro de 1999.

BRASIL. **Decreto nº 5296 de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 3 de dezembro de 2004.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 12, de 17 de outubro de 1978**. Assegura aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica. Brasília, 17 outubro de 1978.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Brasília, 7 de julho de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação inclusiva**: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. Brasília/DF: MEC; SEESP, 2005a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estratégias e orientações pedagógicas para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais**: introdução. Brasília/DF: MEC; SEESP, 2002. (Educação Infantil, 1).

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 29 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Normas e recomendações internacionais sobre deficiências**. Brasília/DF: MEC; CORDE, 2005b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva**: direito à diversidade: documento orientador. Brasília/DF: MEC, 2005c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação**: necessidades educacionais especiais: subsídios para atuação do ministério público brasileiro: orientações gerais e marcos legais. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Secretaria de direitos humanos. **Portaria nº 2344, de 3 de novembro de 2010**. Brasília, 05 de novembro de 2010.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC/PUCSP, 1998.

- CARNEIRO, Moaci Alves. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns**: possibilidades e limitações. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.
- CARVALHEIRA, Gianna; VERGANI, Naja; BRUNONI, Décio. Genética do autismo. **Rev. Bras. Psiquiatr.** [online]. 2004, v. 26, n.4, p. 270-272.
- CARVALHO, Rosita Edler. Removendo barreiras para a aprendizagem. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de educação a distância. **Salto para o futuro**: educação especial: tendências atuais. Brasília: MEC/SEED, 1999. p. 59-66. (Série de estudos. Educação a distância, 9).
- CAVALCANTE, Meire. Caminhos da inclusão. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 11, 01 out. 2006. Edição Especial.
- COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (org.). Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Tradução de Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. (Desenvolvimento psicológico e Educação, 3)
- CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.
- DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos. Assembleia Geral das Nações Unidas. Paris, 10 dez. 1948.
- EDUCAÇÃO INCLUSIVA. In: MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **Sistema de ação pedagógica**: dicionário do professor. Edição Especial. Belo Horizonte: SEE/MG, 2001.
- FACION, José Raimundo. **Transtornos invasivos do desenvolvimento e transtornos do comportamento disruptivo**. Curitiba: IBPEX, 2005.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas. 3.ed. 2002.
- GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiência**: uma reflexão. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.
- GOFFREDO, Vera Lúcia F.S. de. Educação: direito de todos os brasileiros. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação a Distância. **Salto para o futuro**: educação especial: tendências atuais. Brasília: MEC/SEED, 1999.
- MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Construindo um olhar multicultural sobre a educação inclusiva: primeiras aproximações. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24, Caxambu-MG, 2001. **Pôster GT-15**. Caxambu: Anped, 2001. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/tp1.htm#gt15>. Acesso em: 05 mar. 2011.
- MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Inclusão escolar: o que é? : por quê?: como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- MARQUES, Carlos Alberto. **A ética da pessoa portadora de deficiência**. Juiz de Fora: UFJF, 1992.
- MARTINS, A. S. G.; PREUSSLER, C. M.; ZAVASCHI, M. L. S. A psiquiatria da infância e da adolescência e o autismo. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonica; col.. **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MELCHIOR, Maria Celina. **Avaliação pedagógica**: função e necessidade. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.

MINAS GERAIS. Conselho estadual de educação. **Resolução nº 460, de 12 de dezembro de 2013**. Consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, e dá outras providências. Belo Horizonte, 11 de fevereiro de 2013. p. 20-21.

MINAS GERAIS. **Constituição do estado de Minas Gerais (1989)**. Belo Horizonte, 21 de setembro de 1989.

MINAS GERAIS. **Lei nº 13799, de 21 de dezembro de 2000**. Dispõe sobre a política estadual dos direitos da pessoa portadora de deficiência e cria o conselho estadual de defesa dos direitos da pessoa com deficiência. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa de Minas Gerais, 2000. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?num=13799&ano=2000&tipo=LEI>. Acesso em: 31 jan. 2019.

MINAS GERAIS. **Lei nº 23197, de 26 de dezembro de 2018**. Institui o Plano Estadual de Educação - PEE - para o período de 2018 a 2027 e dá outras providências. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa de Minas Gerais, 2018. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=23197&comp=&ano=2018>. Acesso em: 31 jan. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **A inclusão de alunos com surdez, cegueira e baixa visão na Rede Estadual de Minas Gerais**: orientações para pais, alunos, alunos e profissionais da educação. Belo Horizonte: SEE/MG, 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Cadernos de textos para formação de professores da rede pública de ensino de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. (Temas sociais).

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONEREO, C. In: Steenlandt, D. **A integração das crianças incapazes a uma educação comum**. Santiago do Chile: UNESCO/OREALC, 1991.

OLIVEIRA, M. A. **Educação inclusiva**: limites e possibilidades. São Paulo: Fiorin, 2004.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10**: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SÁ, Elizabet Dias de. **Inclusão Escolar**. Disponível em: <http://www.bancodeescola.com.br>. Acesso em: 03 maio 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: UFSC, 2000.

SILVA, João Carlos Jarochinski. Análise histórica das Constituições brasileiras. **Ponto-e-vírgula**, São Paulo, n.10, p. 217-244, 2º semestre/2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/pontoevirgula/article/download/13910/10234>. Acesso em: 12 fev. 2019.

SILVIA, Kelly Cristina Brandão da. **Educação inclusiva**: para todos ou para cada um? Alguns paradoxos (in)convenientes. 2014. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2014. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29092014-134527/pt-br.php>. Acesso em: 12 fev. 2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Lisboa, 1994.

ANEXOS

ANEXO A

http://www.rankbrasil.com.br/Recordes/Materias/0LOQ/Primeira_Exposicao_De_Quadros_Para_Deficientes_Visuais

Primeira exposição de quadros para deficientes visuais

Através do projeto 'Tocar e Sentir', Eni D`Carvalho entra para o RankBrasil

01/10/2004

11138 Acessos



Foto: Acervo RankBrasil

Em 1988, a mineira Eni D`Carvalho decidiu reinventar o seu percurso profissional, trabalhando com pincéis, tintas, desperdícios e telas.

Depois de algum tempo de sua estreia no campo artístico, Eni se tornou uma pintora conceituada e premiada, tanto no Brasil, como em Portugal, por criar pinturas para deficientes visuais: com imagens em relevo e bons traços.

A artista desenvolve todo um trabalho, em que suas principais preocupações se prendem com a capacidade de determinado tipo de espectador: os deficientes visuais. Eni criou este conceito após ler um artigo, onde a notícia relatava que um grupo de deficientes visuais tinha saído frustrado de uma exposição, pois não puderam tocar nas obras expostas.

"Fiquei chocada com o sucedido e achei que poderia criar para eles", diz a recordista. O projeto 'Tocar e Sentir' pretende transformar a linguagem visual em tátil, contrariando o 'Não Toque'. Ela utiliza planos tridimensionais, texturas diferenciadas, linguagens expressionistas e descrições das telas em braile, tinta e áudio.

Sua primeira exposição ocorreu em 1999, com o tema 'Novas percepções nas artes plásticas'. Nesta estreia, lançou todos os brinquedos velhos do filho nas telas: carrinhos, soldados e super-heróis. Todos eles ganharam novas formas e leituras, misturado com cola, areia e tinta acrílica.

Em cada exposição que faz, são aproximadamente 90 apresentações individuais, tanto no Brasil, como na Europa. Ela sente a alegria do público deficiente visual, ao explorar suas

novas formas táteis. "Sinto neles muita alegria. Os deficientes se sentem verdadeiramente incluídos e ninguém melhor do que eles para expressar".

A recordista elabora suas telas, muitas vezes, a partir da estética da precariedade, como uma forma de repensar a matéria abandonada pelos meios sociais. Assim, ela recicla, busca um novo alento, um novo signo, distante das tecnologias do mundo moderno.

Ao utilizar elementos da própria natureza, visa ainda despertar o espectador das artes plásticas para o paradigma da ecologia. Isto significa uma nova forma de organizar em harmonia e equilíbrio o conjunto das relações dos seres humanos entre si, com a natureza e com o seu sentido de vida neste universo.

Em prol dos deficientes visuais, a artista criou a tela com a Bandeira do Brasil, que foi entregue ao presidente Lula. Eni produziu uma versão da bandeira utilizando grãos de feijão, bolinhas de gude, milho, prato azul de ágate e uma colher.

Através deste projeto, a recordista procura explorar as potencialidades da arte como forma de comunicação e veículo de integração social, de aproximação entre pessoas e hábitos diferentes.

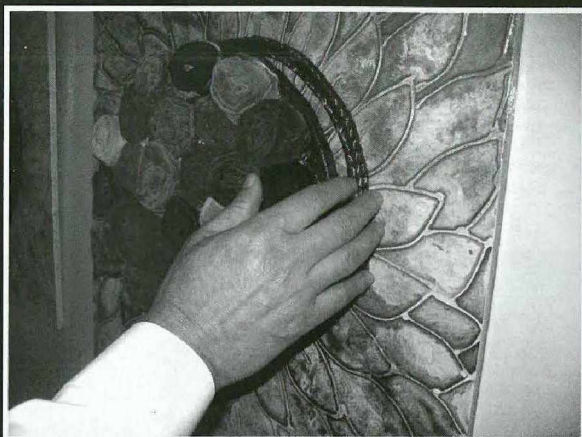
Redação: Aline F. Cardoso

Revisão: Fátima Pires

ANEXO B

08

plásticas



Eni D'Carvalho nasceu em Ubá, Minas Gerais. Inicialmente formada em Administração, Ciências Contábeis e pós-graduada em Administração Hospitalar, decidiu em 1996, dedicar-se à arte. Dois anos depois, questionou-se em termos conceituais sobre a dificuldade de acesso dos deficientes visuais à fruição das artes plásticas. Assim, a artista-educadora recorre a linguagens expressionistas por meio de texturas diferenciadas, símbolos, ritmos e planos.

Hoje, Eni D'Carvalho é uma pintora conceituada e premiada tanto no Brasil, quanto nos Estados Unidos e Europa, onde recebeu o título de "Escultora do Escuro".

A Exposição *Tocar e Sentir* - Coletânea de pinturas táteis está aberta a visitação até 22 de abril, de segunda a sexta, das 9 às 21h; sábados e domingos, das 10 às 16h, no Centro Cultural Bernardo Mascarenhas (Avenida Getúlio Vargas, 200, Centro - Juiz de Fora, MG).

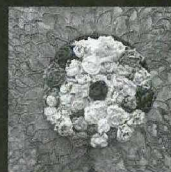
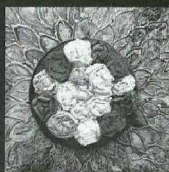
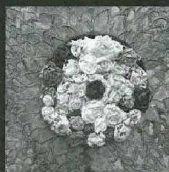
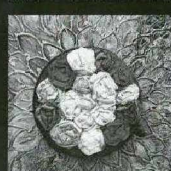
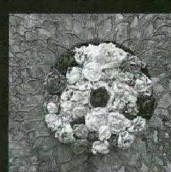
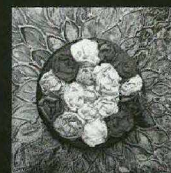
Agendamento de visitas para escolas podem ser feitos pelo telefone (32) 3690-7051.

Eni D'Carvalho arte inclusiva

Tocar e Sentir é também o lema da exposição. A artista-educadora, que expõe pela primeira vez em Juiz de Fora, focaliza sua obra em uma ótica de respostas às necessidades dos deficientes visuais, transformando a linguagem visual em linguagem tátil ao quebrar o paradigma do "não toque".

Com um trabalho voltado para a estimulação sensorial através de planos tridimensionais, textos em Braille, texturas diferenciadas e elementos reciclados, Eni promove a arte inclusiva, interativa e acessível a todos. As telas são elaboradas a partir de elementos reciclados e/ou coletados na natureza.

A intenção da artista é despertar o espectador para um novo paradigma da ecologia: organizar de uma nova forma o conjunto das relações dos seres humanos entre si, entre a natureza e o universo.



ANEXO C

Exposição

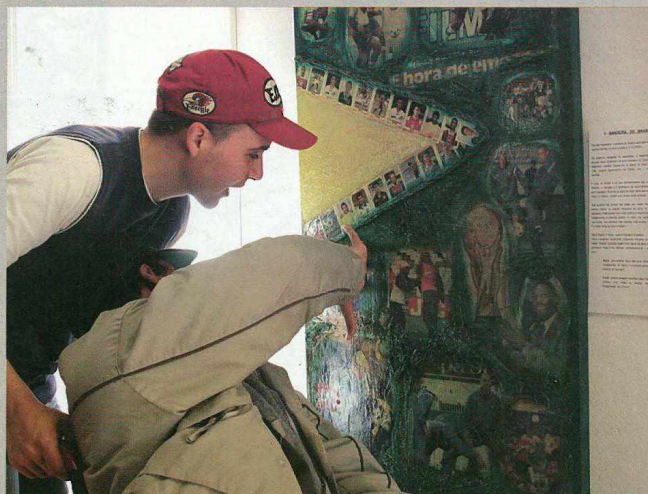
“Tocar, Sentir... Pintando para Cegos”

Está patente até 31 de Maio, no Espaço Jovem da Quinta do Saldanha, a exposição de pintura “Tocar, Sentir... Pintando para Cegos”, de Eni D’Carvalho.

Por iniciativa do Gabinete de Saúde e Acção Social, esta exposição, inédita no concelho de Montijo, possibilita à população deficiente visual o contacto com o mundo das artes plásticas, pois é composta por obras em relevo a três dimensões.

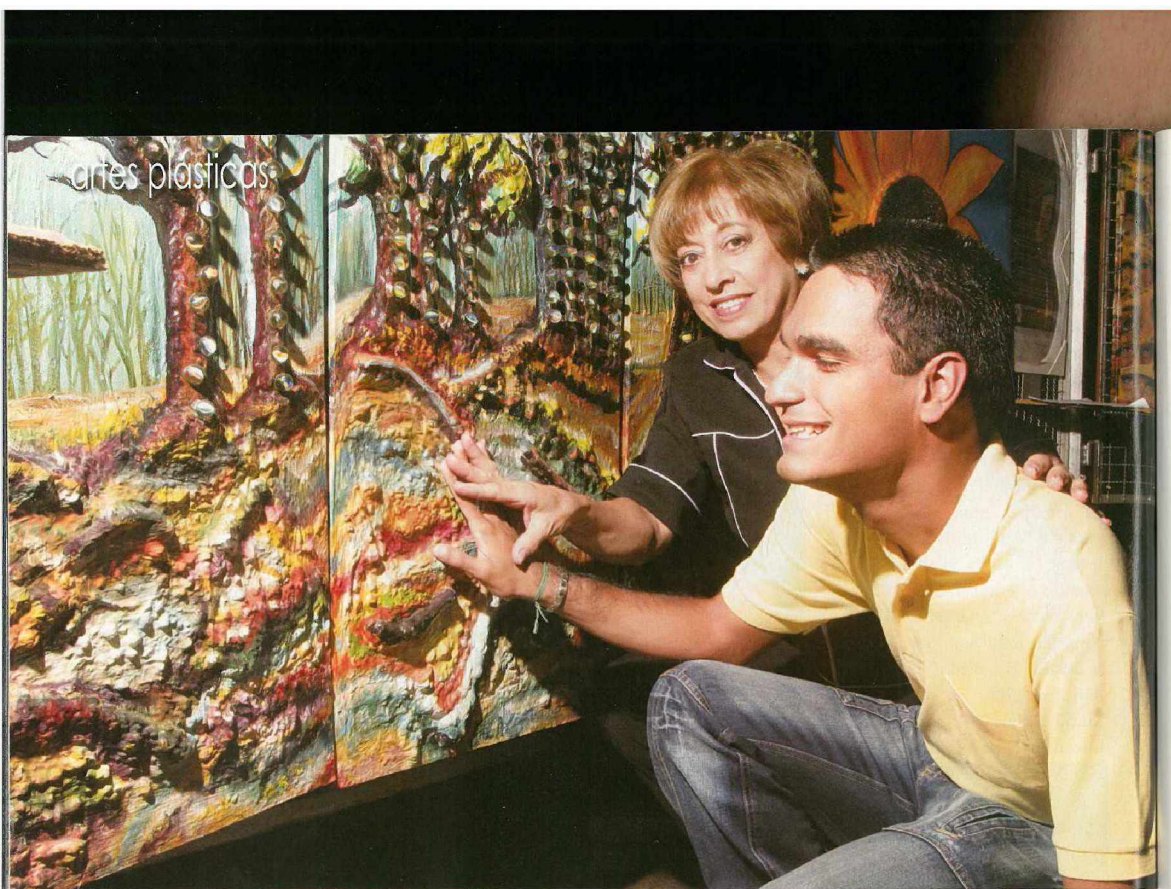
Assim, o espectador pode explorar, através dos sentidos táctil e visual, as texturas dos materiais nos planos tridimensionais das obras e conhecer uma forma diferente de expressar e sentir a arte.

Visite esta exposição, de entrada gratuita, todos os dias úteis, até 31 de Maio, das 9h00 às 12h30 e das 14h00 às 17h30 e nos sábados 8 e 22 de Maio das 15h00 às 20h00.



Uma exposição inédita, para cegos, que possibilita a estes o contacto com o mundo das artes plásticas

ANEXO D



EUGÊNIO GURBEL

TATO

Eni D'Carvalho com o
deficiente visual Frederico
Carvalho: percepção
pelo tato

ASAS À IMAGINAÇÃO

Obras de arte para deficientes visuais: esta é a proposta da artista plástica Eni D'Carvalho

| CAROLINA GODOI |

Escultora do escuro, pintora da luz ou simplesmente a pintora dos cegos. É assim que Eni D'Carvalho, nascida em Ubá, é carinhosamente chamada. Usando materiais reciclados ou encontrados na natureza, tintas fosforescentes ou bem coloridas, aromas diversos, tecidos e sons ela

faz suas telas, que não excluem ninguém. Todos podem viajar na experiência de apreciar uma obra de arte. Com suas formas, contrastes, texturas e relevos, o projeto *Tocar e Sentir* tem alcançado um público não muito acostumado a apreciar por completo uma obra de arte: os cegos. O trabalho já foi apresentado em universidades e museus da Euro-

pa (Portugal), Museu de Arte e Ciência de Orlando e no Louvre.

Em Belo Horizonte, Eni D'Carvalho está expondo na rodoviária. Em todas as suas mostras, junto de cada tela, a artista mantém textos em braile para situar melhor o deficiente visual. Para sensibilizar o visitante não-cego, são colocadas vendas nos olhos, assim podem percorrer a exposição também às escuras.

Uma das telas de Eni já chegou às mãos do presidente Lula. Em 2003, a artista produziu uma versão da bandeira do Brasil, usando grãos de feijão, milho, um prato azul e uma



JÚNIA GARRIDO

colher. Um dos portadores de deficiência que visitavam a exposição, quando indagado sobre qual obra o tinha sensibilizado mais, respondeu. "A tela do Lula". "Entreguei a tela ao presidente em Poços de Caldas e, ao recebê-la, ele sorriu", conta.

Frederico Carvalho, 25 anos, acompanha o trabalho de Eni desde o início. Deficiente visual, ele afirma que poucos artistas têm essa preocupação em inserir quem não enxerga em seus trabalhos. "Quando sinto seus quadros tenho uma sensação

TELA DO LULA

Trabalho da artista semelhante ao que foi entregue ao presidente: tela do Lula

boa, fico tentando entender o que a artista quis dizer. Eu viajo mesmo: primeiro descubro a figura, depois tento adivinhar o material usado, e por fim captar sua mensagem." E esse é mesmo o objetivo de Eni: conquistar um público capaz de ter a experiência da intimidade com a obra de arte pelo tato, o olfato e a audição para, finalmente, enxergar com o coração. ■

serviço

- **Escola Estadual São Rafael/BH**
Av. Augusto de Lima, 2109
Horário: 8 às 17h
- **Gabinete do Deputado Roberto Carvalho**
Assembleia Legislativa de Minas
Rua Rodrigues Caldas, 79
- **Clubinho Nossa Senhora das Vitóriaas**
Rua Pontaporã, 144, Vila União
Horário: de 8 às 16h
- **Terminal Rodoviário de BH – 2º piso**
Período: até 28 de agosto

E ATÉ 20 ANOS PARA PAGAR.



- APARTAMENTO SPACE: 202m²
- DUPLEX HOME: 208m² + 44m² DE DECK PRIVATIVO
- COBERTURA SENSE: 380m²

VILA HARTT

- Área de lazer completa
- Moderno sistema de segurança
- Projeto arquitetônico de Gustavo Penna
- Financiamento em até 240 meses, com TR + juros de 10,8% ao ano*

VISITE O APARTAMENTO DECORADO (DUPLEX HOME)

Incorporação

Em parceria com

Vendas

ODEBRECHT
Empreendimentos Imobiliários

ANGLOGOLD
ASHANTI

GRIBEL
3280-6080

ANUAR DONATO
3280-9000

www.vivaodiferente.com.br

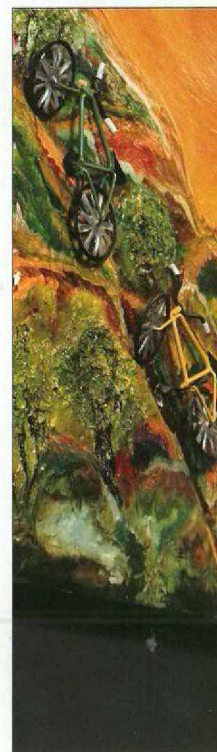
*Sujeito à análise e aprovação de crédito. MI Registrado sob o nº 84-35.172, no serviço de imóveis de Nova Lima.

ANEXO E

EXPOSIÇÃO ENI D'CARVALHO

Pinturas tácteis

As obras da artista Eni D'Carvalho correm o mundo, provando que para além de se ver com os olhos, também é possível ver com o coração.



Sandra Torres Sousa (texto), João Cupertino/Estúdios João Cupertino (fotografia)

Eni D'Carvalho, luso-brasileira, formada em Administração e pós-graduada em Administração Hospitalar, decidiu dedicar-se à arte em 1996, reinventando o seu percurso profissional. Em criança já revelava o gosto pela pintura, mas por insistência do seu pai seguiu outra carreira. Ao ler uma notícia publicada na imprensa brasileira, que relatava que um grupo de invisuais tinha saído frustrado de uma exposição por não se poder tocar nas obras de arte, resolveu pintar para esse grupo específico de pessoas. "A partir desse momento o meu objectivo foi transformar a linguagem

visual em linguagem táctil", refere a artista.

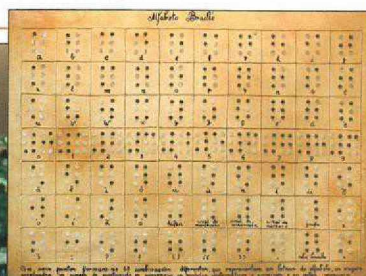
Em 1996 expôs pela primeira vez os seus quadros, na escola do filho. "Resolvi colocar os brinquedos do meu filho na tela, misturando objectos e materiais, e o resultado foi sur-

preendente", acrescenta. Perante pessoas sem quaisquer problemas de visão, a sua técnica permitiu criar novas percepções da realidade, uma vez que a curiosidade despertou não só o sentido da visão, mas sobretudo o do tacto.

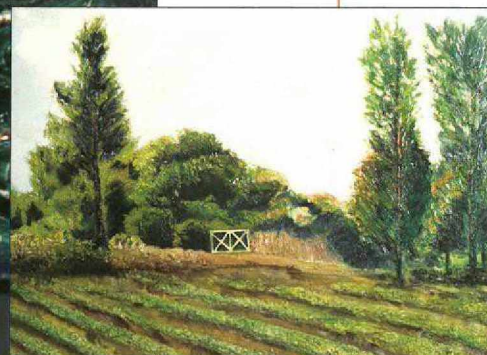
Apercebendo-se do impacto das suas pinturas, procurou desenvolver o seu trabalho junto de crianças cegas, muitas delas oriundas de favelas do Brasil. As ideias começaram a surgir e qualquer peça ou material servia para dar vida às telas.

A sua obra desenvolve-se em planos tridimensionais de modo a explorar os sentidos táctil e sinestésico, em simultâneo com o sentido visual. A utilização de diferentes materiais

A utilização
de diferentes
materiais incita
a curiosidade e a
criatividade de
quem os toca



Para assinalar o Dia da Bengala Branca, foi organizada uma exposição nos Armazéns do Chiado



incita a curiosidade e a criatividade de quem os toca.

Transformou a arte num meio de inclusão social, contrariando o "não toque" e nas suas exposições tudo é permitido. Cada tela é acompanhada por textos impressos e em Braille. Ao visitante visual, Eni sugere que seja colocada uma venda, para que percorra a exposição às escuras e capte o verdadeiro significado da experiência táctil: "Através da arte, pretendo resgatar no ser humano o que ele tem de humano."

Para assinalar o Dia da Bengala Branca, no passado dia 15 de Outubro, a delegação de Lisboa da Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal (ACAPO) organizou, junta-

mente com a artista Eni D'Carvalho, uma exposição nos Armazéns do Chiado. Uma iniciativa dirigida à população em geral, com o intuito de sensibilizar as pessoas para a necessidade de se incluir socialmente os invisíveis.

Eni D'Carvalho tem já agendada uma série de exposições no nosso país e promete continuar a surpreender através da cor, dos poemas e da música que irão acompanhar as suas telas.

Tem muitos projectos para concretizar, e ainda o sonho de construir uma escola para invisíveis em Belo Horizonte e abrir um museu para cegos em Portugal. Defende a quebra de paradigmas e das regras es-

tanques, advogando que a nova tendência da arte se deve desenvolver no sentido democrático. Quadros para serem vistos, tocados e sentidos, apelando à visão através da alma e do coração.

ANEXO F

Texto de **Bernardo Mendonça**

A pintora dos cegos



Eni D'Carvalho tornou-se conhecida por criar pinturas tácteis para invisuais. Hoje, as suas obras agradam a todos

É uma mulher determinada. Aos 46 anos, Eni D'Carvalho reformou-se do emprego como funcionária pública, em Belo Horizonte, Brasil, e decidiu reinventar o seu percurso profissional, atirando-se aos pincéis, tintas, desperdícios e telas, numa postura autodidacta. Um começo tardio como artista plástica porque, nos verdes anos, o seu pai a impedira de ingressar na Faculdade de Belas-Artes.

«Ele achava que isso era para os meus tempos livres e que eu teria de seguir um curso que me desse mais sustento e futuro», conta. Nada de especial, não fosse o caso de — oito anos depois da sua estreia no campo artístico —, Eni D'Carvalho se ter tornado uma pintora conceituada e premiada, tanto no Brasil como em Portugal, por criar pinturas para cegos, de bom traço, muito coloridas, com imagens em relevo, para que especialmente eles

leira. Era uma notícia a relatar que um grupo de invisuais tinha saído frustrado de uma exposição da escultora francesa Camille Claudel, por não ter podido tocar nas obras expostas. O episódio despertou, para sempre, os olhos da artista para o «mundo de sombra» dos cegos. «Fiquei chocada com o sucedido e achei que poderia criar para eles. Disse logo — me aguardem, porque eu vou pintar para os cegos».

BRINQUEDOS, COLA, AREIA

Animada com a ideia, começou a pesquisar na Internet tudo o que podia saber sobre a forma de vida dos invisuais e a aconselhar-se com alguns conhecedores da matéria. Apercebeu-se da necessidade de anexar às suas pinturas textos descritivos em «braille», para que o processo cognitivo das crianças fosse facilitado, ampliado. E as exposições começaram a suceder-se.

A sua primeira exposição ocorreu em 1996, na escola do seu filho Tiago, perante alunos e professores sem quaisquer problemas de visão. Nesta estreia, decidiu lançar os velhos brinquedos do filho para a tela. Naves espaciais, carros, tanques, guerreiros, soldados, super-heróis, todos eles ganharam novas formas, leituras, misturados com cola, areia e tinta acrílica, sob a máxima —

Usa a frase do «Príncipezinho» de Saint-Exupéry: «O essencial é invisível aos olhos. **Só se vê bem com o coração**»

as possam conhecer e fruir com o tacto e com a pele.

Este conceito original, que se tornou a marca principal das obras de Eni, surgiu da leitura ocasional de um artigo publicado na imprensa brasi-

a tal criada e difundida nos anos 60 — «façam amor e não guerra». O resultado obtido com esses miúdos agradou-lhe: «Observei que as crianças começaram, instantaneamente, a sentir, não só com os olhos, mas com as mãos. O que lhes deu novas percepções da realidade».

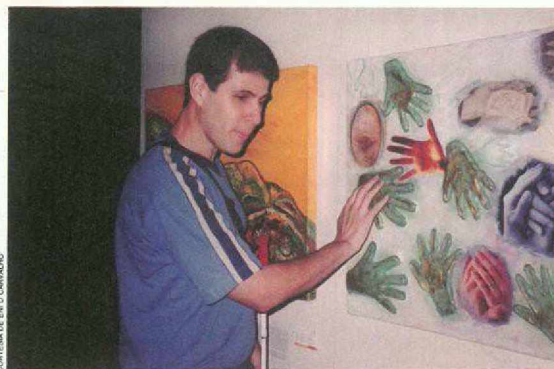
Por essa altura, Eni começa a orientar ateliés de artes plásticas, em regime de voluntariado, para crianças cegas, oriundas das favelas de Belo Horizonte. E para as criações artísticas com os miúdos invisuais começa a valer tudo. Desde velhos tecidos, lascas de madeira, objectos retirados de contentores das obras de construção civil e até o banal lixo doméstico. «Tínhamos de ser supercriativos, porque não havia apoios».

É é junto destas crianças, carenciadas de afecto e atenção, que a artista passa a desenvolver as suas ideias e obras. Sempre atenta às reac-

ções delas aos estímulos pictóricos. A entrega pessoal passou a ser tanta que Eni esteve quase a adoptar um dos rapazes, mas a relação acabou por limitar-se às visitas regulares deste a sua casa. «Não posso tirá-lo de um momento para o outro do meio onde cresceu, junto dos seus amigos», justifica-se.

TOCAR, APALPAR, CHEIRAR

Em cada exposição que faz — e já conta cerca de 90 apresentações individuais, tanto no Brasil como na Europa — sente a excitação do público invisuual ao explorar as suas novas pinturas tácteis. Num desses eventos, um rapaz emocionado por poder «ver» as pinturas disse-lhe: «Isto é maravilhoso. Está a abrir-se um novo mundo para mim». Eni considera que a arte está a caminhar para a quebra dos paradigmas e das regras estanques: «A nova tendência da arte é no sentido democrático, on-



CORTESIA DE ENI CARVALHO

de se pode tocar, apalpar, cheirar. Está a deixar de ser decorativa e figurativa para ser mais utilitária».

Eni tem como grande sonho, quase utópico, construir uma escola para invisuais em Belo Horizonte e fazer parte da construção de um museu para cegos em Portugal. Actualmente com duas exposições em Portugal — uma no Reservatório da Pa-

Um estudante cego toma contacto com um quadro da pintora que teve como modelo as mãos de crianças do Morro do Papagaio, em Minas Gerais, Brasil

triareal, em Lisboa, e outra na Quinta de Bonjóia, no Porto —, deixa sempre instalar-se junto dos seus quadros a frase do Príncipezinho de Saint-Exupéry: «O essencial é invisível aos olhos. Só se vê bem com o coração».



MUSEU

FUNDAÇÃO
Ricardo do Espírito Santo Silva

MUSEU-ESCOLA DE ARTES
DECORATIVAS PORTUGUESAS

HORARIO DO MUSEU
[10.00H • 17.00H]

Aberto todos os dias,
excepto à segunda-feira

LARGO DAS PORTAS DO SOL, 3
1100-421 LISBOA
TEL: 21 881 46 00 • FAX: 21 881 46 38
geral@fress.pt • <http://www.fress.pt>



FUNDAÇÃO
Ricardo do Espírito Santo Silva

10%

DESCONTO NA ENTRADA
do Museu-Escola de Artes
Decorativas Portuguesas

valido até 31/12/2004






ANEXO G

Belo-horizontina Nota Dez

Nome: Eni D'Carvalho | Profissão: arte-educadora

Atitude transformadora: inclusão de deficientes visuais nas artes plásticas por meio de suas pinturas táteis



“Um cego me disse que sentir minhas telas o fez nascer de novo. Essa é minha alegria”

Quando o Museu de Arte da Pampulha recebeu 42 esculturas da artista francesa Camille Claudel (1864-1943), em 1998, houve deficientes visuais que não puderam apalpar algumas obras e saíram de lá frustrados. Na mesma ocasião, a educadora Eni D'Carvalho foi ajudar seu filho em uma tarefa escolar sobre árvore genealógica e decidiu fazer uma tela com colagens de brinquedos e roupas. A possibilidade de tocar o trabalho deixou os colegas de sala do menino deslumbrados. A comoção de Eni ao saber do primeiro episódio somou-se à surpresa com o segundo, e ela teve um lampejo: tornar o mundo das artes acessível aos cegos. Embora não tivesse nenhum parente ou amigo que não enxergasse, tomou a causa para si. “Eu estava me aposentando e quis me dedicar a algum trabalho social”, explica. “Logo pensei nos deficientes visuais, porque são excluídos do meio cultural. A cidade não está adaptada para eles.”

Há quinze anos, Eni virou uma arte-educadora cujos pincéis trabalham em pinturas táteis. Cheios de ranhuras e texturas, seus quadros ampliam os horizontes para as pessoas que perderam a visão. Mesmo sem grande apoio do méter das artes plásticas, ela persiste sem preguiça no ofício de pintar para os cegos. Seus vizinhos já estavam incomodados com tanta tela e tinta ocupando espaço no prédio onde mora, no Sion. Por isso, a artista abriu recentemente um ateliê no Alto Caiçara, na Região Noroeste, onde guarda cerca de 600 obras que podem ser apreciadas em visitas agendadas (☎ 8735-9567) e gratuitas. “Percebo nos deficientes uma satisfação por se sentirem incluídos”, afirma.

Seu trabalho vem chamando atenção e rendendo convites para exposições — já foram 165 — pelo país e também no exterior. Uma delas foi na Organização das Nações Unidas (ONU), em Nova York. Atualmente, Eni está em fervilhante fase de produção de uma mostra em Portugal — onde é conhecida como “a escultora do escuro” —, marcada para novembro. “Um cego me disse que sentir minhas telas o fez nascer de novo”, lembra. “Essa é minha alegria.”

Rafael Rocha

ANEXO H

A CARAS SUGERE...



▼ ARTE por Júlio Quaresma

Eni D'Carvalho

Eni Vieira de Carvalho Duarte nasceu em Ubá, no estado de Minas Gerais, no Brasil, em 1950. Inicialmente formada em Administração e Ciências Contábeis e pós-graduada em Administração Hospitalar, só em 1996, já com 46 anos, dá resposta a estímulos que a fascinam desde criança e passa a dedicar-se à Arte. Mas, a partir de 98, a artista questiona-se em termos conceptuais, face à problemática dos deficientes visuais, e focaliza a sua obra numa óptica de resposta às necessidades detectadas nesse contexto. O carácter inovador dessas preocupações reveladas em projectos como *Novas Percepções nas Artes Plásticas*, a que se aliam outros também de âmbito social, como *Meninos das Favelas Revelando Talentos*, consagram-na com a atribuição da Medalha da Solidariedade, em 2001.

ENI D'CARVALHO Até 4 de Janeiro de 2003
Ter. a Dom. – 10h00/17h00. Encerra Seg. e Fer.
Museu da Água. Praça das Amoreiras – Lisboa



"Novos Horizontes". Técnica mista (96x60cm), datada de 1961

Eni D'Carvalho desenvolve todo um trabalho em que as principais preocupações se prendem com a capacidade de determinado tipo de espectadores, neste caso os deficientes visuais, poderem reagir aos estímulos pictóricos e desenvolverem uma consciência plástica. Dadas as características dos potenciais admiradores, a obra da artista desenvolve-se em planos tridimensionais, de modo a explorar os sentidos táctil e sinestésico, em simultâneo com o sentido visual. Estruturada a partir de representações do real, a artista recorre a linguagens expressionistas, demarcando cada uma das áreas através de texturas diferenciadas. Em muitos casos, objectos aplicados como 'assemblages', pequenas bicicletas que potenciam as possibilidades de leitura dos espectadores.

OUTRAS EXPOSIÇÕES

CARLOS MARREIROS E OUTROS - "Um Serão no Jardim da Primavera"

De 3 a 31 de Janeiro. Ter. a Dom. – 10h00/12h30 e 14h00/19h00
Fórum da Maia. Rua António Cardoso, 170 – Porto

CRISTINA GUISE - "Cheia de Ti"

Até 20 de Janeiro. Seg. a Sex. – 14h00/20h00 e 14h00/18h00. Sáb. – 11h00/19h00

Galeria S. Mamede
Rua da Escola Politécnica, 167 – Lisboa

JACINTO LUÍS - "Pintura"

Até 20 de Janeiro. Seg. a Sáb. – 13h00/19h30
Galeria Valbom. Av. Conde Valbom, 89 – Lisboa

GRAÇA MORAIS E OUTROS - "Pintura e Escultura"

Até 25 de Janeiro. Ter. a Sáb. – 11h00/20h00
Galeria Arte 12. Rua Serpa Pinto, 141 – Palmela

▶ LIVRO

"A Praia Roubada"

Joanne Harris, a autora de *Chocolate*, está de volta com um livro inspirado em algumas das suas memórias de infância. Uma viagem pelos prazeres da vida à beira-mar.
Edições Asa, €15,30



"Gosto de Ti Todos os Dias"

Uma agenda literária intemporal que reúne frases, pensamentos e ideias de vários escritores nacionais, casos de Lídia Jorge ou Nuno Júdice.
Dom Quixote, €7,75

MARIONETAS ▶

Fora de cena

Entre 1985 e 1990, estas belas marionetas representaram peças de alguns dos mais importantes dramaturgos clássicos, casos de Gil Vicente ou António José da Silva. Agora, num estado de merecido descanso, estes frágeis bonecos são dados a conhecer, mais em pormenor, através desta exposição assinada por José Carlos Barros, patente na sala de exposições do Teatro Taborda. Para ver até 12 de Janeiro.



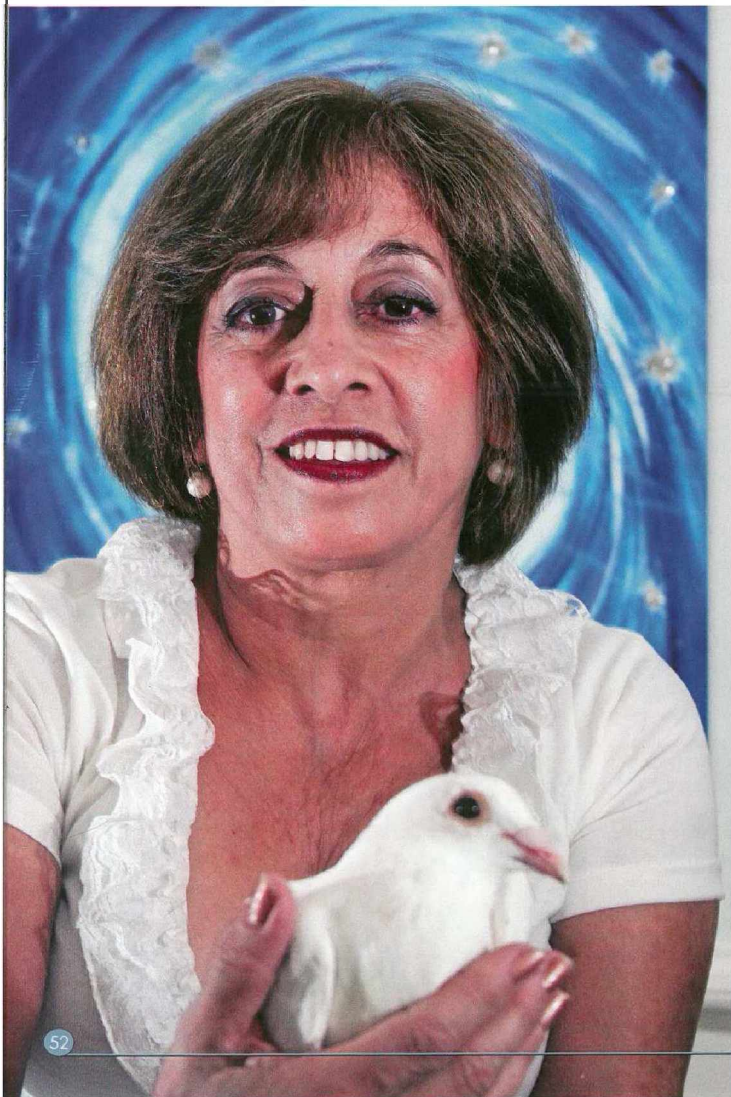
ANEXO I

Ubaense Ausente - Por Onde Andas?

Por Vanessa Santos

Eni D'Carvalho

DE UBÁ PARA O MUNDO



Muito esperada pelos pais, a menina meiga veio ao mundo em 29 de maio de 1950. Sua mãe, Emília Vieira de Carvalho, pedia à Virgem Maria que tivesse uma filha iluminada. E assim aconteceu. Nascia naquele outono a futura artista da luz. Loirinha esperta, andou e falou já aos nove meses de idade. Cativava todos pela doçura e calma, mas do pai, Nilo Verríssimo de Carvalho, ganhou além de mimos umas palmadas quando aprendava.

Tinha apego com a chupeta, no entanto, foi convencida a trocá-la por chocolates. Adorava fazer "comidinha" para brincar com os irmãos – que eram dez! – e deixavam Dona Emília enlouquecida. Também gostava de soltar pipa e andar de bicicleta, mesmo com todos dizendo que lugar de menina era em casinha de boneca.

Morava ao lado da Praça de Esportes, onde passou boa parte de sua infância. Como ubaense típica, Eni era assídua em todas as quermesses, barraquinhas e feilões. Seu pai, incentivado pelo Frei Cornélio, organizava os festejos e as coroações, onde a pequena, que era de muita fé, sempre se emocionava.

Desde cedo ela já despertava sua aptidão pela arte. No trabalho do pai cada um a incentivava de uma for-



Desde então, ela começou a produzir obras que trabalham o sentido das pessoas, a começar pelo tato, depois audição e olfato. Sem falar das cores que são sempre vivas, o que estimula as pessoas que enxergam pouco

 Arquivo Pessoal


Família "Vieira Carvalho", nas Bodas de Ouro de Nilo e Emília, pais de Eni. (1994)



Eni viaja a Ubá e visita sua escola primária, o saudoso grupo escolar Raul Soares.



Debut de Eni, no Tabajara Esporte Clube.



Eni, filhos, o esposo Francisco e a sogra Janice, no dia do lançamento de seu livro, "Poética da Pacificação".

ma. Na oficina de pintura, Laurindo disponibilizava tintas automotivas para ela produzir suas obras; o Jiquita, na marcenaria, liberava pedaços de madeira; e no escritório de arquitetura davam-lhe papel vegetal, canetas e algumas penas nanquins. Saía de lá em total euforia, pois aquele material potencializava toda sua criatividade.


Estudou o jardim de infância na Praça de Esportes, depois no Colégio Sacré Couer de Marie, este último fazia parte de um sonho dos pais, uma vez que era considerada a melhor escola da cidade. No Sagrado tornou-se amiga de Tóia e Gracinha Peron com as quais ainda mantém contato. Já no terceiro ano de ginásio pediu que a colocassem no Colégio Estadual Raul Soares.

Aos 13 anos começou a trabalhar atendendo na puericultura e na lojinha da cooperativa do DEER. O segundo emprego foi no IPSENG. Por volta de 1967, mudou-se para Belo Horizonte, onde Nilo havia construído uma casa já pensando no futuro dos filhos. Lá conheceu o marido, Francisco Correia Duarte, com quem está casada até hoje. A união matrimonial lhe rendeu dois filhos: Roberta de Carvalho Duarte e Thiago de Carvalho Duarte.

Eni tinha o sonho de estudar Belas Artes, mas o pai dissera que seria um caminho muito árduo. Portanto, graduou-se em Administração de Empresas na Newton Paiva, Ciências Contábeis em Barbacena, e pós graduou-se em Administração Hospitalar na Fundação Getúlio Vargas. A partir de 1988, ano em que se aposentou, ela pôde realizar um de seus grandes desejos e dedicar-se somente às artes. No período em questão, mal imaginava que seria conhecida internacionalmente como a Artista dos Cegos.

O início do projeto se deu de maneira muito curiosa. Para ajudar o filho a desenvolver um trabalho escolar que consistia em montar uma árvore genealógica, ela resolveu fazer uma tela com colagens de brinquedos e roupas. As crianças ficaram deslumbradas e começaram a tocar o objeto. Neste interim, houve uma exposição no Museu da Pampulha na qual os deficientes visuais podiam apalpar várias obras. Aí veio o insight "eu posso pintar para os cegos!".

Desde então, ela começou a produzir obras que trabalham o sentido das pessoas, a começar pelo tato, depois audição e olfato. Sem falar das cores que são sempre vivas, o que estimula as pessoas que enxergam pouco. Além deste épico projeto, a artista plástica também é escritora e acaba de lançar um livro, fruto do trabalho com comunidades de alto risco. "Poética da Pacificação" surgiu a partir das oficinas promovidas por Eni, onde a paz era o cerne das questões.

Uma mulher completa de todas as formas, assim é Eni D'Carvalho. Uma filha exemplar, mãe cheia de zelo. Esposa atenciosa, poetiza e grande artista plástica. Um ser humano que não sabe ignorar a realidade ao seu redor. Uma ubaense da qual devemos nos orgulhar. Eni é luz! E o brilho de pessoas como ela jamais se apagará. 

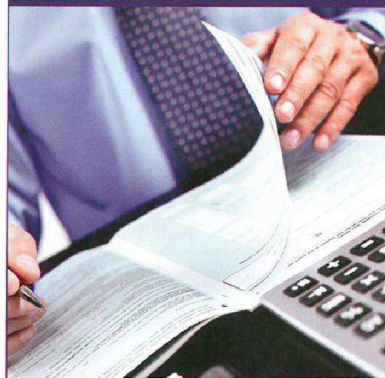
Revista Foto - Janeiro 2017

A SEGURANÇA

QUE SUA EMPRESA PRECISA



KATIA
ASSESSORIA CONTÁBIL
CRC-MG 60.868



Avenida Raul Soares
nº 36 Sala 301
Centro - Ubá / MG

32.3531-4927
32.9 8889-9927

kcsi.ctb@bol.com.br

ANEXO J



BRAZIL



ENI D'CARVALHO Painting For The Blind

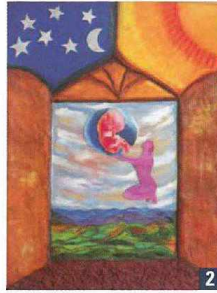
Eni D' Carvalho, Brazilian-Portuguese, Uba-MG, Brazil. Since 1996, she has dedicated herself to art, but art of a specific type and with a specific mission. Through her work, she has embraced the challenges of the blind who are condemned to life without the stimulation and pleasure of strictly visual art. Eni has focused on solutions for the visually impaired.



Her work develops in three dimensions, exploring the tactile while provoking synesthesia through a simultaneous appeal to the visual. The artist speaks expressionist languages through different textures, symbols, and rhythms.

She uses recycled materials on the canvas, cellulose and wood that are her working surfaces. She offers a painting plenty of chromatic happiness as well as texts in Braille. She transforms the visual into tactile language. She creates a new perspective of art, interconnecting the individual to the universe. Eni uses art as a means of social inclusion, contradicting the prevalent "no touching" restriction, breaking paradigms, promoting citizenship, self-esteem and the dignity of the human being.

7



ENI D'CARVALHO

ART WORK LIST



CAMACHO, YDALBERTO - Fine Artist (CUBA)
openhouseofarts@aol.com

- 1-"LANDSCAPES IX" / 27" x 22" / Oil on Canvas
- 2-"HUT NEGLECTED" / 27" x 22" / Oil on Canvas / Private Collection
- 3-"CATHEDRAL DE HAVANA II" / 35" x 23" / 3 / Oil on Canvas
- 4-"BOULEVARD THE BISPO" / 35" x 27" / 7 / Oil on Canvas
- 5-"RESPLANDOR" / 27" x 22" / Oil on Canvas
- 6-"JOHN DANIELLE FALL" / 27" x 22" / Oil on Canvas



CARVALHO, ENI D' - Fine Artist (BRAZIL)
PAINTING FOR THE BLIND openhouseofarts@aol.com

- 1-"BRAZIL FLAG" / 36" x 26" / Mixed Media - been, popcorn, plate, spoon, mass, marble, acrylic
- 2-"NEW LIFE" / 36" x 26" / Mixed Media - rubber, little stone, string, mass, acrylic
- 3-"GREEN PLANTATION" / 47" x 36" / Mixed Media - seed, popcorn, mass, wood stick, oil
- 4-"WINEROSY" / 36" x 26" / Mixed Media - popcorn, mass, string, oil
- 5-"KIDDING OF THE OCEAN" / 36" x 26" / Mixed Media - seaweed -aluminum ring, little shell, starfish, little stone, sand, mass,
- 6-"SUNFLOWER" / 36" x 26" / Mixed Media- string, mass, sunflower seed, acrylic



CLAVIJO, CONNIE - Fine Artist (COLOMBIA)
openhouseofarts@aol.com

- 1- "ESPECTRO" / 47" X 47" / OIL ON CANVAS
- 2-"EL VINO" / 47" X 59" / OIL ON CANVAS
- 3-"FLORES 9" / 28" X 47" / OIL ON CANVAS
- 4-"ILUSION" / 32" X 39" / OIL ON CANVAS
- 5-"LABERINTO" / 59" X 28" / OIL ON CANVAS



DIAZ, AMAURY - Fine Artist (PUERTO RICO)
openhouseofarts@aol.com

- 1-"ABUELITA COMPESSINA" / 20" x 28" / Oil on Canvas
- 2-"PUERTA DE SAN JUAN" / 24" x 36" / Oil on Canvas
- 3-"PARAISA TROPICAL" / 24" x 36" / Oil on Canvas
- 4-"FLAMBOYAN" / 24" x 30" / Oil on Canvas
- 5-"CAPILLA DEL CRISTO" / 24" x 30" / Oil on Canvas
- 6-"EL PIRAQUERO" / 20" x 28" / Oil on Canvas



DIEZ, RAFAEL - Fine Artist (PERU)
openhouseofarts@aol.com

- 1-"INDIA 5" / 20" x 40" / Watercolor on Arches
- 2-"INDIA 3" / 20" x 40" / Watercolor on Arches
- 3-"INDIA 7" / 20" x 40" / Watercolor on Arches
- 4-"INDIA 1" / 30" X 40" / Mixed Media on Arches
- 5-"INDIA 4" / 30" X 40" / Mixed Media on Arches
- 6-"INDIA 5" / 16" x 20" / Oil on Canvas



FULTON, ANDREW - Photographer (USA)
openhouseofarts@aol.com

- 1-"BLUE LILY" / 16"x20" / Photography
- 2-"PREENING ROSEATE" / 16"x20" / Photography
- 3-"PELICAN PORTRAIT" / 16"x20" / Photography
- 4-"ARROWEED" / 16"x20" / Photography
- 5-"BIGG HORN RAM" / 16"x20" / Photography
- 6-"ACADIA SUNRISE" / 16"x20" / Photography



GARZON, AMPARO - Fine Artist (COLOMBIA)
openhouseofarts@aol.com

- 1-"NOTURNO" / 24" X 18" / Mixed media on Canvas / Limited editions 1/75
- 2-"PROCESO DE PURIFICACION" / 20" X 40" / Mixed media on Canvas / Limited editions 1/75
- 3-"ARTICULADO" / 44" X 38" / Mixed media on Canvas / Limited editions 1/75
- 4-"CINCO ESPACIOS" / 42" X 42" / Mixed media on Canvas / Limited editions 1/75
- 5-"CAJA DE LAPIZES" / 34" X 28" / Mixed media on Canvas / Limited editions 1/75
- 6-"SEMBRADOR DE SUEÑOS" / 43" X 43" / Mixed media on Canvas / Limited editions 1/75



GONÇALVES, LOURENÇO - Fine Artist (BRAZIL)
SPONSORED BY rositaksg@yahoo.com

- 1-"O LENHADOR" / 51" X 35" / OIL ON CANVAS
- 2-"OS NAMORADOS" / 51" X 35" / OIL ON CANVAS
- 3-"JDAO GRANDAO" / 51" X 35" / OIL ON CANVAS
- 4-"O CANGACEIRO" / 47" X 31" / OIL ON CANVAS
- 5-"O SONHO" / 55" X 28" / OIL ON CANVAS
- 6-"ALGUEM TOCANDO VIOLA" / 55" X 28" / OIL ON CANVAS



GROSSI, SUSANA - Fine Artist (ARGENTINA)
openhouseofarts@aol.com

- 1-"SOLO PAZ IV" / 40" X 40" / OIL ON CANVAS
- 2-"ROSTRO I" / 20" X 24" / OIL ON CANVAS
- 3-"MASCARA RASTROS I" / 28" X 36" / OIL ON CANVAS
- 4-"EL ALADO" / 40" X 40" / OIL ON CANVAS
- 5-"REFLEJOS-OCASO DE LUNA LLENA" / 40" X 40" / OIL ON CANVAS
- 6-"EL INDEFINIDO ROSTRO" / 20" X 28" / OIL ON CANVAS



HANSEN, FABIOLA S - Fine Artist (BRAZIL)
openhouseofarts@aol.com

- 1-"Fertility" / 12"x 47" / Acrylic on Canvas
- 2-"Little House by the Sea" / 36"x 36" / Acrylic
- 3-"Still Life with Eggplants" / 24"x 24" / Acrylic on Canvas
- 4-"Expecting" / 24"x 36" / Acrylic on Canvas
- 5-"Blue Birds" / 24"x 24" / Acrylic on Canvas
- 6-"Between Two Worlds" / 36"x 36" / Acrylic on Canvas



LUIGI, EVA DE - Fine Artist (VENEZUELA)
openhouseofarts@aol.com

- 1- "Feather II" / 24" x 18" / Pastel Colors
- 2- "We're all Square" / 18" x 24" / Pastel Colors
- 3- "On the city" / 18" x 24" / Pastel Colors
- 4- "Labyrinth" / 18" x 24" / Pastel Colors