

MARTINHA CLARETE DUTRA DOS SANTOS

**POLÍTICAS PÚBLICAS: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA
ÁREA DA DEFICIÊNCIA VISUAL NO ESTADO DO PARANÁ**

**UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO
UNICID**

São Paulo

2006

MARTINHA CLARETE DUTRA DOS SANTOS

**POLÍTICAS PÚBLICAS: FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES NA ÁREA
DA DEFICIÊNCIA VISUAL NO ESTADO DO PARANÁ**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, junto a Universidade Cidade de São Paulo – UNICID sob orientação da Profa. Dra. Edileine Vieira Machado

**UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO
UNICID**

SÃO PAULO

2006

Profa. Dra. EDILEINE VIEIRA MACHADO

Prof. Dr. JOÃO GUALBERTO DE CARVALHO MENESES

Prof. Dr. LAFAYETTE POZZOLI

COMISSÃO JULGADORA

São Paulo, ____ de _____ de 2006.

RESUMO

Este trabalho analisa a concepção de deficiência visual contida na formação de recursos humanos especialistas em deficiência visual no Estado do Paraná, a partir dos Estudos Adicionais na área da deficiência visual de 1994 a 2002. Os Cursos de Formação de Professores para a Educação Especial, na Modalidade de Estudos Adicionais, em nível de 2º Grau, representaram a principal ação, coordenada e acompanhada pelo Departamento de Educação Especial (DEE), a fim de atender à demanda existente nas escolas públicas e privadas do Paraná. Documentos e dados relativos à educação da pessoa com deficiência visual no Paraná, bem como de um referencial teórico. Esclarece a opção pela expressão pessoa com deficiência, ressaltando a importância das políticas de formação para docente especializado em deficiência visual. Apresenta os documentos internacionais alusivos à pessoa com deficiência, como base das políticas de inclusão. Pretende reconstruir a história da educação da pessoa com deficiência no Brasil, analisando as políticas de educação e o ato de filantropia na escolarização. Descreve as principais políticas de formação de educadores especializados em deficiência visual no Brasil e no Paraná. Resgata e documenta a ação responsável pela formação dos profissionais na educação das pessoas com deficiência visual no Paraná. Analisa o material reunido de políticas de habilitação de professores do quadro das instituições privadas de cunho filantrópico de educação da pessoa com deficiência. Analisa o ementário dos Estudos Adicionais que evidencia a crença de que a pessoa com deficiência visual necessita da institucionalização. Relata o fenômeno da deficiência como objeto exclusivo da ação do especialista em deficiência visual. Examina a idéia de que a falta da visão gera incapacidade social e intelectual, à medida que se desconsidera o desenvolvimento de tantas outras estratégias de aprendizagem e convívio social da pessoa cega e se antecipam suas ações e reações. Analisa a formação dos profissionais da educação como caminho para a universalização do ensino. Evidencia a forte influência da educação especial na segregação da pessoa com deficiência, explicando a resistência à inclusão social da pessoa com deficiência.

Palavras-Chave: Pessoa com Deficiência; Deficiência Visual; Inclusão; Educação; Estudos Adicionais.

RESUMEN

El trabajo analiza el concepto de la deficiencia visual contenido en la formación de los especialistas de los recursos humanos en deficiencia visual en el estado del Paraná, de los estudios agrega en el área de la deficiencia visual de 1994 el 2002. Los cursos de la formación de los profesores para la educación especial, en la modalidad de estudios agregas, niveles del grado 2º, habías representado la acción principal, coordinada por el Departamento de la Educación Especial (DEE), para llevar cuidado de la demanda existente en las escuelas privadas públicas y del Paraná. Documentos y datos relativos a la educación de la persona con deficiencia visual en el Paraná, así como de un referencial teórico. Clarifica la opción para la persona de la expresión con deficiencia, estando parada hacia fuera la importancia de la política de la formación para el profesor especializado en deficiencia visual. Presenta documentos internacionales alusivos a la persona con deficiencia, como base de la política de la inclusión. Se prepone reconstruir la historia de la educación de la persona con deficiencia en el Brasil, siendo analizado la política de la educación y el acto del filantropía en el escolarización. Describe la política principal de la formación de los educadores especializados en deficiencia visual en el Brasil y el Paraná. Rescata y coloca la acción responsable para la formación de los profesionales en la educación de la gente con deficiencia visual en el Paraná. Analiza el material de la política de la calificación de los profesores del cuadro de las instituciones privadas de la matriz del filantrópico de la educación de la persona con deficiencia. Analiza el resumen de los estudios que agregas que evidencia la creencia que la persona con deficiencia visual necesita el institucionalización. Dice el fenómeno de la deficiencia como objeto exclusivo de la acción del especialista en deficiencia visual. Examina la idea de eso que la carencia de la visión genera incapacidad social e intelectual, a la medida que si disconsidera el desarrollo de tanto otras estrategias de aprender y el convivencia social de la persona oculta y si anticipan su acción y reacciones. Analiza la formación de los profesionales de la educación como manera para el universalización de la educación. Evidencia la influencia fuerte de la educación especial en la segregación de la persona con deficiencia, explicando la resistencia a la inclusión social de la persona con deficiencia.

Palabras-Clave: Persona com deficiencia; Deficiencia de la Visión; Inclusion; Educación; Estudios Adicionais.

ABSTRACT

This work analyzes the conception of visual deficiency contained in the formation of human resources specialists in visual deficiency in the State of the Paraná, from the Studies Adds in the area of the visual deficiency of 1994 the 2002. The Courses of Formation of Professors for the Special Education, in the Modality of Studies You add, level of 2º Degree, had represented the main action, coordinate and followed by the Department of Special Education (DEE), in order to take care of to the existing demand in the public and private schools of the Paraná. Relative documents and data to the education of the person with visual deficiency in the Paraná, as well as of a theoretical referential. It clarifies the option for the expression person with deficiency, standing out the importance of the politics of formation for professor specialized in visual deficiency. It presents allusive international documents to the person with deficiency, as base of the inclusion politics. It intends to reconstruct the history of the education of the person with deficiency in Brazil, being analyzed the politics of education and the act of philanthropies in the schooling. It describes the main politics of formation of educators specialized in visual deficiency in Brazil and the Paraná. It rescues and it registers the responsible action for the formation of the professionals in the education of the people with visual deficiency in the Paraná. It analyzes the congregated material of politics of qualification of professors of the picture of the private institutions of philanthropic matrix of education of the person with deficiency. It analyzes the digest of the Studies You add that it evidences the belief that the person with visual deficiency needs the institutionalization. It tells the phenomenon of the deficiency as exclusive object of the action of the specialist in visual deficiency. It examines the idea of that the lack of the vision generates social and intellectual incapacity, to the measure that if disrespects the development of as much other strategies of learning and social conviviality of the blind person and if they anticipate its action and reactions. It analyzes the formation of the professionals of the education as way for the universality of education. It evidences the strong influence of the special education in the segregation of the person with deficiency, explaining the resistance to the social inclusion of the person with deficiency.

Keywords: Person with Deficiency; Visual Deficiency; Inclusion; Education; Studies Adds.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACD – Associação de Assistência à Criança Defeituosa

ABBR – Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação

APAE – Associação de Pais e Amigos de Excepcionais

CAAD – Centro de Apoio Acadêmico aos Deficientes

CADEME – Campanha Nacional de Educação e Reabilitação da Pessoa com
Deficiência Mental

CEE – Conselho Estadual de Educação

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

CESB – Campanha para Educação do Surdo Brasileiro

CNEC – Campanha Nacional de Educação dos Cegos

DV – Deficiente Visual

DEE – Departamento de Educação Especial

DPI - Disabled Peoples International

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBC – Instituto Benjamin Constant

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

MEC – Ministério da Educação

OEA – Organização dos Estados Americanos

OIT – Organização Internacional do Trabalho

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

OREALC – Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios

PNDU – Política Nacional de Desenvolvimento Urbano

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

RIADIS – Rede Ibero-Americana de Organizações Não Governamentais de Pessoas
com Deficiência e Suas Famílias

SENEB – Secretaria Nacional de Educação Básica

SEESP – Secretaria de Educação Especial

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNOPAR – Universidade Norte do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 Tema	10
1.2 Problema	10
1.3 Objetivo	11
1.4 Hipótese	11
1.5 Justificativa	11
1.6 Metodologia	16
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	18
2.1 Por que da Opção pelo uso da Expressão Pessoa com Deficiência?	18
2.2 Por que Políticas Públicas na Formação Contínua na Área Deficiência Visual?	21
2.3 Documentos Internacionais como Alicerce das Políticas Brasileiras de Inclusão das Pessoas com Deficiência	23
2.3.1 Documentos internacionais da década de 70	24
2.3.2 Documentos internacionais da década de 80	25
2.3.3 Documentos internacionais da década de 90	26
2.3.4 Documentos internacionais aprovados nos anos 2000	28
2.4 A Educação da Pessoa com Deficiência no Brasil: da Segregação à Inclusão	35
2.5 Políticas Públicas de Formação de Educadores Especializados na Área da Deficiência Visual	45
3 POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS ESPECIALIZADOS EM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ESTADO DO PARANÁ	50
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
REFERÊNCIAS	66
ANEXOS	72

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo é fruto de muitas indagações e reflexões realizadas ao longo de minha vida, emanadas da convergência de três eixos: ser uma pessoa com deficiência, ter experiência profissional em educação e, estar engajada em movimentos sociais de defesa dos direitos da pessoa com deficiência.

Assim, os equívocos e o explícito descompromisso da escola pública com a educação das pessoas com deficiência são o ponto de partida e de chegada desta discussão.

1.1 Tema

Política pública de formação de recursos humanos especializados em deficiência visual no Estado do Paraná.

1.2 Problema

Em virtude dos equívocos que se tem cometido, quando o assunto é a educação da pessoa com deficiência; pelo explícito descompromisso da escola pública com a educação destes seres humanos, elegi como problema originário deste meu trabalho acadêmico o que julgo ser o ponto de partida e de chegada desta discussão: a mais importante política pública de formação de recursos humanos na área da deficiência visual, formulada e implementada no Estado do Paraná.

Esta parcela da população está, em grande parte, fora das escolas públicas, que pouco têm feito para mudar esta realidade. O reflexo desta desescolarização aparece no momento do encaminhamento ao mercado de trabalho. Estas pessoas encontram-se despreparadas para preencherem as vagas que lhes são reservadas pela legislação vigente. Em particular, a pessoa com deficiência visual, por conta da falta de condições plenas de atendimento pela escola, tais pessoas, em sua maioria, ou desiste de se escolarizar ou recebe uma formação incipiente.

Cabe aqui, ressaltar que esta realidade torna-se mais excludente à medida que as pessoas pertencem a classes sociais menos privilegiadas, já que os filhos da classe dominante, com deficiência ou sem ela, sempre tiveram acesso à

educação de melhor qualidade porque puderam e podem se servir de professores particulares, equipamentos ópticos e não ópticos, ledores, acompanhantes e transporte à disposição.

Neste sentido, é válido constatar a sobreposição de desvantagens para os filhos com deficiência da classe trabalhadora.

1.3 Objetivo

Analisar a concepção de deficiência visual contida na formação docente especializado para a educação destas pessoas.

1.4 Hipótese

As políticas de formação continuada na área da deficiência visual no Paraná são elaboradas a partir do paradigma integracionista; a formação de recursos humanos para atuar na área da deficiência visual é insuficiente, além de contribuir com a segregação de tais alunos.

1.5 Justificativa

Na condição de pessoa com deficiência visual, desenvolvi-me pessoal, social, educacional e profissionalmente, freqüentando os mais diferentes setores da sociedade e, sobretudo, os estabelecimentos públicos de educação regular, sem jamais ter recebido qualquer atendimento de instituições filantrópico-assistenciais especializadas em deficiência.

Logo cedo, deparei-me com as dificuldades decorrentes do despreparo da escola regular no atendimento da pessoa com deficiência visual.

Se, por um lado, não havia nenhum obstáculo ao meu acesso e permanência naquele espaço, por outro lado, não existiu compromisso algum da instituição com as necessidades pedagógicas específicas que eu apresentava.

O processo pedagógico fluía naturalmente porque a família supria, intuitivamente, as necessidades fundamentais, o que talvez tenha levado a escola a se eximir da sua responsabilidade de proporcionar condições plenas de ensino e aprendizagem, sua principal razão de ser.

Além de agir com displicência a escola, ainda colhia os louros do meu excelente desenvolvimento, ignorando minha condição visual.

Se a família não tivesse assumido algumas atribuições da escola, haveria louros a serem colhidos?

Assim provavelmente, eu teria sido alvo de uma avaliação – nome que se dá, oficialmente, ao ato de classificar, rotular e, posteriormente e segregar sob o argumento de que é melhor para o aluno estar em uma escola “preparada para ensiná-lo”. Resta saber, ensinar o que e com que finalidade?

Outra possibilidade plausível de ser arrolada é aquela em que até nossos dias, tem sido recorrente nas escolas: educando com deficiência visual recebendo educação compensatória. O raciocínio é simples: se a escola não oferece condições adequadas, acaba exigindo muito pouco do estudante, que, muitas vezes, se torna mero ouvinte, desenvolvendo um percentual irrisório de sua inteligência.

O apoio familiar não me livrou das profecias estampadas no semblante e nas atitudes de alguns professores e gestores. Pelo tom de voz, eu imaginava a expressão facial deles. Para ilustrar, narro alguns episódios indelévels.

Por conta da baixa visão¹ decorrente de lesão na área central da retina – conto com um por cento de visão periférica e zero de visão central, não conseguia ler no quadro-de-giz. Por isso, sentava-me ao lado de um colega que me ditava o conteúdo escrito no quadro. Frequentemente, o professor entrava e já determinava: “Não quero ninguém sentado junto”. Eu explicava que não podia copiar sozinha, pois, não enxergava o suficiente para tanto. Muitas vezes, ouvia que era uma ordem para todos e quem não fosse capaz de copiar não precisava fazê-lo.

Nesta fala, estava contida a concepção de que tal pessoa não iria mesmo aprender.

Em outra situação, cursando a quinta série, fui chamada para fazer a leitura oral de um texto sem ampliação. Apresentei minha dificuldade visual como impedimento para o cumprimento da tarefa, alertando para a necessidade de letra maior. Sem nenhuma cerimônia, a professora declarou diante de todos que aquele era um subterfúgio. A realidade era o meu analfabetismo.

¹ Deficiência visual mais grave e acentuada pode ser definida como acuidade visual entre 6/18 (0,3) e 3/60 com a melhor correção óptica no olho de melhor visão. Essa condição leva ao comprometimento do funcionamento visual mesmo após tratamento e/ou correção de erros refracionais comuns, podendo causar danos à acuidade visual, ao campo visual, à sensibilidade aos contrastes, à adaptação à luz e ao escuro e à percepção de cores (Thylefors et al, 1995; OMS, 1994).

O despreparo da escola para atuar junto à diversidade provoca não só atitudes que ratificam a crença de que a deficiência incapacita e inutiliza a pessoa que a traz, mas também confirmam a crença do super-herói genial.

A deficiência visual, na maioria das vezes leva a ver o potencial superestimado ou inferiorizado, quase nunca, porém, devidamente situado, dentro de suas possibilidades e limitações (VEIGA, 1983).

Nas aulas de Matemática, eu tinha um desempenho acima da média, enquanto muitos alunos que enxergavam, tinham dificuldade.

A criança que não via o desenvolvimento do raciocínio no quadro aprendia de ouvido. Isso era fantástico para aqueles professores sem formação adequada para o trabalho pedagógico com pessoas que apresentavam algum tipo de deficiência.

Hoje, sabemos que o processo era simples. Eu me concentrava nas explicações orais do professor e, depois, quando obtinha o material escrito, normalmente, copiado por algum aluno ou passado pelo professor, recordava a explanação ouvida e a relacionava com as informações escritas. Assim, entendia o mecanismo da questão e podia auxiliar os colegas com dificuldade. Desenvolvendo outros mecanismos no processo de construção coletiva do conhecimento.

Tal iniciativa gerava comentários do tipo: “A aluna x está acima do nosso entendimento; ela é um caso raro; não enxerga bem e aprende desse jeito!”.

Atuei na educação infantil, nas várias etapas do ensino fundamental e no ensino médio. Atualmente, exerço a docência na área de Língua Portuguesa no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos de Londrina; trabalho na Assessoria de Políticas Públicas de Inclusão da Pessoa com Deficiência na Prefeitura Municipal de Londrina, além de atuar como docente na Universidade Norte do Paraná - UNOPAR.

Como educadora em escolas públicas e particulares, constato sua responsabilidade pela exclusão social da pessoa com deficiência.

Universalização do ensino não pode ser sinônimo de sucateamento binômio universalização/qualidade precisa ser edificado a várias mãos, com muita reflexão, debate, pesquisa e participação de toda a sociedade.

Por acreditar que a conquista da cidadania é fruto da participação coletiva, atuo em organizações de pessoas com deficiência, visando à construção da consciência do sujeito participativo, agente e protagonista de sua própria história, em

oposição à prática de tutela e assistencialismo, sedimentada, sobretudo, na filantropia, principal responsável pela educação da pessoa com deficiência no Brasil (BUENO, 1993).

Se a inclusão social é uma questão de políticas públicas, se tais políticas vêm se desviando desse fim, se a pessoa com deficiência tem, pela sua própria formação histórica, dificuldade em interferir neste processo, não será a educação um instrumento precioso para que este segmento da sociedade aproprie-se de ferramentas necessárias para a construção de uma sociedade para todos?

Outro questionamento surge: a quem assiste a responsabilidade dessa tarefa?

Partindo da premissa de que a pessoa com deficiência, como todo ser humano, deve ter garantia de direitos civis, políticos e sociais, o Estado não pode omitir-se, transferindo a outrem a função essencial de escolarização de todos.

No mundo, existem cerca de 610 milhões de pessoas com deficiência, das quais 386 milhões fazem parte da população economicamente ativa. No Brasil, segundo dados do Censo Demográfico de 2000 (IBGE), existem 24,5 milhões de pessoas com deficiência, das quais 16,5 milhões com deficiência visual.

Dados do Relatório Situação da Infância Brasileira (2004), apontam a existência de três milhões de crianças e adolescentes com deficiência no Brasil, ou seja, 4,7% do total da população com idade entre 0 e 14 anos. Enquanto, para estes, a taxa de analfabetismo chega a 22,4%, para as crianças sem deficiência, na mesma faixa etária, soma 11,7%.

A criança com deficiência tem quatro vezes mais possibilidade de não ser alfabetizada, se comparada com as crianças sem deficiência. Entretanto, elas não precisam apenas ser alfabetizadas, mas também de escolas que tenham classes regulares nas quais estejam com outras crianças, ou seja, de uma educação inclusiva.

Dados do Censo Escolar de 2005 (MEC/INEP) registram 640.317 matrículas na educação básica de pessoas com deficiência em escolas especiais/classes especiais e escolas regulares/classes comuns, da rede pública e privada do país.

Para Caiado (2003), a pessoa com deficiência nunca foi efetivamente contemplada pelas políticas sociais e educacionais e nossa prática de

educação especial foi construída conforme o paradigma da educação não-formal e segregada.

O Brasil é um país de enormes riquezas e desigualdades em todos os sentidos, onde 1% dos mais ricos fica com 10% da renda e os 10% mais ricos ficam com um quinhão de sessenta vezes o rendimento dos 10% mais pobres. Os 50% mais pobres ficam com pouco mais de 10% da renda (FIBGE, 2002; São Paulo, 2003). A miséria absoluta, visível a olho nu, atinge 15% da população, algo em torno de 23 milhões de pessoas; já os pobres seriam em torno de 30 milhões de pessoas (PNAD, 2001).

Ao lado e acima dos miseráveis, está a faixa de pobreza que atinge 30 milhões de brasileiros, de onde saem os mais de 1,3 milhão de crianças e adolescentes entre 10 e 17 anos que trabalham, ao invés de estudar, os quase 4 milhões de crianças entre 4 e 14 anos que estão fora da escola e as crianças e adolescentes em idade escolar com deficiência, também fora da escola.

O reflexo dessa desescolarização aparece no momento do encaminhamento ao mercado de trabalho: pessoas despreparadas para preencherem as vagas que lhes são reservadas pela legislação vigente. Em particular, as pessoas com deficiência visual, por conta da falta de condições de atendimento ou desiste de se escolarizar ou recebe uma formação insuficiente.

Essa realidade torna-se mais excludente à medida que as pessoas pertencem a classes sociais menos privilegiadas, já que os filhos da classe dominante, com ou sem deficiência, sempre tiveram acesso à educação de melhor qualidade porque puderam contar com professores particulares, equipamentos ópticos, leitores, acompanhantes e transporte à disposição.

Para Glat e Nogueira (2002), em nosso país, a noção de escola inclusiva vai além da inserção dos alunos com deficiências, "pois esses não são os únicos excluídos do processo educacional" (p.23). Programado para receber um tipo de aluno "ideal" que, para Pulino (2001), é a criança caricaturada nos contos de fada, nosso sistema educacional tem se mostrado incapaz de lidar com um número crescente de alunos que fracassam na escola devido a problemas sociais, culturais, psicológicos e/ou de aprendizagem.

1.6 Metodologia

Pela primeira vez em toda minha trajetória acadêmica, estudei com tranquilidade e autonomia, revisando a literatura disponível e construindo os pressupostos teóricos desta dissertação.

Enquanto me dedicava à leitura da bibliografia que chegava via internet as minhas mãos, fazia contatos com órgãos do Governo Estadual a fim de viabilizar o acesso aos documentos relativos ao meu tema de pesquisa.

Em carta ao Conselho Estadual de Educação do Paraná, solicitei documentos relativos à definição e implementação da política de formação de recursos humanos para a educação da pessoa com deficiência visual, conhecida como “Estudos Adicionais”. Não obtendo resposta recorri ao Departamento de Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, que me disponibilizou os documentos. Encaminhei-os para a digitalização, pois, uso o computador para ler.

Decidi descrever o que foram os “Estudos Adicionais”; seus objetivos; como se compôs sua grade curricular; os critérios para admissão do docente e discente do curso; a carga horária; ementas e forma de avaliação.

Embasada nos documentos e relatórios, construí quadros demonstrativos, contendo os dados coletados com a finalidade de facilitar sua visualização e análise. Procedi, então à análise dos documentos reunidos.

A dificuldade encontrada foi à falta de registro de todo o processo de implementação da política naqueles órgãos aqui citados.

Por essa razão, contatei a Universidade Estadual do Oeste do Paraná, onde foram desenvolvidos Cursos Adicionais na área da deficiência visual. Recebi uma cópia de documentos arquivados sobre a implementação de tal política e os enviei ao Centro de Apoio Acadêmico aos Deficientes e à biblioteca da UNICID que os digitalizaram para minha leitura.

Assim, consegui reunir documentos e dados concernentes a um período, no qual se deram os “Estudos Adicionais” na área da deficiência visual.

Os Cursos de Formação de Professores para a Educação Especial, na Modalidade de Estudos Adicionais, em nível de 2º Grau, representaram a principal ação, coordenada e acompanhada pelo Departamento de Educação Especial (DEE), a fim de atender à demanda nas escolas públicas e privadas.

De acordo com Cohen e Franco (2004), a avaliação pode abarcar processo, de implementação de determinada política, e a o impacto ou resultados de na política. As duas podem ser avaliações ex-post, durante ou após a implementação do projeto; ou ex-ant, ao começar o projeto, antecipando fatores considerados no processo decisório. Este estudo se constitui numa avaliação de processo ex-post.

O trabalho analisa as políticas públicas voltadas para formação continuada de professores na área da ²deficiência visual, implantadas no Estado do Paraná. Sendo esta dissertação foi organizada em capítulos.

A justificativa da pesquisadora pela opção do emprego da expressão Pessoa com Deficiência, para se referir a toda pessoa com deficiência é apresentada a razão pela qual a formação continuada de docente especializado na área da deficiência visual é essencial para o processo de inclusão da pessoa com deficiência visual na escola comum, garantindo-lhe qualidade plena de atendimento pedagógico.

Apresentando um panorama dos principais Documentos, Declarações/Convenções Internacionais, relacionadas à Pessoa com deficiência, ratificados pelo governo brasileiro, encontramos uma retrospectiva histórica da educação da pessoa com deficiência no Brasil, onde de forma crítica é ressaltado o caráter filantrópico-assistencial do atendimento do setor privado e a falta de compromisso do governo no atendimento às Pessoas com Deficiência. São descritas as políticas públicas de formação de educadores especializados em deficiência visual, desde a monarquia até os dias atuais.

O documento Política de Formação de Professores em Deficiência Visual no Estado do Paraná detalha a política de formação de recursos humanos na área da deficiência visual neste estado.

O capítulo Considerações Finais da dissertação tece comentários relevantes e apresenta as conclusões da autora.

² A deficiência visual abrange desde indivíduos que apresentam uma visão fraca, passando por aqueles que somente conseguem distinguir luzes, mas não formas, até aqueles que não conseguem perceber sequer a luz. Porém para fins de discussão, dividi-se estes indivíduos em dois grupos: o dos que possuem pouca visão, conhecidos como os de baixa visão ou visão subnormal, e os dos que são legalmente cegos (Vanderheiden, 1993).

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 Por que da Opção pelo Uso da Expressão Pessoa com Deficiência?

Ouvimos termos, como deficientes, pessoas portadoras de deficiência, pessoas deficientes, pessoas especiais, pessoas com necessidades especiais etc.

Qual deles é o mais adequado? Como estas pessoas preferem serem chamadas?

Durante séculos, em leis, documentos, diferentes mídias e coloquialmente, o termo inválido foi empregado para fazer referência à pessoa com algum tipo de deficiência (VIVOT,1994), vista como ser sem qualquer valor.

Peso morto para a sociedade, fardo difícil de ser carregado pela família, por isso, isento de deveres e direitos. Quando a família não escondia em casa o membro com deficiência para evitar constrangimento de assumir em público o “castigo”, mantinha-o ao lado de idosos e doentes mentais, onde recebia alimentos, remédio e abrigo (SASSAKI, 2002).

Na primeira metade do século 20, em decorrência da I e II Guerras Mundiais, surgem os termos incapacitados e incapazes. Na década de 50, como havia muitos ex-combatentes de guerra mutilados, estas expressões passaram a denotar capacidade residual. Isso representou um avanço. Quem, antes, não tinha valor algum; agora, já apresentava alguma capacidade, ainda que reduzida. Neste período, a segregação começa a ser questionada e instituições de cunho religioso proliferam por toda parte (SASSAKI, 1997).

De 1960 a 1980, o termo defeituoso ganha notoriedade, inspirado na experiência britânica de educação especial para crianças defeituosas, caracterizando-se a deficiência como deformidade, sobretudo, a deficiência física. Este é um momento histórico em que ocorre um verdadeiro “boom” de instituições especializadas nas diversas áreas da deficiência e, com elas, uma série de termos para designar as deficiências. É neste período que aparece o termo deficiente, recorrente até nossos dias, para nomear o indivíduo com deficiência física, mental, sensorial ou múltipla, um adjetivo substantivado pela derivação imprópria.

Com a Associação de Assistência à Criança Defeituosa, o termo defeituoso populariza-se no Brasil e estigmatiza a pessoa com deficiência física.

Com a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, o termo excepcional vincula-se à pessoa com deficiência mental. Assim, a sociedade passa a focalizar apenas a deficiência, enfatizando, o que a pessoa era incapaz de fazer.

O movimento pelos direitos dos superdotados (hoje, altas habilidades), questionou duramente o emprego da expressão excepcional como referência exclusiva às pessoas com deficiência mental. Trata-se de uma crítica plausível, uma vez que cada segmento encontra-se em um extremo oposto ao outro. A concepção de integração emerge nesta conjuntura histórica. Para ser integrada na sociedade, a pessoa com deficiência deveria ser preparada pelas instituições. Daí tais entidades serem imprescindíveis e, assim as pessoas lá permaneciam o maior tempo possível, postergando-se, ao máximo, a integração, pois este processo era unilateral, cabendo somente à pessoa com deficiência a responsabilidade de se adaptar às condições (SASSAKI, 1997).

As décadas de 80 e 90 são marcadas por forte atuação das pessoas com deficiência. Pressionada pelas organizações dessas pessoas, a Organização das Nações Unidas declara 1981 Ano Internacional da Pessoa Deficiente (ONU,1983). Um fato novo se viu. Quem, antes, era designado por indivíduo, agora, passa a ser considerado pessoa, embora deficiente. 1981 tornou-se um marco na história mundial da pessoa com deficiência pela mudança significativa na imagem que a sociedade havia construído desta parcela da população. O termo pessoa utilizada pela ONU denota humanidade, traz respeito. O adjetivo deficiente, que havia sido substantivado, agora retorna a sua classe gramatical e passa a qualificar o substantivo pessoa (MARCILIO; POZZOLI, 1998).

Na última década do século passado, líderes do movimento de pessoas com deficiência contestam, vigorosamente, o uso do adjetivo deficiente por atribuir à pessoa total falta de eficiência, argumentando que a limitação existe em aspecto: sensorial, físico ou mental. Assim, a expressão pessoa deficiente foi considerada depreciativa por não reconhecer competência alguma nessas pessoas. Nasce a expressão peculiar aos países onde se fala a língua portuguesa: pessoa portadora de deficiência, que realça a humanidade inerente. Esta nomenclatura é oficializada no Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988. Conselhos, associações, coordenadorias relativas à pessoa com deficiência adotam este termo que ganha até mesmo uma abreviatura: PPD; ou simplesmente portadores (BRASIL, 1996). Ainda nos anos 90, houve tentativa de amenizar o peso da palavra

deficiência, substituindo-a por necessidades especiais. No rastro desta denominação, aparecem outras, como crianças especiais, alunos especiais, pacientes especiais, funcionários especiais, forma reduzida de pessoa portadora de necessidades especiais. Contra mais este eufemismo recai a crítica de que toda e qualquer pessoa é especial.

Surge um novo termo para denominar a pessoa com deficiência: portadores de direitos especiais – PODE. A sigla PODE indica capacidade positiva em relação ao adjetivo deficiente. Todavia, não esclarece quem são estas pessoas e o termo portadores já vinha sendo combatido por escamotear a condição real das pessoas. Acresce-se que as pessoas com deficiência não precisam de direitos especiais, mas de igualdade de direitos. Por fim, a ortografia recomenda apenas as iniciais em caixa alta (PODE). Por tudo isso, a sugestão não saiu das páginas do jornal.

Neste novo milênio as pessoas com deficiência assumem a defesa dos seus direitos, protagonizando a sua própria história, ao invés de serem tuteladas. Eventos nacionais e internacionais dão conta deste processo. Inúmeros documentos são produzidos neste momento de uma nova atitude frente à vida. Pessoa com deficiência é a marca lingüística que traduz as características desta fase. Sem auto-piedade, assumindo a deficiência com dignidade, vivenciando as mazelas inerentes às limitações, porém, ressaltando as potencialidades, valorizando a diversidade, desenvolvendo talentos de formas alternativas. Quando necessário, aliando-se à tecnologia, promovendo autonomia, rompendo barreiras atitudinais, arquitetônicas e de comunicação.

Desta vez, o termo não é outorgado por uma ou outra legislação ou instituição. As próprias pessoas com deficiência refletem sobre sua trajetória e decidem coletivamente a forma como preferem serem referenciadas.

Empoderamento, autonomia, independência e autodeterminação são palavras-chave neste terceiro milênio sem as quais não haverá de concretização da famigerada inclusão social.

2.2 Por que Políticas Públicas de Formação Contínua na Área da Deficiência Visual?

A formação contínua ocorre no local de trabalho e fora dele como um 'currículo' em construção, de acordo com as necessidades de aperfeiçoamento do professor. A educação se faz na ação e, ao mesmo tempo, reflete sobre ela. A formação contínua deve ocorrer numa perspectiva reflexiva e de pesquisa, para que os professores possam tecer uma rede de conexões para si, para sua prática, para seus alunos e a sociedade (MACHADO, 2001, p.20),

As políticas de formação em serviço constituem-se num dos principais eixos para a concretização de uma política educacional comprometida com a democratização do ensino e a garantia do sucesso escolar.

Ainda de acordo com Machado (2001) a capacitação de professores em serviço é indispensável para a introdução de novas alternativas educacionais, o que causa um impacto diferencial sobre a aprendizagem.

Não que a política de formação contínua possa resolver, por si só, todos os problemas relacionados a inclusão dos alunos com deficiência. Entretanto, uma nova escola, democrática, necessita de educadores mais competentes para que cumpra, de maneira diferenciada, sua função social (FUSARI, 1992).

A formação continuada para atuação na área de deficiência visual é de extrema importância, seja pelos índices com que se apresenta, seja por apresentar conseqüências adversas, em nível individual e coletivo, pois dá origem a problemas psicológicos, sociais, econômicos e de qualidade de vida, pois implica perda de auto-estima, de status, restrições ocupacionais econômicas, que produzem dificuldades de sobrevivência (KARA-JOSÉ; TEMPORINI, 1995).

A privação sensorial causada por deficiências visuais, pode afetar o desenvolvimento motor, a consciência corporal, a comunicação, a habilidade de interação com o ambiente, o desenvolvimento de conceitos e as habilidades funcionais da pessoa (CHAPMAN, 1988).

A visão, nos primeiros anos de vida, é responsável pela maior parte das informações sensoriais que recebemos do meio externo. Assim, problemas visuais podem representar graves prejuízos para a aprendizagem e socialização das crianças (KARA-JOSÉ; TEMPORINI, 1980).

No Brasil, cerca de 20% dos escolares apresentam alguma alteração oftalmológica. 10% necessitam de correção de erros de refração: hipermetropia, miopia e astigmatismo; destes, aproximadamente 5% têm redução grave de acuidade visual, isto é, menos de 50% da visão normal (ALVES; KARA-JOSÉ. 1998).

O número de cegos no Brasil é estimado em 0,4 a 0,5% da população, ou seja, de 4 a 5 mil pessoas por milhão de habitantes. Comenta Ventura (2000) que considerando a população brasileira de 160 milhões de habitantes no ano 2000, estima-se existirem 640.000 pessoas com deficiência visual no país, tendo por critérios visão < 20/400 (<3/60). A estimativa da prevalência de cegueira no Brasil sofre variações em termos de diferentes níveis socioeconômicos existentes em áreas mais, ou menos desenvolvidas. Pode-se, assim, estimar a prevalência de 0,25% em locais semelhantes a países desenvolvidos e de 0,75% em áreas mais pobres economicamente.

Poucos os educadores que têm condições de relatar deficiência. No ambiente doméstico, por vezes, as crianças não têm percepção de que não enxergam bem, por não exercerem atividades que demandem maior esforço visual. A maioria delas não se queixa, pois na faixa etária em que se encontram ainda não possuem referências do que seja boa visão; somente a partir do ingresso na escola é que passarão, a exigir mais de sua capacidade visual e a compará-la com as dos colegas. Mesmo um observador atento pode encontrar dificuldades para reconhecer um aluno com alteração visual; muitas vezes a deficiência visual é confundida com timidez ou desinteresse (ALVES *et al*, 2000).

É imperativo que a escola participe de ações preventivas da saúde ocular, de identificação e encaminhamento do aluno ao especialista para diagnóstico e tratamento dos problemas visuais detectados (TEMPORINI, 1990).

MONTILHA (2001) aponta a percentagem elevada de alunos com baixa visão e cegos repetentes de uma ou mais séries no ensino fundamental. Para a autora isto pode estar relacionado ao fato de que professores e familiares desconhecem o potencial visual desses.

Segundo NOBRE (2001) o aluno com deficiência visual necessita de atenção específica o que requer do professor o conhecimento de aspectos básicos da saúde e da deficiência visual. A autora enfatiza que a compreensão pelos pais de

que um programa de saúde ocular na escola é essencial, uma vez que a responsabilidade primeira pela saúde e bem estar das crianças pertence a eles.

Cabe ao professor a identificação de problemas e orientação da família para encaminhamento e tratamento do caso (TEMPORINI, 1990).

Segundo Bruno (2001), a atuação do educador deve fundamentar-se na afetividade, permanente postura observadora, abertura a experiências de novos canais de informação e comunicação (tátil, auditivo, olfativo e gustativo) fatores determinantes no processo ensino-aprendizagem. O educador deve ainda, manter contato permanente com o oftalmologista, para troca de informações sobre o desempenho visual do aluno para a decisão sobre quais recursos pode beneficiá-lo nas diferentes tarefas escolares.

Recursos ópticos podem aumentar a auto-estima de pessoas com baixa visão, seu senso de independência, responsabilidade e competência, pelo acesso à leitura, à informação, melhora à identificação do ambiente e melhor controle e qualidade visual (SACKS, 1996).

O programa educacional para crianças com baixa visão recomenda ela deve se aproximar ao máximo de uma criança “normal”, sem esquecer que esta apresenta necessidades de caráter específico ligadas à sua deficiência (luminárias, tipos de letras ampliadas, cadernos especiais de tarja larga, canetas e lápis especiais), pois a educação é excessivamente, focada para estímulos visuais, o que para criança cega ou com baixa visão se constitui em grande desvantagem.

Estudo realizado por Gasparetto (2001), revela o despreparo dos professores, do sistema de ensino de Campinas - São Paulo, para atuar com o aluno com baixa visão. 94% dos professores, de uma amostra de 50 entrevistados, todos com alunos com deficiência visual, declararam não ter formação específica na área. A maioria de professores declarou ter pouco ou nenhum conhecimento a respeito de como atuar com esses alunos.

2.3 Documentos Internacionais como Alicerce das Políticas Brasileiras de Inclusão das Pessoas com Deficiência

Após a II Guerra Mundial a humanidade sente a necessidade de reunir esforços para atender reivindicações do movimento de pessoas com deficiência que começa a surgir de forma organizada.

Conforme (POZZOLI, 1998, p.63, grifo nosso) as chamadas Organizações de pessoas com deficiência surgem com grande força e aquelas conhecidas como para pessoas com deficiência ganham novas dimensões e “[...] a opinião pública, definitivamente, **tomou conta da real existência**, em grande escala, da **pessoa portadora de deficiência**”.

Nesse sentido, os documentos internacionais ilustram com textos das políticas pública de vários países.

2.3.1- Documentos internacionais da década de 70

A “Declaração de Direitos do Deficiente Mental”, de 20 de dezembro de 1971, aprovada pela Resolução 45/158, da Assembléia Geral da ONU, com base nos documentos:

- Declaração Universal dos Direitos Humanos (Resolução 217A-III);
- Pactos Internacionais de Direitos Humanos (Resolução 1386-XIV);
- Declaração dos Direitos do Menor (Resolução 2542-XXIV);
- Convenções e recomendações da OIT, Unesco, OMS e Unicef;
- Declaração de Progresso e Desenvolvimento Social (Resolução 2542-XXIV).

Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, de 9 de dezembro de 1975, foi aprovada, pela Resolução 3447-XXX, da Assembléia Geral da ONU.

Declaração dos Direitos das Pessoas Surdocegas, de 16 de setembro de 1977, com 9 artigos, foi aprovada na Conferência Mundial Helen Keller, em Nova York EUA, sob o tema Serviços para Jovens e Adultos Surdocegos, anotada pelo Conselho Econômico e Social da ONU pela da Decisão 1979/24, de 09/05/79.

2.3.2- Documentos internacionais da década de 80

Os anos 80 foram decisivos para a quebra de paradigmas entre as próprias pessoas com deficiência que decidem assumir sua condição e fazer a sua história.

O Seminário sobre Novas Tendências na Educação Especial, realizado em Quito República do Equador, pela Unesco/Orealc, com a participação de 14 países das América do Sul e Caribe, resultou na Declaração de Cuenca (1981), que reafirmou o direito à educação, à participação plena, discutiu sobre o direito e à igualdade de oportunidades, recomendando a eliminação de barreiras físicas e atitudinais e maior participação de pessoas com deficiência no processo de tomada de decisões a seu respeito.

A Conferencia Mundial sobre as Ações e Estratégias para a Educação, Prevenção e Integração de Deficientes realizada pela Unesco em Terremolinos com a participação de 103 países, resultou na *Declaração de Sundberg*, de 1981. Os 16 artigos da Declaração de Sundberg podem ser resumidos em dois princípios:

- a) As pessoas com deficiência devem receber da comunidade os serviços que atendam às suas necessidades especiais;
- b) Pela da descentralização e setorização de serviços, as necessidades das pessoas com deficiência devem ser levadas em consideração e atendidas dentro da comunidade a que pertençam.

A *Declaração de Princípios*, de 1981. Por ocasião da criação, em Cingapura, da Disabled Peoples' International (DPI), conhecida no Brasil como a Organização Mundial das Pessoas com Deficiência, divulgou a sua Declaração de Princípios, como ênfase ao conceito de Equiparação de Oportunidades:

O *Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência*, de 3 de dezembro de 1982. Adotado pela Resolução 37/52 da ONU, o Programa Mundial estabelece as diretrizes para Ações Nacionais (participação de pessoas com deficiência na tomada de decisões, prevenção de deficiências, reabilitação, equiparação de oportunidades, ação comunitária, treinamento de pessoal,

informação e educação do público), Ações Internacionais (direitos humanos, cooperação técnica e econômica, informação e educação do público), Pesquisa e Controle e Avaliação do Programa declarou, em 1982, com base na Resolução 47/3, 3 de dezembro como o Dia Internacional das Pessoas com Deficiência.

A Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes, de 20 de junho de 1983. A Convenção 159, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), aprovada em Genebra, Confederação Helvética (Suíça), estabelece como princípios as recomendações de princípios para definição de políticas de discriminação afirmativas, visando o acesso da pessoa com deficiência ao mundo do trabalho para as políticas nacionais de reabilitação profissional e de emprego de pessoas com deficiência e as ações para implementar serviços nessa área.

A Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes, de 20 de junho de 1983. A Recomendação 168, da OIT, aprovada em Genebra, Confederação Helvética (Suíça), recomenda ações para desenvolver oportunidades de reabilitação profissional e emprego de pessoas com deficiência, estimular a participação comunitária, implementar reabilitação profissional em áreas rurais, prover treinamento de equipes de profissionais e estimular a participação de empregadores, organizações de trabalhadores, pessoas com deficiência e suas entidades.

A Declaração sobre Equiparação de Oportunidades, de 1987. Neste documento, a Disabled Peoples' International - DPI analisa o conceito de equiparação de oportunidades, focalizando o meio físico, a habitação, o transporte, as oportunidades de educação e trabalho, os serviços sociais e de saúde, as atividades culturais e sociais, o papel das organizações de pessoas com deficiência na equiparação de oportunidades e como podem trabalhar juntos a ONU, os governos, os profissionais de reabilitação e as pessoas com deficiência.

2.3.3 Documentos internacionais da década de 90

Na década de 90 implementa-se o debate mundial sobre a educação para todos. 8 documentos refletem a preocupação da humanidade a discriminação e ao direito à educação como pressuposto para a autonomia, independência e empoderamento da pessoa com deficiência.

A *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, de 9 de março de 1990. Em Jömtien, Tailândia, organizada conjuntamente pela Unesco, PNUD, Unicef e Banco Mundial, reuniu mais de 1.500 participantes de 155 países. Tendo como tema central “Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”, a Declaração foi aprovada juntamente com o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem.

Uma Sociedade para Todos, de 14 de dezembro de 1990. Pela Resolução 45/91, a Assembléia Geral da ONU, propõe a construção de uma sociedade para todos em 20 anos:

A Assembléia Geral solicita ao Secretário-Geral uma mudança no foco do programa das Nações Unidas sobre deficiência passando da conscientização para a ação, com o propósito de se concluir com êxito uma sociedade para todos por volta do ano 2010.

A *Declaração de Vancouver*, de 1992. Reunida em Vancouver, Canadá, com 2.000 participantes de mais de 100 países, a Declaração se posiciona pelos direitos humanos e pela paz no mundo, conclamando todas as organizações de pessoas com deficiência a se unirem para exigir mudanças radicais na sociedade.

A *Declaração de Santiago*, de 11 de junho de 1993, aprovada ao final da V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe, promovida pela Unesco/Orealc em Santiago (Chile), propõe a melhoria dos níveis mundiais da qualidade da aprendizagem, universalização da educação básica, superação e prevenção do analfabetismo e melhoria da qualidade da educação de jovens e adultos.

A Inclusão Plena e Positiva de Pessoas com Deficiência em Todos os Aspectos da Sociedade e o Papel de Liderança das Nações Unidas, de 27 de julho de 1993, recomenda à Assembléia Geral da ONU a adoção de medidas que efetivem a igualdade de oportunidades e a inclusão plena e positiva de pessoas com deficiência em todos os aspectos da sociedade e o papel de liderança das Nações Unidas.

Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, de 20 de dezembro de 1993. Aprovadas pela ONU (Resolução 48/96). Estabelece os requisitos, normas e medidas de implementação para a igualdade de participação, acessibilidade, educação, emprego, renda e seguro social, vida familiar

e integridade pessoal, cultura, recreação e esportes e religião, informação e pesquisa, políticas de planejamento, legislação, políticas econômicas e outros temas pertinentes.

A *Declaração de Salamanca*, de 10 de junho de 1994, aprovada na Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de junho, aponta as estratégias nacionais, regionais e internacionais para uma educação inclusiva, com uma nova visa a respeito de necessidades especiais, escolas, capacitação de pessoal e outros aspectos educacionais.

A *Convenção da Guatemala*, de 8 de junho de 1999. A Assembléia Geral da Organização dos Estados Americanos (OEA), reunida Guatemala, aprovou a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, também conhecida como a Convenção da Guatemala, ratificada e promulgada pelo Brasil (Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001).

Carta para o Terceiro Milênio, de 9 de setembro de 1999. Aprovada pela Rehabilitation International, em Londres, Reino Unido e Irlanda do Norte, define a situação das pessoas com deficiência e estabelece medidas que levem a sociedade a proteger os direitos destas pessoas mediante o apoio ao pleno empoderamento e inclusão em todos os aspectos da vida, apontando que a implementação desta Carta constitui uma responsabilidade primordial de cada governo e de todas as organizações não-governamentais e internacionais.

Declaração de Washington, de 25 de setembro de 1999. Durante a Conferência de Cúpula Perspectivas Globais sobre Vida Independente para o Próximo Milênio, realizada em Washington, participantes do Movimento de Direitos das Pessoas com Deficiência e de Vida Independente aprovaram o compromisso de executar, em seus países, o Plano de Ação que assegura a continuidade, a promoção e disseminação da filosofia de vida independente.

2.3.4- Documentos internacionais aprovados nos anos 2000

O terceiro milênio inicia cadenciado por uma palavra de ordem: “inclusão”. Se a década anterior tinha estabelecido diretrizes para a equiparação de oportunidades, caberia ao novo milênio a execução de tais medidas. Por isso, a

inclusão toma dimensões globais. Começa pela educação e chega ao conceito de desenho universal, publicando seis documentos.

Declaração de Manchester sobre Educação Inclusiva, de 28 de julho de 2000. Centrando-se no tema “Incluindo os Excluídos”, o V Congresso Internacional de Educação Especial, reunido de 24 a 28 de julho em Manchester, Reino Unido e Irlanda do Norte, teve a participação de mais de 1.000 delegados procedentes de 98 países. No encerramento do congresso, os participantes ouviram e receberam cópias da Declaração.

Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, de 5 de junho de 2001. Participantes de várias partes do mundo, reunidos em Montreal, Canadá, conclamam governos, empregadores, trabalhadores e comunidade a se comprometerem com o desenho inclusivo e aplicá-lo em todos os ambientes, produtos e serviços para benefício de todos.

Declaração de Madri, de 23 de março de 2002. Aprovada em Madri, Espanha, define o parâmetro conceitual para a construção de uma sociedade inclusiva, focalizando os direitos das pessoas com deficiência, as medidas legais, a mudança de atitudes, a vida independente, o apoio às famílias, às mulheres com deficiência, a adequação da sociedade às pessoas com deficiência, o emprego, os empregadores, os sindicatos, as organizações de pessoas com deficiência, a mídia, o sistema educacional e a contribuição de todos para desenvolver uma sociedade para todos.

A assembléia da DPI, reunida em Sapporo, Japão, participantes procedentes do mundo inteiro, aprovou a *Declaração de Sapporo*, de 18 de outubro de 2002, que aborda os temas: Paz, Voz das Próprias Pessoas com Deficiência, Direitos Humanos, Diversidade Humana, Bioética, Vida Independente, Educação Inclusiva, Desenvolvimento Internacional, Conscientização do Público e Empoderamento.

Declaração de Caracas, de 18 de outubro de 2002. Participantes da primeira conferência da Rede Ibero-Americana de Organizações Não-Governamentais de Pessoas com Deficiência e Suas Famílias (Riadis), reunidos em Caracas, Venezuela, assumiram vários compromissos e declararam 2004 como o Ano das Pessoas com Deficiência e Suas Famílias.

Convenção Internacional para Proteger e Promover os Direitos e a Dignidade das Pessoas com Deficiência, 2003. A Resolução 56/168, de 19 de

dezembro de 2001, da Assembléia Geral da ONU, estabelece o Comitê Especial para que examine propostas relativas a uma convenção internacional ampla e integral para proteger e promover os direitos e a dignidade das pessoas com deficiência, baseada em um enfoque holístico do trabalho realizado nas esferas do desenvolvimento social, dos direitos humanos e da não-discriminação.

A reunião dos 44 peritos foi realizada em junho de 2002 no México, um volumoso relatório, contendo a primeira versão da Convenção Internacional com 31 artigos, foi apresentado em 11 de julho de 2002. A primeira reunião do Comitê Especial ocorreu em julho/agosto de 2002 em Nova Iorque. O processo de elaboração desta Convenção continua em andamento.

Segundo a Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 10 de dezembro de 1948, Artigo 7º todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito à igual proteção da lei.

Entretanto, foi preciso que a ONU em 1975, por meio da "Declaração dos Direitos dos Deficientes", reiterasse: "As pessoas deficientes têm os mesmos direitos civis e políticos que outros seres humanos". 27 anos após a Declaração dos Direitos Humanos outra Declaração específica reitera que as pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos civis e políticos que os outros seres humanos, sinalizando que a Lei não era para todos nem todos eram iguais perante a Lei.

Declaração dos Direitos dos Deficientes faz menção aos "direitos civis e políticos", ou seja, reconhece o direito civil de cidadania e o direito político da participação, o que remete ao pressuposto "[...] cada homem tem uma propriedade em sua própria pessoa; a esta ninguém tem qualquer direito senão ele mesmo" (LOCKE, 1991, p. 228). Com base neste direito natural o sistema tutelar começou a ser questionado nos Estados Unidos, pelos idealizadores do primeiro Centro de Vida Independente (CVI), de Berkeley, criado, em 1972, por um grupo de tetraplégicos:

[...] Nós, um pequeno grupo de clientes institucionalizados, resolvemos abandonar a proteção do ambiente institucional e saímos às ruas para protestar e encontrar alguma outra forma de viver que não fosse tutelada, dependente e humilhante (DRATER, apud SASSAKI, 2003, p. 10).

No Brasil, como em outros países, a luta pelo fim da tutela atingia, sobretudo as pessoas mais comprometidas, principalmente da área mental e casos da área física.

As pessoas com deficiência visual, com deficiência auditiva, e com deficiência física, em sua grande maioria, embora recebendo algum tipo de tratamento tutelar dos profissionais, não podem ser consideradas juridicamente tuteladas. As pessoas com deficiência mental até hoje ainda são mantidas em um sistema tutelar privado. Isso se deve em parte a suas características, mas também pela insistência da manutenção de uma ampla rede institucional montada no país.

As mobilizações de rua e outras formas de manifestações nos principais centros mundiais forçaram os membros da ONU encarregados da preparação do Ano Internacional da Pessoa com Deficiência a reconhecerem que ocorria dramática mudança nas atitudes das pessoas deste segmento social.

Elas estavam assumindo cada vez mais o papel de um grupo consumidor que tinha seus próprios pontos de vista quanto à forma como a melhoria de suas condições de vida deveria ser efetivada e desejavam que esses pontos de vista fossem conhecidos por aqueles que tomavam decisões (SILVA, 1986, p. 331).

Além dos direitos civis e políticos, a Declaração dos Direitos dos Deficientes reconhece o direito ao trabalho, à sindicalização e à organização das pessoas com deficiência. As pessoas deficientes têm direito à segurança econômica e social e a um nível de vida decente e, de acordo com suas capacidades, a obter e manter um emprego ou desenvolver atividades úteis, produtivas e remuneradas e a participar dos sindicatos; As organizações de pessoas deficientes poderão ser consultadas com proveito em todos os assuntos referentes aos direitos de pessoas deficientes.

No Brasil, seguindo a tendência internacional, a mobilização das pessoas com deficiência teve início no final da década de 1970 e início da década de 1980. De acordo com Araci Nallin, militante do MVI, tais grupos começaram a surgir em fins de 1979 e início de 1980, quando da "abertura" política que permitia o debate de vários temas e a organização de diversos setores da comunidade.

O questionamento da tutela das pessoas com deficiência antes desse período ligado a ênfase ou medicina.

O movimento das pessoas com deficiência no final da década de 1970 contou com a conjugação de 4 fatores positivos: 1)necessidade: a tomada de consciência de uma parcela das próprias pessoas com deficiência no sentido de travarem lutas na defesa dos seus direitos; 2)conjuntura nacional favorável onde movimentos políticos e sociais lutavam contra a Ditadura Militar na busca da redemocratização e da participação; 3)mobilização internacional do segmento, forçando em torno da questão; e 4)estímulo do governo brasileiro, que não via neste movimento nenhuma ameaça política e ideológica subversiva.

Como resultado do processo de mobilização do movimento internacional das pessoas com deficiência, no "dia 16 de dezembro de 1976, foi aprovada a Resolução nº 31/123, proclamando o ano de 1981 como o Ano Internacional para as Pessoas Deficientes", cujo lema oficial era a "participação plena" (SILVA, 1986).

O objetivo da ONU era sensibilizar os Estados – Membros para que incorporassem no seu ordenamento jurídico os direitos da pessoa com deficiência e incentivassem Campanha e a participação das pessoas com deficiência nas suas organizações e vida social.

No Brasil, o apoio do governo federal só veio após a mobilização e manifestação do movimento já organizado em diversas regiões do país. Essas mobilizações começaram a ocorrer de forma espontânea a partir de 1979, simultaneamente em algumas cidades (Porto Alegre, Curitiba, Rio de Janeiro, Recife, São Paulo, Salvador, Brasília, Ourinhos e outras), de início sem articulação de âmbito nacional.

No início de julho de 1980, surge em São Paulo um grupo constituído por pessoas com e sem deficiência, com objetivo de apoiar a realização no Brasil do Ano Internacional. Na primeira reunião foi tomada a deliberação de remeter ao Senhor Presidente da República ofício subscrito por entidades participantes, solicitando que fosse dado ao Ano Internacional o nome correto, no decreto de criação da Comissão Nacional.

Ouvia-se falar de traduções inaceitáveis, tais como 'Ano Internacional do Incapacitado', 'Ano Internacional do Excepcional' e outros nomes que estavam sendo fortemente cogitados. A mensagem, juntamente com outras de locais e iniciativas diferentes, parece que chegou ao destino, pois em 16 de julho de 1980 o Presidente da República assinava o Decreto criando a

Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, vinculando-a ao Ministério da Educação e Cultura (SILVA, 1986, p. 336).

Nesse processo, um marco importante para o movimento em todo o país foi o primeiro Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, com cerca de 1000 participantes, incluindo cegos, surdos, deficientes físicos e hansenianos, vindos de diversos Estados. Na pauta principal o lema da "Participação plena" e o fim da tutela do Estado e das instituições especializadas" (JANNUZZI, 2004).

Na ocasião, foi criada a "Coalizão" Nacional que congregava a representação das áreas da deficiência física, visual e auditiva. Realizando em 1981, na cidade do Recife o I Congresso Brasileiro das Pessoas com Deficiência, tendo como objetivo exercer pressão por mudanças no sistema de atendimento às pessoas com deficiência e na luta contra as barreiras ambientais e sociais.

As propostas do Encontro de Recife sinalizavam as questões defendidas pelo movimento de São Paulo. Além da proposta da criação de um órgão inter-secretarial, com representação não só das Secretarias de Estado envolvidas, mas também de entidades de/para pessoas com deficiência e com dotação orçamentária própria, havia também a preocupação com a educação, prevenção, reabilitação global, trabalho, conscientização, acesso, eliminação de barreiras, materiais, equipamentos e legislação.

Em 1982, em Contagem, Minas Gerais, de 23 a 26 de março, realizou-se o II Encontro Nacional, com a presença da Comissão Nacional, das Comissões Estaduais, entidades de e para pessoas com deficiência, quando se avaliou o resultado do Ano Internacional e definidas novas estratégias de ações para o movimento, estabelecendo como prioridade "a necessidade de criação de um órgão nacional com o objetivo de planejar e acompanhar as recomendações fundamentais para a década de 80 aprovadas nesse encontro" (SILVA, 1986, p. 342).

Em 1982, em São Bernardo do Campo – SP, com o apoio de diversas associações das Pessoas com Deficiência, foi definido 21 de setembro como o Dia Nacional de Luta, até hoje lembrado com atividades e manifestações pelo segmento. Na ocasião, vários atos de rua foram realizados no país, destacando-se as memoráveis manifestações nas Estações do metrô, na avenida

Paulista e na Praça da Sé, lideradas pelo movimento representativo das pessoas com deficiência e com ampla divulgação pela imprensa. Esse processo de mobilização foi se disseminando pelo interior com a criação de entidades por áreas específicas.

Em 1984, com o fim da Coalizão Nacional que reunia todas as áreas das deficiências, inicia-se uma reformulação geral no movimento, dando origem às Federações nacionais e estaduais, marcando o início da proliferação das entidades específicas nos municípios. Surgiu a Organização Nacional de Entidades de Pessoa com Deficiência Física (ONEDEF), Movimento Nacional de Reintegração do Hanseniano (MORHAN), Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), Sociedade Brasileira de Ostromizados (SOB), Associação de Paralisia Cerebral do Brasil (APCB) e Federação Brasileira de Entidade de Cegos (FEBEC).

A partir de 1984, portanto, foi configurado no Brasil um movimento organizado, estruturado, separado por área de deficiências e que tentou se articular num Conselho Brasileiro de Pessoas com Deficiência, unindo todas essas representações, mas que, infelizmente, não conseguiu colocar em funcionamento (SASSAKI, 2003, p.03).

Sasaki (2004) assinala quatro tendências: 1) Conscientização e disseminação de informações sobre problemas, situações, necessidades, direitos e deveres e potencialidades das pessoas com deficiência, com o surgimento da bandeira da integração social. 2) Organizações de pessoas com deficiência (associações e cooperativas de trabalho). 3) Elaboração e aprovação de leis específicas para este segmento populacional além da inserção de preceitos específicos na Constituição. 4) Reivindicações: atendimento pelos centros regionais de reabilitação, projetos de Reabilitação baseados na comunidade e/ou serviços básicos de reabilitação nas redes oficiais e particulares e formação de recursos humanos para os programas e serviços de reabilitação.

As características e tendências do movimento nacional refletem o paradigma dos Documentos Internacionais que apontam para o fim da tutela e fortalecimento do direito a participação, ou seja, o reconhecimento dos direitos civis e políticos assegurados a todos os cidadãos, independentemente das suas características físicas, cognitivas ou sensoriais.

Outras reivindicações foram incorporadas no ordenamento jurídico brasileiro e ganharam materialidade na política nacional da pessoa com deficiência, principalmente, com a Constituição Federal (1988) e Lei Federal 7853/89.

Como resultado do processo de mobilização, duas propostas elaboradas diretamente no interior do movimento merecem atenção especial: a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), criada pela Lei nº 7853/89 e Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), criado pela Lei nº 10.683/03.

A criação desses dois órgãos que atende à reivindicação do movimento, porém atrai o segmento para dentro da estrutura do Estado, comprometendo a sua autonomia e lutas políticas.

A mobilização e organização das pessoas com deficiência em suas entidades, como protagonistas da sua própria história, inquestionavelmente, representa avanço significativo e no crescimento da consciência crítica deste segmento e papel importante na consolidação de direitos na Constituição de 1988, nos artigos 7º, XXXI, 24, XIV, 37,VIII; 203, IV e V; 227, §1º, II e 244, §2º, cuja regulamentação resultou na Lei7853/89, dez anos depois regulamentada pelo Decreto n.º 3298/99, e no Decreto n.º 5296/04, que regulamenta as Leis n.º 10.098/00 e 10.048/00, que dispõem sobre a acessibilidade. Essas normas e mais o capítulo V da Lei n.º 9394/96 (LDBEN), destinado à Educação Especial, definem os aspectos jurídicos e as medidas a serem implementadas pela política nacional da pessoa com deficiência nos diversos setores da administração pública direta e indireta, no âmbito nacional, estadual e municipal.

2.4 A Educação da Pessoa com Deficiência no Brasil: da Segregação à Inclusão

Qual o efeito de tais debates mundiais no âmbito nacional? Conforme Bueno (1993), a iniciativa privada, através das entidades filantrópicas e assistenciais, tem, historicamente, promovido a educação da pessoa com deficiência no Brasil.

Oficialmente, a história da educação da pessoa com deficiência no Brasil começa a ser escrita pelo Decreto Imperial nº 1.428 de 12 de setembro de 1854, que cria o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atualmente, Instituto

Benjamim Constant), localizado na então Capital Federal, Rio de Janeiro, graças à intermediação do médico Xavier Sigand, cuja filha era cega, a pedido de José Álvares de Azevedo, também cego (LEMOS, 1981).

A segunda página da história constitui-se na fundação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em 26 de setembro de 1857, no Rio de Janeiro.

A importação do modelo de educação segregada desenvolvido pelo centro espírita Cosmopolita deu origem a diversos internatos dedicados à educação especial, por interesses políticos do que pela necessidade real. O modelo europeu visava à integração da pessoa com deficiência na sociedade preparando-a para enfrentar o mundo do trabalho. Na realidade brasileira ocorria “depósitos” de “deficientes”.

A história reserva um capítulo “especial” à narrativa das ingerências e fracassos do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, decorrentes de problemas financeiros, disciplinares e de ordem moral, revelados um ano após sua criação (LEMOS, 1981).

Nove anos depois o presidente da recém proclamada República dos Estados Unidos assina novo regulamento para o instituto, objetivando reformular a orientação educacional, vislumbrando o encaminhamento dos alunos com deficiência visual à sociedade, uma vez que tivessem concluído o curso no Instituto.

Na França “os institutos parisienses se transformaram em oficinas de trabalho, seus similares brasileiros tenderam basicamente para o asilo de inválidos” (BUENO, 1993, p.86).

De acordo com o autor dois fatores contribuíram para isso: a falta de vagas no mercado de trabalho e o caráter assistencialista que, ao longo da história, sempre foi marcante, na educação da pessoa com deficiência em nosso país.

Na Europa ocorre grande disseminação de entidades dedicadas à educação especial nos séculos passados; em nosso país são em número exíguo e de forma isolada. Não poderia ser diferente, uma vez que não havia lugar e “vontade” política das autoridades da então sociedade rural desescolarizada e escravocrata e ideologização (JANNUZZI, 1985).

Com a Proclamação da República, as escolas especiais começaram a surgir em número maior, porém, em ritmo lento, ocorrendo o mesmo com as escolas regulares.

O fracasso escolar e a visão ingênua aumentam a preocupação com a deficiência mental, a qual ocupa lugar de destaque na educação especial.

Em 1903 instala-se o Pavilhão Bourneville, criado no Segundo Reinado, o Pavilhão de Menores do Hospital Juqueri, em 1923, e o Instituto Pestalozzi de Canoas, em 1927 (LEMOS, 1981).

Tais datas embora imprecisas, pois constituem, marcos da história. Surge a União dos Cegos do Brasil, no Rio de Janeiro, em 1924, o Instituto Padre Chico, e o Instituto Santa Terezinha em São Paulo, Sodalício da Sacra Família, no Rio de Janeiro (BRASIL, 1975).

É neste período da história em que as entidades privadas, de caráter filantrópico-assistencial, adentram a história da educação especial no Brasil, dispostas a escrevê-la definitivamente, não mais saindo de cena e desenhando um novo perfil da educação especial, que perpetua até os nossos dias.

Com a crescente preocupação com a escolarização da população, vem a segmentação e a segregação das "pessoas deficientes". Cria-se, em 1911, o Serviço de Higiene e Saúde Pública, em São Paulo, que desenvolve a inspeção médico-escolar, "[...] responsável pela criação de classes especiais e formação de pessoal para trabalhar com esta clientela" (JANNUZI, *apud* BUENO, 1993, p. 89).

Ainda de acordo com Jannuzzi (1985), em 1917, inicia-se o processo de seleção dos "anormais" com base em normas estabelecidas pelo Serviço Médico-Escolar, que classificava o aluno quanto a sua deficiência e decidia sobre suas necessidades e preparava o professor para atendê-lo.

Nos anos 30 e 40, ocorre aumento no número de entidades para pessoas com deficiência mental e visual: Sociedades Pestalozzi de Minas Gerais, em Belo Horizonte, em 1932, no Rio de Janeiro, em 1945, e do Estado do Rio de Janeiro em Niterói em 1948; Fundação Dona Paulina de Souza Queiroz, em São Paulo, em 1936, Escola Especial Ulisses Pernambucano, em Recife, em 1941, Escola Alfredo Freire, em Recife, em 1942, Instituição Beneficente Nosso Lar, em São Paulo, em 1946, Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro, em 1948 e Escola Professor Alfredo Duarte em Pelotas - RS, em 1949.

Para a pessoa com deficiência visual, os Institutos de Cegos do Recife em 1935, da Bahia, em 1936, São Rafael, em Taubaté – SP, em 1940, Santa Luzia, em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, em 1941, do Ceará em Fortaleza em 1943, da Paraíba, em João Pessoa, em 1944, do Paraná, em Curitiba, em 1939, do

Brasil Central, em Uberaba, Minas Gerais, em 1948 e de Lins, em São Paulo, em 1948, Associação Pró-Biblioteca e Alfabetização dos Cegos, em São Paulo, em 1942, a União Auxiliadora dos Cegos do Brasil, no Rio de Janeiro em 1943, e em 1946, a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, que atuaria para a reabilitação do cego em todo o país.

O Instituto Santa Inês de Belo Horizonte é o único a surgir em 1947, na área de deficiência auditiva.

Para a pessoa com deficiência física, o Pavilhão Fernandinho Simonsen, na Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, em 1931, o Lar Escola São Francisco, em São Paulo, em 1943 e a Escola Nossa Senhora de Lourdes, em Santos, em 1949 (LEMOS, 1931).

A quase totalidade dessas instituições, a maioria das vezes ligada a ordens religiosas, revestia-se de caráter filantrópico-assistencial, contribuindo para que a deficiência permanecesse no âmbito da caridade pública e impedindo que as suas necessidades se incorporassem ao rol dos direitos de cidadania (BUENO, 1993).

A enorme influência exercida por essas entidades não é um fenômeno contemporâneo, mas, um processo histórico que vem se solidificando desde os primórdios da história da educação especial brasileira (BUENO, 1993).

Assim, restou ao poder público manter raras e segregadas classes especiais das escolas regulares.

Ironicamente, anos depois, a privatização do ensino regular tem como o “sucesso da educação especial” não pública, motivo que teria garantido maior qualidade e eficiência ao ensino especial. Num dado momento histórico, o Estado, mesmo de maneira restrita e incipiente, normatiza e centraliza atendimentos à pessoas com deficiência. Assim, enquanto, em São Paulo, em 1938, surge a Seção de Higiene Mental do Serviço de Saúde Escolar, da Secretaria de Educação do Estado, no Rio de Janeiro nasce a Seção de Ortofrenia e Higiene Mental, do Instituto de Pesquisas Educacionais, criado por Anísio Teixeira.

Nos anos 40, ocorre a “caça ao deficiente mental” com a finalidade de expurgá-lo das salas de aula regulares, para o bom desenvolvimento do processo de aprendizagem dos ditos “normais”, escancarando a concepção segregadora e discriminatória dos laboratórios de Psicologia, aos quais cabia a tarefa de identificar e excluir das escolas públicas os indivíduos rotulados como

deficientes mentais (BUENO, 1993). Era necessário o aval do especialista para a segregação dos que “prejudicavam” o bom andamento da escola, postura defendida no 1º Congresso Nacional de Saúde Escolar, realizado em São Paulo em 1940.

Intelectuais liberais defendiam que a pessoa com deficiência mental era causa precípua do fracasso escolar.

O pano de fundo da de reformas no âmbito social, político, econômico e educacional não é muito diferente do que, hoje, norteia a globalização mundial. Já nesta década, afastar o “trabalhador” das decisões nacionais e tirar-lhe o direito de reflexão e ação perante a realidade fazia parte de uma estratégia que, aos poucos, fora se sedimentando como extremamente rentável e interessante ao poder instituído. Desse modo, a determinação científica e neutra da deficiência, sobretudo, da deficiência mental, camuflava, mais uma vez, com esmero, as reais causas do fracasso escolar das camadas populares, tese defendida com eloqüência pelos detentores do poder político da época (BUENO, 1993).

De acordo com Lemos (1981) graças ao trabalho pioneiro de Helena Antipoff, disseminaram-se por todo o território nacional as Sociedades Pestalozzi, que, em 1971, deram origem à Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi do Brasil. Também Associações de Pais e Amigos de Excepcionais (APAEs) após terem se espalhado por o todo país, uniram-se na Federação Nacional das APAEs.

Entidades especializadas no atendimento a pessoas com deficiência física, a princípio, pessoas com seqüelas de poliomielite, com a parcial erradicação da patologia, tornaram-se especialistas em crianças com distúrbios neuromotores, como a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), em São Paulo, em 1950, e a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR), no Rio de Janeiro, em 1954 (BRASIL, 1975).

Para os surdos foi criada a Escola Epheta, em Curitiba, em 1950, Instituto Domingos Sávio, em Recife, em 1952, Escola Santa Cecília, no Rio de Janeiro, em 1957, Instituto Educacional São Paulo, em São Paulo, em 1958, Instituto Nossa Senhora de Lourdes no Rio de Janeiro, em 1959, Instituto Dona Conceição, em São Paulo, em 1960, Instituto Cearense de Educação de Surdos, em Fortaleza, em 1968, e Escola Santa Maria, em Salvador, em 1970 (BRASIL,1975).

Na área de deficiência visual, a Escola Luiz Braille, em Pelotas, em 1952, Instituto de Educação e Assistência aos Cegos do Nordeste, em Campina

Grande, Paraíba, em 1963, Escola de Cegos do Maranhão, em São Luís, em 1964 e Associação dos Cegos do Piauí, em Teresina, em 1967 (BRASIL,1975).

Paralelamente a essas instituições de caráter puramente filantrópico-assistencial, surgiram centros de reabilitação e clínicas privadas com nível de sofisticação técnica voltados ao atendimento de crianças com alto poder aquisitivo, como também escolas privadas de nível técnico: em São Paulo, a Escola Mundo Infantil, em 1956, para crianças com distúrbios de comportamento, Centro Ocupacional Avandava, em 1968, e Escola da Carminha, em 1973, para pessoas com deficiência mental, Escola Jatý, em 1969, para pessoas com deficiência neuromotora grave e Piratinis Instituto Educacional, em 1971, para distúrbios neuropsicomotores pouco acentuados (BRASIL, 1975).

No Brasil ocorreram dois pólos de atendimento: as entidades de filantropia atendem a camada desprovida de recursos financeiros e as empresas educacionais e de reabilitação à camada privilegiada da sociedade, o que mostra que a elite sempre teve garantido os seus direitos à saúde e educação de qualidade, enquanto à população de baixa renda restavam os gestos de caridade.

Somente na década de 70, com a ampliação das classes especiais públicas, houve a criação dos Serviços de Educação Especial em todas as Secretarias Estaduais de Educação com o atendimento ainda muito reduzido se comparado àquele realizado pela rede privada. Neste período, inicia-se as Campanhas Nacionais em prol da alfabetização e prevenção de doenças.

À Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB) Decreto nº. 42.728, de 03 de dezembro de 1957, seguiu determinada pela Campanha Nacional de Educação dos Cegos (CNEC), Decreto nº. 44.236, de 31 de maio de 1960, e Campanha Nacional de Educação e Reabilitação da Pessoa com Deficiência Mental (CADEME) Decreto nº. 48.961, de 22 de setembro de 1960.

Em 1971, a Portaria nº. 86, de 17 de junho, cria no Ministério da Educação e Cultura o Grupo-Tarefa, com a finalidade de estudar a problemática da educação especial que culminou com a proposta para a criação de órgão autônomo para continuidade das ações desenvolvidas pelas Campanhas e ampliação da sua abrangência, a fim de incluir as pessoas com deficiência física e altas habilidades (BUENO, 1993).

Em 1983, o Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência preceitua que a educação das pessoas com deficiência deve ocorrer no

sistema escolar comum e que as medidas para tal efeito devem ser incorporadas no processo de planejamento geral e na estrutura administrativa de qualquer sociedade.

O direito da pessoa com deficiência à educação comum aparece implícito também na Declaração Mundial de Educação para Todos, aprovada pela ONU, em 1990, que inspirou o Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993).

No decorrer de 1993, a Secretaria de Educação Especial, do Ministério da Educação e do Desporto, coordena a elaboração da Política Nacional de Educação Especial, “[...] amplamente discutida com representantes de organizações governamentais (OGs) e não-governamentais (ONGs) voltadas para pessoas com deficiência e altas habilidades” (BRASIL, 1993).

A Declaração de Salamanca, em 1994, aborda os conceitos de “educação inclusiva”, “abordagem de educação inclusiva”, “classes inclusivas”, “escolas inclusivas”, “princípios de inclusão”, “escolaridade inclusiva”, “políticas educacionais inclusivas”, “provisão inclusiva às necessidades especiais”, “inclusão na educação e no emprego”, e “sociedade inclusiva”.

Dois anos depois, em 1996, o documento Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência afirma:

- 1. As autoridades devem garantir que a educação de pessoas com deficiência seja uma parte integrante do planejamento educacional, do desenvolvimento de currículo e da organização escolar;*
- 2. A educação em escolas comuns propõe a provisão de intérpretes e outros serviços de apoio adequados. Serviços adequados de acessibilidade e de apoio, projetados para atender às necessidades de pessoas com diferentes deficiências devem ser prestados.*

A Convenção da Guatemala, validada pelo Decreto Legislativo n.º 198, de 13 de junho de 2001, e promulgada pelo Decreto n.º 3.956, de 8 de outubro de 2001, da Presidência da República, define a discriminação como toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, conseqüência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (art.1º, nº 2, a). O acesso ao Ensino Fundamental é um direito humano indisponível, por isso, as pessoas com

deficiência, em idade de freqüentá-lo, não podem ser privadas dele. Assim, toda vez que não se admitem alunos com deficiência em classes comuns fere-se o disposto na Convenção da Guatemala.

Pensando a inclusão como uma questão de políticas públicas e ação bilateral, onde tanto a sociedade quanto o sujeito com deficiência constroem juntos a relações, o histórico de submissão e tutela interfere, preponderantemente, na conquista do tripé: independência, autonomia e empoderamento.

A partir de 1994, o discurso da educação inclusiva começa a ser implementado. O CENESPE defendia integração da pessoa com deficiência no ensino regular, alunos com deficiência, conforme o CENEP,

[...] sempre que suas condições pessoais permitirem, serão incorporados a classes comuns de escolas do ensino regular quando o professor de classe dispuser de orientação e materiais adequados que lhe possibilitem oferecer tratamento especial a esses educandos (BRASIL, 1974, p. 20).

O que distingue o paradigma da inclusão do paradigma da integração, se ambos, aparentemente, preconizam a inserção de pessoas com deficiência no ensino regular? Trata-se apenas de sinônimos? Não. Tais palavras, bastante distintas entre si sugerem uma oposição ao modelo segregacional.

A integração tinha como pressuposto que o problema residia nas características das pessoas com deficiência, na medida em que centrava toda a sua argumentação na perspectiva da detecção mais precisa dessas características e no estabelecimento de critérios baseados nessa detecção para a incorporação ou não pelo ensino regular, expresso pela afirmação [...] sempre que suas condições pessoais permitirem [...] (BUENO, 2005, p.6).

A inclusão apresenta o fenômeno da inserção das pessoas com deficiência no ensino regular por um prisma diferente, admitindo a existência das mais variadas diferenças, expressas pelas crianças com deficiência e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos marginalizados.

A diferença entre as duas concepções de educação representa possibilidades distintas de pensar a escola. A integração, ao impor obstáculos à inserção dessas pessoas, alegando suas características explicita sua visão

unilateral, perpetua o modelo médico de deficiência e evidencia a compreensão de que com a escola tudo vai bem, revelando uma dimensão acrítica. Isso fica ainda mais claro, quando se verifica que as possibilidades de integração se baseiam em "diagnóstico seguro e avaliação contínua" (BRASIL, 1974, p.19).

A concepção de inclusão parte do pressuposto de que, a escola não dá conta das múltiplas diferenças, oriundas de condições pessoais, sociais, culturais e políticas, havendo necessidade de mudanças profundas no modelo de escola para que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças, entendendo que as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve se adaptar às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança a acepções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem.

Uma escola capaz de ensinar a todos significa um verdadeiro avanço, quando determina que todos os governos dêem 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.

Bueno (2005) chama atenção para dois aspectos da Declaração:a proposta de educação inclusiva e a necessidade de aprimorar os sistemas de ensino, sem o que direito fundamental à educação e oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem não se concretizarão.

Para Bueno (2005, p.2) esses dois pontos da Declaração de Salamanca devem nortear qualquer política de educação voltada às crianças e jovens com deficiência.

[...] como toda declaração política de largo alcance e em sociedades que se pretendem democráticas, suscita diferentes interpretações e oferece variadas possibilidades para sua consecução.

Comodidade política e pedagógica é mais fácil determinar que para algumas áreas ou casos de pessoas com deficiência, não se recomenda a inclusão, com o conceito de necessidades educativas especiais:

[...] tem se alargado, a tal ponto de se perder o consenso a respeito de qual população abarca, os princípios de Salamanca podem servir para sustentar

posições que nada têm de novas, mas, ao contrário, travestem-se de modernas, posturas educacionais as mais retrógradas (BUENO, 2005, p.3).

Tal interpretação fortalece o modelo clínico de deficiência, onde o problema é a pessoa e não o sistema de ensino. De acordo com este modelo, a prática avaliativa é que estabelece os vários graus de deficiência, gerando a falsa idéia de que os mais graves ou severos não têm condições de freqüentar a escola regular. Assim, não é preciso ter uma deficiência para dele ser excluído. Para Mantoan, “[...] é a escola que tem de mudar, e não os alunos, para terem direito a ela !” (2003,p. 03).

A falta de condições do aluno para acompanhar o programa e a suposta falta de preparo do professor são argumentos aparentemente irrefutáveis do ponto de vista do modelo que atribui à pessoa com deficiência toda responsabilidade da inclusão.

Nessa lógica, a Declaração de Salamanca é utilizada para ratificar a prática e discurso, tal interpretação visando atender a interesses e conveniências políticas de determinados grupos hegemônicos na educação especial.

De acordo com Bueno (2005), este é um móvel que esteve presente desde os primórdios da educação escolar que, mesmo sofrendo críticas mantém até hoje a distinção entre a escolarização dos “normais” e a dos “deficientes”.

No extremo oposto, os defensores da inclusão de toda e qualquer criança na escola regular, não levam em consideração que a implementação desse modelo de escola demanda políticas de aprimoramento dos sistemas de ensino, sem as quais não se garante escolarização de qualidade. Qualquer forma de educação que não seja a da inclusão no ensino regular é vista como ultrapassada, pois perpetuam a segregação, a discriminação e o preconceito contra as pessoas com deficiência.

Entretanto, a educação inclusiva não se efetuará por decreto, é preciso avaliar as reais condições que possibilitem a inclusão gradativa, contínua, sistemática e planejada de pessoas com deficiência nos sistemas de ensino.

Para que os sistemas de educação especial, e os do ensino regular possam se adequar à nova ordem, construindo práticas políticas, institucionais e pedagógicas que garantam a qualidade do ensino a todos os alunos.

Com ampliação constante dos processos de inclusão, para que esta não se baseie, novamente, nas supostas dificuldades de alunos, professores e escolas.

A simples inserção de alunos com deficiência, sem apoio ou assistência nos sistemas regulares de ensino pode redundar em fracasso, na medida em que estes apresentam problemas graves de qualidade, expressos pelos altos níveis de repetência, evasão e baixos níveis de aprendizagem.

Segundo Berger e Luckman (1990), as instituições sociais, incluindo aí as escolas, são produtos históricos da atividade humana sendo impossível compreendê-las adequadamente sem entender o processo histórico que as produziu. Entender o processo histórico da educação implica investigar a ordem econômica, política e social na qual está inserida. O confronto dos fenômenos socioculturais fará emergir uma realidade concreta, socialmente definida.

Assim, a segregação escolar da pessoa com deficiência, produzida em um determinado momento histórico, cumpriu seu papel de agente determinado e determinante na história deste segmento. Hoje, impõem-se modificações estruturais nos sistemas escolares a fim de consolidar o caráter universal e plural da escola que se deseja construir em nosso tempo. É nessa direção que políticas públicas nacionais e internacionais vêm sendo proclamadas para combater a segregação escolar e edificar, os alicerces de uma escola para todos.

2.5 Políticas Públicas de Formação de Educadores Especializados na Área da Deficiência Visual

Políticas públicas são ações governamentais que visam à resolução de problemas coletivos. Conforme Azanha (1998, p.102), um “problema nacional” como problema governamental, só existe a partir de uma percepção coletiva”. O autor lembra que a consciência não cria a realidade, mas esta pode ser determinante para gerar pressão social, que, por sua vez, pode, a partir da concepção coletiva, transformar um fato em um problema de governo.

Ser caracterizado como um problema governamental é pressuposto primordial para desencadear que o processo de definição e elaboração de uma política.

A educação nem sempre se configurou como problema nacional ou de governo. Durante algum tempo, manifestou-se “circunscritas à formação dos filhos das famílias abastadas e ao recrutamento de funcionários nas administrações colonial e imperial” (AZANHA,1998, p.126).

Comenta Fusari (1997, p. 177):

Quando denunciemos a falta de políticas públicas para as áreas sociais, incluindo aí a educação e valorização da escola pública, do magistério e de formação de professores, é preciso considerar que tal ausência não significa a inexistência de uma política. O longo descaso do Estado para com a Educação não deixa de ser, por exemplo, uma política.

Nesse contexto, tais problemas eram bastante particulares, logo, exigiam soluções, igualmente, específicas. Somente no final do período monárquico brasileiro, é que a educação da pessoa com deficiência surge como tema nacional.

As primeiras preocupações de cunho educacional em relação às pessoas com deficiência visual surgiram no século XVI: Girolinia Cardono (médico italiano) testou a possibilidade de algum aprendizado de leitura através do tato e Peter Pontanus Fleming (cego) e o Padre Lara Terzi produziram os primeiros escritos sobre a educação dessas pessoas (TELEFORD; SAWREY, 1988).

No século XIX, proliferam na Europa e nos Estados Unidos as escolas com a proposta educacional. Um novo sistema, com caracteres em relevo, para a escrita e leitura dos cegos, é desenvolvido por Louis Braille e tornado público em 1825 – o Sistema Braille. Assim, o processo ensino-aprendizagem dos cegos deslança, possibilitando-lhes maior participação social.

A repercussão do sucesso das novas técnicas e métodos e a crença na capacidade do sujeito cego chegam ao Brasil por meio de José Álvares de Azevedo, ao regressar de seus estudos em Paris, no Instituto Real dos Jovens Cegos. Sua influência junto à Corte foi determinante para que o imperador D. Pedro II criasse, no Brasil, um colégio para as pessoas cegas.

Como “as definições são sempre encarnadas, isto é, indivíduos concretos e grupos de indivíduos servem como definidores da realidade [...] é preciso entender a organização social que permite aos definidores fazerem suas definições” (BERGER; LUCKMAN, 1990, p.157).

Nesse sentido esta pesquisa enfoca a principal política pública de formação de recursos humanos para atuação junto aos alunos com deficiência visual no Estado do Paraná, pois de acordo com Berger e Luckman (1990, p.115):

[...] os marcos históricos devem pertencer à área objeto de estudo. Assim, para a história política, tais marcos deverão ser necessariamente de caráter político; para a história econômica, marcos econômicos; e para a história da educação, marcos educacionais.

Para Bauer (1988, p.117) a atividade pedagógica não pode ser desvinculada do contexto histórico no qual está inserida". As características dos diversos períodos da história da educação de um país acompanham seu movimento histórico, suas transformações econômicas e sociais, suas lutas pelo poder político.

No Paraná, em 1939, surge a primeira entidade de assistência à pessoa com deficiência visual, o Instituto Paranaense de Cegos, e depois muitas outras instituições.

Como não havia preocupação do poder público para com a escolarização dessas pessoas, a iniciativa privada assumia o atendimento médico e educacional.

Para Gadotti (1988, p.23), "todo pensamento pedagógico é tributário de sua época e é ingênuo lê-lo desvinculado de um movimento histórico-social".

No Brasil, em 1830 o deputado Cornélio Ferreira apresenta um projeto de lei objetivando a formação de professores para educar alunos cegos, projeto que nem chega a ser discutido pelos parlamentares.

Somente em 1882, o Imperador convocou o 10º Congresso de Instrução Pública que ocorreu no ano seguinte para discutir a formação de professores e currículo para cegos e surdos.

No início do século XX, estudos técnicos e científicos dão ênfase à formação dos professores especializados em deficiência visual. O Instituto Benjamin Constant em parceria com a Fundação Getúlio Vargas, realiza o primeiro curso de Especialização de Professores na Didática de Cegos.

De 1951 até 1973, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) oferece cursos de formação em convênio com a Campanha Nacional de Educação dos Cegos (MAZOTTA, 2003)

O Decreto-lei nº. 42.728/57 institui a Campanha Nacional de Educação de Cegos no Brasil (CNEC) com o objetivo de treinar e especializar professores para a educação e reabilitação de cegos.

Em 30 de julho de 1973 o Decreto 62.4251 para atender à demanda da educação de pessoas com deficiência visual, cria o Centro Nacional de Educação Especial.

Segundo o inciso VII do Parágrafo Único do artigo 2º do Regimento Interno que prevê a organização, competência e atribuições do CENESP, é função deste órgão “propor formação, treinamento e aperfeiçoamento de recursos humanos na área específica de educação especial” (MAZOTTA, 2003, p.32).

O artigo 2º do Regimento Interno aprovado pela Portaria n. 550, em 29 de outubro de 1975 detalha as finalidades e competências do CENESP no Parágrafo Único:

Planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da educação especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo para os deficientes da visão, da audição, mental, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e os superdotados, visando a sua participação progressiva na comunidade, obedecendo os princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a educação especial (MAZOTTA, 2003, p. 41).

O CENESP tinha como finalidade promover em todo o território nacional a expansão e melhoria do atendimento à pessoa com deficiência, extinguindo as Campanhas de educação de cegos, surdos e deficientes mentais, sob a supervisão da Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura (MEC), gozando de autonomia administrativa e financeira.

Constituída por seis unidades, para cada área de excepcionalidade, divisão de atividades auxiliares, divisão de pessoal e órgãos subordinados.

Em 15 de dezembro de 1981, a Portaria nº 696 aprova novo Regimento Interno para o CENESP, mantendo as mesmas competências e atribuições, porém a supervisão do órgão passa a ser executada pela nova Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus quanto a sua organização administrativa, amplia de seis para sete unidades.

Em 1986, o CENESP se transforma em Secretaria de Educação Especial (SEESPE), que em 15 de março de 1990 é extinta com a reestruturação do MEC. À Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB) ficam confiadas as

atribuições concernentes à educação especial, pelo Decreto 99678, de 8 de novembro de 1990, que no SENEb o Departamento de Educação Supletiva e Especial.

De acordo com inciso IV do artigo 7º do Decreto 99678, compete ao SENEb sugerir a política de formação e valorização do magistério para a educação especial e ao Departamento de Educação Supletiva e Especial apoiar os sistemas de ensino na formulação, implementação e avaliação de políticas de formação e valorização do magistério no âmbito de sua competência.

Em 1992, com a reestruturação do Ministério da Educação e Cultura, a Secretaria de Educação Especial ressurgiu como um órgão específico de educação especial, que em 1995 recomenda que o professor especializado em deficiência visual para as séries iniciais tenha “visão normal, considerando a necessidade de corrigir posturas e comportamentos inadequados de seus alunos” (BRASIL, 1995, p.34) e orienta as escolas a constituírem equipe multidisciplinar com professor, psicólogo, orientador educacional, supervisor, assistente social, médicos (oftalmologista, clínico geral e neurologista), fonoaudiólogo e técnico em orientação e mobilidade.

Atualmente, a SEESPE conta com uma coordenadoria de aperfeiçoamento e atualização, vinculada à Subsecretaria de Educação e Aperfeiçoamento da Educação Especial, do MEC.

3 POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS ESPECIALIZADOS EM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ESTADO DO PARANÁ

As deliberações nº. 025/84 e nº. 035/84 do Conselho Estadual de Educação do Paraná definem a primeira política pública de formação de professores em Educação Especial para todas as áreas da deficiência: Curso de Formação de Professores para Educação Especial na Forma de Cursos Adicionais em Nível de 2º Grau.

Os cursos foram estruturados como cursos de Formação Regular, ampliando a formação básica do professor de 1ª a 4ª séries, com Habilitação específica para atuação em Classes Especiais.

Diagnóstico realizado pelos principais Municípios do Estado constata alto número de crianças com problemas de aprendizagem determinados por deficiências mentais, visuais ou auditivas que afetam seu desempenho em classes regulares.

Os cursos podiam ocorrer de forma regular e concentrada em finais de semana, perfazendo um total de 990 horas/aula, incluindo o tempo de estágio supervisionado.

O Estágio supervisionado - prática de ensino tinha a duração de 180 horas, devendo ser realizado no período diurno, com atividades de treinamento para atendimento à clientela com deficiência visual, pela observação, co-participação e direção de classes. O acompanhamento era realizado pela supervisora de estágios em conjunto com os professores das disciplinas de formação básica e específica.

O número de alunos por modalidade não podia ser superior a 35 conforme estabelecido pelo artigo 8º da Deliberação 035/84 do Conselho Estadual de Educação (CEE).

Eram requisitos para matrícula nos cursos de Estudos Adicionais:

- Comprovante de conclusão de curso de Magistério em nível de 2º Grau, Lei nº 5.692/71, ou equivalente de legislação anterior;
- Comprovante de conclusão de Curso de Pedagogia Habilitação Magistério, constando no histórico escolar disciplinas referentes às peculiaridades do ensino de 1º Grau, 1ª a 4ª séries, metodologia e psicologia da infância e da pré-adolescência;
- Havendo maior número de candidatos que vagas, os inscritos eram

submetidos a entrevistas, dando-se prioridade a atuantes em Classes Especiais, atuantes em Classe de 1ª a 4ª séries, e demais professores.

A transferência para outra Instituição de Ensino somente era permitida na mesma modalidade de estudos. A avaliação era contínua e progressiva, em função dos objetivos expressos nos projetos de ensino ou programação curricular da habilitação.

A avaliação deveria obedecer à ordenação e seqüência do processo ensino-aprendizagem e ao Plano Curricular, sendo diagnóstica, formativa e somativa, realizada cooperativamente, visando determinar os objetivos ou programação curricular alcançados pelos alunos.

Como instrumentos e técnicas de avaliação foram utilizados testes orais e escritos, questionários de controle, tarefas específicas, trabalhos de criação, observações espontâneas ou dirigidas e discussões.

A avaliação era efetuada em bimestres, seguindo as datas previstas no Calendário Escolar e os resultados, expressos em notas de 0 a 100 eram transcritos pela Secretaria Acadêmica no histórico escolar.

O aluno com freqüência igual ou superior a 75% e média semestral de 34 a 59; apresentasse freqüência de 74% e média semestral superior a 34 e inferior a 81, deveria realizar exame.

O aluno com média semestral inferior a 34 estava automaticamente reprovado, sem direito a Exame Final. Para cálculo da média após o Exame Final, usava-se a formula:

$$MF = \frac{(MS \times 6) + (EF \times 4)}{10} = 60$$

O resultado do Exame Final e a média final eram registrados pelo professor no Diário de Classe e pelo Histórico Escolar.

A convocação dos alunos para Exames Finais era feita por Edital da Secretaria Acadêmica.

Os alunos poderiam requerer recontagem de pontos no prazo de 72' horas a partir da comunicação dos resultados.

Eram considerados aprovados os alunos com freqüência igual ou superior a 75% e rendimento igual ou superior a 60 e com freqüência de 50% a 74% e rendimento igual ou superior a 81.

Eram considerados reprovados os alunos com freqüência igual ou

superior a 75% e rendimento inferior a 34, ou com freqüência de 50% a 74% e rendimento inferior a 81, ou com qualquer freqüência e média semestral inferior a 60, ou com freqüência inferior a 50% e qualquer rendimento.

Cabia ao Conselho de Classe decidir quanto à aprovação dos alunos em situações especiais limítrofes ou enquadrados no disposto na alínea “C” do parágrafo 3º do artigo 14 da Lei 5692/71.

Entendia-se por Conselho de Classe, os professores que ministravam aulas no curso. Somente poderiam lecionar nos cursos de Estudos Adicionais, professores formados em curso superior de Licenciatura Plena com Especialização em Educação Especial.

Quando, pela natureza da disciplina do curso de Estudos Adicionais, inexistisse professor com formação específica poderia ministrá-la, em caráter suplementar e precário, outro profissional de nível superior, desde que previamente autorizado pelo CEE.

Para o exercício do magistério em cursos de Estudos Adicionais era exigida a comprovação de experiência profissional, definida em norma específica, relativa a cada modalidade.

Inexistindo professor com formação específica para uma disciplina a experiência deveria ser comprovada pela prática de especialidade.

Os professores poderiam ser indicados para tantas disciplinas quantas lhes permitissem suas habilitações, podendo, porém, lecionar simultaneamente no máximo 3 disciplinas no Curso de Estudos Adicionais.

O Curso era apostilado no verso do diploma do Curso de Formação de Professores, após o seu reconhecimento.

Permaneciam válidas para o curso de Estudos Adicionais as normas vigentes para o ensino de 2º Grau, no que coubessem.

A Deliberação 025/84 do CEE atribuía ao Conselho a competência para apreciação e aprovação dos Projetos de Implantação de Estudos Adicionais na área da Educação Especial.

Pela Deliberação nº 007/05, de 7 de junho de 1995, pela Câmara de Ensino de 2º Grau, esta competência passou ao Departamento de Educação Especial (SEED), a quem caberia a decisão de prorrogação, continuidade da oferta dos cursos, cessação de atividades, verificação, acompanhamento e apreciação dos Relatórios dos Cursos de Estudos Adicionais na Educação Especial.

Ficaram, assim, subordinados ao CEE os processos de consulta prévia, reconhecimento e solução de irregularidades nos Cursos de Estudos Adicionais na Educação Especial, referentes às redes pública e particular (instituições de ensino médio e superior).

A instituição poderia oferecer até 2 vezes o Curso, com prazo de autorização prorrogado, devendo encaminhar o pedido de reconhecimento.

Os pedidos de prorrogação deveriam ser instruídos com:

- Calendário constando: dias letivos, início e término do período letivo e recuperação;
- Cronograma de distribuição das disciplinas;
- Quadro de professores com as disciplinas e pareceres aprobatórios;
- Indicação de novos professores com a documentação de acordo com os critérios vigentes.

As instituições de ensino deveriam, a cada oferta encaminhar ao DEE/ SEED, com antecedência mínima de 45 dias das atividades, processo de "Continuidade de Curso após Reconhecimento", instruído com documentação:

- a) Ofício de encaminhamento ao DEE/ SEED;
- b) O número do Parecer autorizatório, Resolução de reconhecimento do Curso e área a ser ofertada;
- c) Grade curricular;
- d) Cronograma de distribuição das disciplinas;
- e) Quadro de professores com disciplinas e pareceres aprobatórios;
- f) Nome das escolas, município, área de oferta, local de realização do Estágio Supervisionado;
- g) Módulo e horário de funcionamento do Curso.

As instituições deveriam encaminhar ao DEE/SEED, 60 após o final de cada Curso, relatório pormenorizado das atividades desenvolvidas, enfocando aspectos quantitativos e qualitativos, conforme o anexo 1 da Deliberação nº 007/05 de 7 de junho de 1995.

No caso de reconhecimento ou de prorrogação de autorização, o relatório deveria ser encaminhado, com a solicitação.

O DEE/SEED deveria enviar anualmente ao CEE relatório circunstanciado com dados quantitativos e análise qualitativa dos Cursos de Educação Especial.

Os casos omissos eram resolvidos pelo Conselho Estadual de Educação. Todos os Estudos Adicionais eram norteados pelo Ementário (Anexo 1).

Os procedimentos metodológicos estão voltados a análise da realidade dos cursistas, ao desenvolvimento de atitudes positivas voltadas à problemática da Educação Especial.

A avaliação ocorria gradativamente, conforme as peculiaridades de cada disciplina. A forma de registro da avaliação era cumprida conforme previsto em Regimento da Instituição que oferecia os cursos.

Quadro 1 - Cursos de Formação de Professores para a Educação Especial, na forma de Estudos Adicionais, oferecidos de 1994 a 2002, na Área da Deficiência Visual

Nº	Núcleo Regional de Educação	Município	Instituição	Parecer CEE	Resolução SEED
01	Apucarana	Apucarana	Colégio São José de Apucarana	-	-
02	Assis Chateaubriand	Assis Chateaubriand	Centro Técnico Superior do Oeste Paranaense	-	-
03	Cornélio Procópio	Cornélio Procópio	FAFICOP Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio.	081/96 10/05/96	3707/96 23/09/96
04	Maringá	Maringá	FUEM Fundação Universidade Estadual de Maringá	124/93 02/06/93	3276/93 18/06/93
05	Paranavaí	Paranavaí	FAFIPA – Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Paranavaí	141/88 10/08/88	2913/88 12/0988
06	União da Vitória	União da Vitória	FAFIUNI – Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória	-	-
07	Apucarana	Arapongas	UNOPAR-Universidade Norte do Paraná	392/97 01/10/97	4268/97 22/12/97
08	Cascavel	Cascavel	UNIOESTE-Universidade Estadual do Oeste do Paraná-Campus Universitário de Cascavel	230/89 06/12/89	194/90 24/01/90
09	Umuarama	Cruzeiro do Oeste	FUEM- Extensão Cruzeiro do Oeste-Escola Estadual Cruzeiro do Oeste-Ensino de 1º grau	391/97 01/10/97	358/97 21/10/97
10	Umuarama	Umuarama	UNIPAR-Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Umuarama	044/99 12/02/99	1083/99 17/03/99

Quadro2 - Turmas e Alunos Concluintes do Curso de Formação de Professores para a Educação Especial, na forma de Estudos Adicionais na Área da Deficiência Visual, de 1994 a 2002

Nº	Núcleo Regional de Educação	Município	Instituição	Período	Aprovados
01	Apucarana	Apucarana	Colégio São José	-	-
02	*Assis Chateaubrind	Assis Chateaubrind	Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense	-	-
03	Cornélio Procópio	Cornélio Procópio	FAFICOP	10/02/93 a 30/05/94 19/05/00 a 29/09/01 15/04/94 a 30/12/95 03/02/97 a 10/12/98 19/05/00 a 11/08/01	06 - 08 02 15
04	Paranavaí	Paranavaí	FAFIPA	-	-
05	União da Vitória	União da Vitória	FAFIUNI	-	-
06	Curitiba	Curitiba	Instituto de Educação "Professor Erasmo Pilotto"	01/02/94 a 12/12/94 01/08/93 a 07/07/94 07/12/94 a 20/12/94 01/08/94 a 07/07/95 08/12/95 a 20/12/95 05/08/96 a 11/07/97 24/02/97 a 12/12/97 04/08/97 a 10/07/98 01/02/98 a 22/12/98 03/08/98 a 05/07/99 08/02/99 a 18/12/99 02/08/99 a 05/08/00 18/02/00 a 18/12/00 12/02/01 a 21/02/01	14 07 13 12 09 14 07 15 20 18 11 09 16 18
07	Francisco Beltrão	Francisco Beltrão	FACUBEL	19/07/93 a 30/06/94 25/06/99 a 17/08/00 03/05/96 a 30/05/97	09 20 19
08	Ponta Grossa	Ponta Grossa	Instituto de Educ. Estad. Prof. César Prieto Martines	08/11/93 a 30/11/94	17
09	Umuarama	Umuarama	FUEM	11/06/93 a 30/11/94	17
10	Maringá	Maringá	FUEM	05/08/94 a 15/12/95 19/09/97 a 27/08/99	22 20
11	Guarapuava	Guarapuava	UNICENTRO	28/04/95 a 05/07/96	13
12	Campo Mourão	Campo Mourão	FECILCAM	06/09/97 a 19/02/99	20
13	Telêmaco Borba	Telêmaco Borba	UEPG	12/08/94 a 15/07/5	04
total	13	13	13		375

A Deliberação nº. 013/90 CEE, de 14 de setembro de 1990, estabeleceu o ementário das disciplinas tendo como foco a deficiência, atendimento clínico-terapêutico, segundo o paradigma integracionista de caráter reparador, corretivo e reabilitador. Na área da Deficiência Visual, enfocava-se a etiologia da

deficiência e sua cura. A grade curricular prevê para descrever as diferentes etiologias da deficiência visual, o que mostra a relevância do clínico em detrimento do pedagógico. Comenta Mantoan (2003, p.2):

[...] A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe [...]

Políticas públicas de educação inexistem na grade curricular dos Estudos Adicionais.

Vygotsky (1997) apresenta três maneiras de entender a cegueira: de forma mística, biológica e contemporânea.

Na primeira, acredita-se que “[...] nos cegos desenvolvem-se as forças místicas superiores da alma, que a eles é acessível o conhecimento espiritual e a visão (alucinações) no lugar do sentido da visão perdido [...]”. Na segunda, o Iluminismo trata de substituir a mística pela ciência, o preconceito pela experiência. Nesta concepção, a ênfase é dada à compensação do órgão. É neste período que surge a idéia de que o cego tem o tato e a audição super desenvolvidos. Esta era uma forma simplificada de explicar a bondade da natureza que com uma mão tira e com a outra repõe em dobro. Fazendo o recorte para a educação da pessoa com deficiência visual, é nesta crença que se apóiam as máximas de que o aluno cego tem excelente memória, oralidade e grande capacidade auditiva, além de um tato incomparável. (VIGOTSKI, 1997, p. 74-75). Na terceira concepção de cegueira a pessoa cega não substitui simplesmente, um órgão pelo outro. Há um mecanismo complexo de re-arranjo das estruturas internas deste ser que “[...] eleva em seu próprio desenvolvimento a um nível superior, criando do defeito uma capacidade; da debilidade, a força; da menosvalia a supervalia [...]” (VIGOTSKI, 1997, p.77)

O fato de que o estágio supervisionado se dá em instituições de atendimento segregado à pessoa com deficiência visual, não na escola regular, fortalece a dicotomia entre ensino especial e comum, mais uma vez, homogeneizando “excepcionalidades”. Ratifica a fase biológica dentro da análise Vigotskiana.

Tal procedimento revelaria a idéia de que a pessoa com deficiência visual apenas poderia ser atendida separadamente? Ou ratificaria o mito de que a escola regular não está preparada para oferecer educação à pessoa com deficiência?

As disciplinas da grade sugerem que a pessoa com deficiência visual se desenvolve biológica, social e psicologicamente diferentemente das demais pessoas, uma visão calcada no modelo clínico da deficiência, que ignora a pessoa e seu processo histórico.

Vygotsky (2001, p.382-383) explica o processo de aprendizagem da pessoa com deficiência visual:

O comportamento dos cegos é organizado exatamente como se organiza o comportamento das pessoas absolutamente normais, excetuando-se apenas que os órgãos analisadores ligados ao olho, que lhes faltam, são substituídos no processo de acumulação da experiência por outras vias analisadoras, o mais das vezes táteis e motoras.

Bueno (2004) lembra que, não raro, o conjunto de disciplinas prima pela educação da pessoa com deficiência visual desvinculada do sistema educacional paranaense e brasileiro. Para Mantoan (2003, p.2) é comum.

[...] dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças.[...].

Cegos e pessoas com baixa visão oriundas de famílias instruídas sempre estiveram na sala de aula regular desde a década de 50, o que mostra que possuem plenas condições de interação social, aprendizagem e inclusão nos diversos setores da sociedade.

Lembram Berger e Luckman (1990), as instituições são produtos da ação humana. Se os educadores percebem assim a pessoa com deficiência visual, construirão propostas pedagógicas e práticas de ensino que reproduzirão tais concepções.

A política de formação foi pensada e definida por pessoas que encarnam determinados modelos de deficiência e os traduzem em suas ações.

A atividade pedagógica não deve se desvincular do contexto histórico no qual está inserida, porém seria ingenuidade acreditar que a escola não reproduz a luta pelo poder político, conforme escreve Gadotti (1988), no caso escola especial e regular.

Em 1995, a Secretaria de Educação Especial, do MEC recomendava a constituição de equipes multidisciplinares nas escolas especiais, entendendo a deficiência vista doença.

A grade curricular dos Estudos Adicionais, não prevê a disciplina didática especial do ensino de Deficiente Visual (DV) a informática como ferramenta de acesso à informação, de autonomia e interface com colegas e professores que desconheçam o sistema braile.

O aspecto pedagógico se resume no ensino do sistema braile, sorobã, orientação e mobilidade, atividades de vida diária e orientação profissional, não havendo material adequado de leitura. Aí entram os leitores, engrossando os ideais da filantropia e caridade, além da tutela.

Em muitas escolas, os professores escolhem ou listam os voluntários que farão a leitura do material para o aluno com deficiência visual, em dia e horário adequados aos leitores.

Nesse momento, se cria a relação de dependência, desigualdade, desconforto e de inferioridade entre aquele que enxerga e a pessoa com deficiência visual.

A escola produz o ser humano dependente e, depois, cobra dele assertividade, autonomia, empoderamento.

No que tange à educação para o trabalho, preparam-se aqueles que vão direcionar a vida profissional do aluno com deficiência visual, desconsiderando seu talento individual, suas opções e desejos, consolidando o mito de que a pessoa com deficiência visual será sempre um extraordinário músico, masoterapeuta, operador de câmera escura e assim por diante.

Nesta concepção de ensino, perde-se de vista o sujeito como protagonista de sua própria história. A escola deixa de favorecer o aluno na construção de sua cidadania, à medida que o retira dos diversos espaços sociais, pois, subliminarmente, incute-lhe a idéia de que deve ser tutelado.

O Estado do Paraná tenta imprimir ritmo diferente ao processo de ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência. Em 1999, o Conselho Estadual

de Educação, à luz da LDBEN 9394/96, aprova a Deliberação nº 010/99, de 4 de agosto de 1999, que estabelece as Normas Complementares para o Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental e em nível médio, na modalidade Normal com orientações sobre a proposta pedagógica no que se refere à gestão pedagógica, prática da formação e exercício da docência, Educação nas Comunidades Indígenas, Educação de Jovens e Adultos e Educação de Portadores de Necessidades Educativas Especiais – os Estudos adicionais prosseguem com o mesmo formato e, 30 turmas (445 professores) de 1994 até 2002, concluem os Estudos Adicionais na área da deficiência visual, habilitados para atuar na área da deficiência visual, os quais, em sua maioria, já atuavam em serviços de Educação Especial.

Os relatórios de Conclusão de Curso encaminhados pelas instituições formadoras, 13 Núcleos Regionais de Educação em 13 Municípios, foram contemplados com a realização de cursos na área da deficiência visual, promovidos por 10 Instituições de Ensino Superior e três, por Instituições de Ensino Médio, (Tabela 3), com as seguintes atividades: observação em sala de aula; confecção de materiais; realização de oficinas pedagógicas, utilizando técnicas de plenária, entrevistas, aula-experiência; laboratório de pesquisa de campo (avaliação contextualizada na escola) e participação em eventos como encontros regionais e seminários de educação especial, promovidos pelas Prefeituras, Instituições de Ensino Superior, Organizações não Governamentais e Secretaria de Estado da Educação.

As atividades extraclasse incluíam visitas às escolas especiais, aos Centros de Atendimento Especializados, às Salas de Recursos e às Classes Especiais.

Foram realizadas, pelos alunos, palestras nos diversos setores da comunidade sobre a identificação e prevenção da deficiência visual, em contato intenso com os serviços de apoio pedagógico especializados.

Faltou, porém maior articulação com a escola comum e as novas demandas por serviços de apoio requeridos pelos alunos com deficiência visual, inclusos nas classes regulares.

As atividades de estágio supervisionado oportunizaram a coleta de dados, discussões e reflexões sobre as práticas pedagógicas dos docentes observados.

Todavia, a docência supervisionada, que ocorre ao final do curso, teria ficado dissociada dos conteúdos ministrados, não permitindo, muitas vezes, a contextualização, transversalidade e transposição didática.

Os relatórios demonstram o cumprimento da carga horária, do calendário e a habilitação do corpo docente conforme Deliberação nº. 028/93 - CEE, de 12 de novembro de 1993.

Ainda, segundo os relatórios, houve entrosamento entre professores e cursistas e preocupação com a qualidade dos cursos. De acordo com o modelo de avaliação adotado pelas instituições, baseado na Deliberação 007/95 - CEE, de 07 de junho de 1995, mereceram destaque as propostas: estudo para a ampliação da carga horária das disciplinas; reestruturação das ementas, com sistematização dos conteúdos; provisão de material teórico específico e atualizado para subsidiar o corpo docente e discente.

Assim, os cursos na modalidade de Estudos Adicionais, contemplados na Lei nº. 5.692/71 normatizada pelo Conselho Estadual de Educação, atenderam às necessidades do Sistema Estadual de Ensino, oferecendo formação específica aos professores, na perspectiva integracionista que pressupõe o ajustamento da pessoa com deficiência participação no processo educativo desenvolvido nas escolas comuns. No entanto, é preciso dar um passo além, no sentido de atender às necessidades educacionais, presentes na diversidade que compõe a escola, alicerçado no conceito de escola inclusiva.

A construção dessa escola, à luz do paradigma da inclusão, parte do consenso sobre o conceito de necessidades educacionais especiais, discutido por inúmeros autores, a partir de uma releitura da Declaração de Salamanca, para dar respostas à diversidade de demandas e remoção das barreiras para a aprendizagem de todos os alunos, com mudança de enfoque da origem do problema, (a deficiência) para a necessária ação do sistema de ensino.

A educação, como direito deve garantir a todos o acesso, o ingresso, o regresso e a permanência, com sucesso, em todo o fluxo da escolarização, nas zonas urbana e rural, com a oferta do suporte pedagógico apropriado às suas necessidades e potencialidades.

Levantamento dos processos de liberação dos recursos de Convênio de Cooperação Técnica e Financeira/ 2002, mantidos pela SEED com 350 instituições especializadas em Educação Especial, com 30.175 alunos matriculados,

aponta que de 5.791 professores contratados por essas instituições, 545 (9,4%) não possuem especialização em Educação Especial e 2.699 (45,61%) não têm habilitação em nível de 3º Grau.

Conforme dados do Censo 2001 (MEC/INEP/SEEC), dos 6.816 profissionais que atuam na Educação Especial no Paraná, consideradas todas as redes de ensino, 782 (11,47%), não possuem formação específica em Educação Especial (Anexo 1); e 43 municípios (10,78%) não ofertam nenhum serviço de apoio especializado (Anexo 2).

Ainda de acordo com o referido Censo, dentre os docentes que atuam no Sistema Estadual de Ensino, em nível de Ensino Fundamental (redes pública e privada). 981 (1,16%) possuem apenas o Ensino Fundamental (completo ou incompleto). 24.300 (28,63%) somente o Ensino Médio e 59.581 (70,21%) possuem formação em nível de 3º Grau, 29,79% dos docentes que atuam no Ensino Fundamental, predominantemente nas redes municipais, não possuem habilitação em nível de 3º Grau.

Como decorrência da expansão da oferta de Educação Infantil (transição dos serviços da assistência social para a educação), atendendo às metas e cronograma previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96 e no Plano Nacional de Educação Lei Federal nº. 10.172/01, há necessidade de habilitação em nível de 3º Grau para os profissionais que já atuam nos centros de educação infantil, com crianças de 0 a 3 anos e outros que estão sendo contratados para a expansão dos serviços; e ainda, profissionais qualificados para a ampliação da oferta do Ensino Médio, com condizente preparação para o trabalho.

Além dos dados quantitativos, verifica-se na prática em sala de aula, uma lacuna na formação de professores, entre os que se dizem despreparados para atender à diversidade (social, econômica, cultural, familiar e orgânica) dos alunos, o que aparece nos resultados de avaliação do rendimento escolar do Estado, na proficiência média em Língua Portuguesa e Matemática, apresentados pelo MEC/INEP/DAEB, no período entre 1995 e 2001 (Anexo 4).

A SEED tem investido em capacitação continuada dos profissionais da educação e comunidade escolar. Em 2002, eventos promovidos pela SEED/DEE, capacitaram 1.953 profissionais (Anexo 5); oficina sobre Educação Inclusiva, em todos os demais eventos de capacitação ofertados pela SEEDIUP.

As discussões em torno da melhoria na formação de professores, bem como sua capacitação para trabalhar com a diversidade, já vêm sendo realizadas desde 16 de dezembro de 1994, quando o Conselho Nacional de Educação pela Portaria nº. 1793/94 recomendam a inclusão da disciplina Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as licenciaturas, com informações teóricas e práticas acerca dos alunos que têm ficado à margem do sistema educativo, entre os quais se encontram as pessoas com deficiência.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica através da (Resolução CNE/CEB nº. 02, de 11 de setembro de 2001) consideram capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos ou disciplinas sobre educação especial e desenvolvidas competências para uma ação pedagógica inclusiva nas diferentes áreas de conhecimento. Professores especializados são aqueles formados em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente, de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental.

O documento Educação Inclusiva: Linhas de Ação para o Estado do Paraná, construído nas discussões com diferentes segmentos publicado em 2002, pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná, salienta a necessidade de articulação entre o Sistema Educacional e as instituições de ensino médio e superior, inclusão de conteúdos e/ou disciplinas de fundamentação teórico-metodológica acerca das necessidades educacionais especiais nos currículos dos cursos de formação, extensão e especialização para professores.

De acordo com Ferreira (1995) e Jönsson (1994), o aprimoramento da prática pedagógica e o desenvolvimento e aplicação de novas tecnologias são de grande relevância para o avanço das práticas inclusivas, assim como os estágios supervisionados e atividades de extensão junto à comunidade escolar, possibilitando aproximação e realimentação do ensino, da pesquisa e das práticas em sala de aula, sob o enfoque da educação inclusiva.

Cabe a políticas públicas recursos para auxiliar/ampliar a acessibilidade das pessoas com deficiência que se tornem cada vez mais

Buy Now to Create PDF without Trial Watermark!!

autônomas no meio educacional, na vida produtiva e social exerçam plenamente sua cidadania.

Created by eDocPrinter PDF Pro!!

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Definir, elaborar e exercer o controle social sobre implementação de políticas públicas ainda não é prática incorporada pela sociedade civil brasileira. As experiências nesse sentido têm sido localizadas.

Em um país, onde os meios de comunicação de massa veicula campanhas a fim de angariar, recursos financeiros para que uma instituição privada produza livros em braile, é fácil perceber que ainda se utiliza a imagem do “cego” para despertar piedade e levar a sociedade a atender o apelo da caridade. Esta atitude revela de forma subjacente, a violação do direito constitucional à educação, como dever do Estado.

A análise dos Estudos Adicionais realizados no Paraná, das propostas e implementação das políticas públicas resgata ação de formação dos profissionais que vêm atuando na educação das pessoas com deficiência visual.

Desta forma as hipóteses suscitadas no início desta pesquisa têm fundamento e estão ratificadas pelo presente estudo, pois desde sua concepção, estas políticas objetivam habilitar professores para atuar nas instituições privadas de cunho filantrópico, e não refletir ou questionar sua prática pedagógica segregadora.

O ementário dos Estudos Adicionais evidencia a crença de que a pessoa com deficiência visual necessita da institucionalização, e da ação exclusiva do especialista por sua incapacidade sociais e intelectuais sem considerar outras estratégias de aprendizagem e o convívio social.

Desta política, nasceram profissionais que ajudam, tutelam, decidem, superprotegem, subestimam e desacreditam da possibilidade de autonomia da pessoa com deficiência visual.

Segregar mais que uma prática escamoteada ou concepção equivocada tornou-se um nicho de mercado. Atrás do discurso de que se deve primeiro preparar para depois incluir, no caso da deficiência visual, é garantia de emprego e manutenção do poder sobre tal situação.

Solidifica-se a visão de que a escola comum não entende e nem sabe lidar com alunos com deficiência visual.

Não bastam haver políticas de formação docente. Importa saber aonde quer chegar tais políticas. Se para fortalecer o modelo falido de educação desqualificada e segregada, seria menos mal que não existissem.

O processo de ruptura com o modelo integracionista não é simples. Há que se pensar em políticas articuladas que atinjam todo o sistema de ensino, o que envolve o enfrentamento com os grupos que detêm o monopólio do setor.

Sem vontade política e, sobretudo, coragem para enfrentar as situações o poder público delega para a iniciativa privada a educação da pessoa com deficiência, alegando falta de condições da escola pública, o que referenda, a perpetuação da segregação e tudo de mais pernicioso que ela representa.

Apesar do compromisso do Brasil com a inclusão a forte influência da educação especial leva à resistência, à inclusão social dessas pessoas.

A inclusão do aluno deve ocorrer na escola e não na sala de aula somente.

A políticas públicas de educação precisam responder, eficazmente, às necessidades específicas das pessoas com deficiência, não só com acesso à escola regular, mas também, favorecendo a sua permanência e oportunizando a formação pessoal, social, educacional e profissional de um novo sujeito, capaz de protagonizar o processo histórico de conquista de sua cidadania, numa construção coletiva de uma prática social que leve à ruptura de velhos paradigmas e à consolidação de uma sociedade para todos.

As políticas e ações, não podem deixar de considerar que a implementação da educação inclusiva demanda, por um lado, ousadia, coragem e conhecimento de causa, por outro, prudência e sensatez, na ação concreta (acesso e permanência qualificada, organização escolar e trabalho pedagógico), estudos e investigações que procurem descrever, explicar, equacionar, questionar e propor alternativas para a educação da pessoa com deficiência.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Ângela Vinagre de. História da educação brasileira: o problema de sua periodização. **Revista de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.69, n.161, p.112-149, jan./abr. 1988.

ALVES MR; KARA-JOSÉ N. **Campanha "Veja Bem Brasil"**. Manual de Orientação. Conselho Brasileiro de Oftalmologia, 1998.

_____. Atendimento oftalmológico de escolares do sistema público de ensino no município de São Paulo: aspectos médico-sociais. **Arq Bras Oftalmol**, Disponível em: <http://www.cbo.com.br/abo/abo63505.htm>. Citado em: 12 mar. 2006

AZANHA, José Mario. Planos e políticas de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. In: MENESES, J. G de C.; BARROS, R. S. M.; NUNES, R. A. C. **Estrutura e funcionamento da educação básica**: leituras. 2. ed. São Paulo: Thomson, 1998

BERGER, Peter L.; LUCKAMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de Sociologia do conhecimento. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

BOYNARD, Aluísio Peixoto; GARCIA, Edília Coelho; ROBERT, Maria Iracilda. **A reforma do ensino**. São Paulo: Irradiantes, 1972.

BRASIL. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação- ANFOPE. Documento Final - VIII Encontro Nacional. Belo Horizonte, ANFOPE, 1996 (mimeo).

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 295/69. Brasília: MEC.

_____. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

_____. Ministério da Educação e Cultura SEESP. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1975

_____. Ministério da Educação e Cultura SEESP. Política Nacional de Educação Especial. Brasília; MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial- CENESP. **Diretrizes básicas para ação do Centro Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/CENESP, 1974.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Educação Especial-INEP. **Procedimentos de elaboração do Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC/INEP, 1997a (mimeo)

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Educação Especial-INEP. **Roteiro e metas para orientar o debate sobre o Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC/INEP, 1997b (mimeo)

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Lei n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1993.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 1997b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial-SEESP. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1995.

_____. Ministério da Educação. **Conselho Federal de Educação. Parecer n.7/72: institui o currículo mínimo para a formação de professores de deficientes da audiocomunicação.** Brasília: MEC. 1972.

_____. Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. **PLANFOR: Plano Nacional de Educação Profissional / Termos de referência dos programas de educação profissional, nacionais, estaduais, emergenciais.** Brasília: Fat/Codefat/MTb/Sefor, 1996. 122 p.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira. **Tornar-se Professora Coordenadora Pedagógica na escola pública:** análise de um processo de formação contínua. 1998. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1999.

BRUNO, Marilda M.G. **O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual.** São Paulo: Newswork, 1993.

CAIADO, Katia Regina Moreno. **Aluno deficiente visual na escola:** lembranças e depoimentos. São Paulo. PUC. Autores Associados.160p. 2003.

BUENO, José Geraldo Silveira . **Educação especial brasileira:** integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC/PUCSP, 1993

_____. **Com crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores:** generalistas ou especialistas? Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/ar>. Acesso em: 26 fev. 2004

CARVALHO, Mark Clark Assen de. **Formação de professores para o ensino fundamental:** o discurso da eterna provisoriedade. 1997. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 1997.

CHAPMAN E, Stone J. **The Visually Handicapped Child in Your Classroom.** London: Cassel Educ., 1988.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Declaração de Salamanca. Salamanca. Brasília: MEC, 1994.

COHEN, E; FRANCO, R.. **Avaliação de projetos sociais.** 6ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

DUTRA, Martinha Clarete. **A informática a serviço do deficiente visual**. 1998. 60 f. Monografia (Especialização em Educação Especial) – Centro de Estudos Superiores de Londrina, Londrina. 1998.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. Repensar a prática educacional com deficientes mentais: uma contribuição à luz da psicologia sócio-histórica. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 18, **Anais...** Caxambu, ANPED, 1995.

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Estatísticas do século XX. Rio de Janeiro, 2003.

_____. **Perfil dos municípios brasileiros: gestão pública**. Rio de Janeiro, 2001.

_____. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios (PNAD)**. Rio de Janeiro, 1999.

_____. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios (PNAD)**. Rio de Janeiro, 2002.

FUSARI, José C. **A Educação do educador em Serviço: o treinamento de professores em questão**. São Paulo. Dissertação (Mestrado). São Paulo: PUC, 1984.

_____. **A formação continuada de professores no cotidiano da escola fundamental**. São Paulo: FDE, 1992. p. 25-34.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.

GASPARETTO, M.E.R.F.; TEMPORINI, E.R.; CARVALHO, K.M.M.; KARA-JOSÉ, N. O aluno portador de visão subnormal na escola regular: desafio para o professor? **Arq. Bras. Oftal.** 64: 45-51, 2001.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Revista Integração*. Brasília: n° 24, p. 22-27, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

IDE, Sahda Marta. Alfabetização e a deficiência mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.1, n.1, p. 51-63, 1992.

JÖNSSON, T. Inclusive education. Hyderabad: UN Interregional Programme for Disabled People, [s.l.] 1994. 160 p.

JANUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1985.

JOSE, R. T. Visión subnormal. [s. l.] Once. [s.d.]

KARA-JOSÉ, N.; TEMPORINI, E. R. Avaliação dos critérios de triagem visual de escolares de primeira série do primeiro grau. **Rev. Saúde Públ.**, São Paulo, v. 14, 1980 p. 205-214.

_____. et al. Estudo retrospectivo dos primeiros 140 casos atendidos na Clínica de Visão Subnormal da UNICAMP. **Arq. Brás. Oftalmol.** São Paulo, v.51, n.2, p. 65-69, 1988.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita.** São Paulo: Ática, 2001

LEMOS, E. R. **Educação dos excepcionais:** evolução histórica e desenvolvimento no Brasil. 1981 Tese (Livre Docência) - Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro:UFF, 1981

MACHADO, E. V. **O vídeo mediador da comunicação escolar.** São Paulo. 2001. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Cidade de São Paulo, 2001.

MENESES, João Gualberto de Carvalho; BARROS, R. S. M.; NUNES, R. A. C. **Estrutura e funcionamento da educação básica:** leituras. 2. ed. São Paulo: Thomson, 1998.

MARIN, Alda J.(org) **Educação continuada:** reflexões, alternativas. Campinas: Papirus, 2000.

MAZZOTTA, Ma. J. S. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MONTILHA, R.C.I. **Escolarização e reabilitação de portadores de deficiência visual: percepção de escolares e ações de reabilitação.** Campinas, 2001 Tese – (Doutorado) - Faculdade de Ciências Médicas - UNICAMP.

NOBRE, I.R.S. **Identificação de crianças portadoras de deficiência visual: percepção e condutas de mães.** Campinas, 2001 Tese (Doutorado) - Faculdade de Ciências Médicas - UNICAMP.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência.** [s.l.] 1993.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **O atendimento de crianças com baixa visão. Programa para a prevenção de cegueira da OMS.** Bangok: OMS; 1994. p.32-39.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional:** uma política sociológica – poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médica, 1997.

PESSOTTI, I. Dados para uma história da psicologia no Brasil. **Psicologia**, São Paulo, v.1, n.1, p. 1-14, 1975.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA. **Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação**: história e Filosofia da Educação. Colóquio sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo, PUC, 1996.

PULINO, L. H. C. Z. Acolher a criança, educar a criança: uma reflexão. **Em Aberto**. Brasília, v. 18, n.73, p. 29-40, 2001.

PUSSOLI, Lafaiete. A pessoa portadora de deficiência ao âmbito dos direitos humanos. In: MARCÍLIO, Maria Luísa; POZZOLI, Lafayete (Coords). Cultura dos direitos humanos. São Paulo: LTr, 1998, p.93-117.

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

_____. **Como chamar os que têm deficiência?** [s.l.]: [s.e.] 2003. (mimeo)

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**. São Paulo, Cortez, 1987.

_____. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, Autores Associados, 1997.

TELFORD, Charles; SAWREY, James M. **O indivíduo excepcional**. 5.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

TEMPORINI, E. R.; KARA-JOSÉ, N. Níveis de prevenção de problemas oftalmológicos. **Arq Bras Oftalmol**, v.58, n.3, 1995, p.189-192.

_____. Prevenção de problemas visuais de escolares: conduta de professores do sistema de ensino do Estado de São Paulo, Brasil. **Rev Bras Saúde Esc**. v.18. 1990, p.259-262.

_____. Percepção de professores do sistema de ensino do Estado de São Paulo sobre o seu preparo em saúde escolar. **Rev. Saúde Publ.**, São Paulo, v.22, n. 5, 1988, p.411-421.

THYLEFORS, B; et al. Global data on blindness. **Bull The World Health Organ**, v.73, 1995, p.115-121.

SOMBRA, L. A. **Educação e integração profissional de pessoas excepcionais**: análise da legislação.75f. 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 1983.

VANDERHEIDEN, Gregg C. **Making Software More Accessible for People with Disabilities**. **SIGCAPH Newsletter**. NY, ACM Special Interest Group on Computers and the Physically Handicapped, ACM Press, n. 47, June, p. 2-32, 1993.

VEIGA, J.E. **O que é ser cego**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1983.

VENTURA, L.O, et al. Campanha Olho no Olho: Veja Bem Brasil/1999 - Resultados e Experiências no Estado de Pernambuco. In: Congresso Brasileiro de Prevenção da Cegueira e Reabilitação Visual. 14. Natal. **Anais...** Natal, 2000.

VYGOTKY, Lev Semenovitch. Fundamentos de defectologia. In: _____. **Obras completas**. Tomo cinco. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

_____. **Pensamiento y lenguaje**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1998.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIVOT, Alejandro Rojo. **Considerações sobre a situação organizacional de entidades representativas de pessoas portadoras de deficiência**. Brasília: Corde, 1994.

Buy Now to Create PDF without Trial Watermark!!

ANEXOS

Created by eDocPrinter PDF Pro!!

Buy Now to Create PDF without Trial Watermark!!

Anexo 01

Created by eDocPrinter PDF Pro!!

EMENTA:

1- NÚCLEO DE FORMAÇÃO BÁSICA

1.1 – Fundamentos de Educação Especial

Caracterização das excepcionalidades e sua repercussão na aprendizagem e no desenvolvimento; princípios de orientação, habilitação e reabilitação, características da formação e da ação docente em Educação Especial.

1.2 – Psicologia do Desenvolvimento

Etapas, características e necessidades do desenvolvimento nas dimensões cognitiva, afetiva e psicomotora, na 1ª infância, 2ª infância, adolescência e idade adulta.

1.3 – Psicologia da Aprendizagem

Estudo, das características do processo de aprendizagem, da aprendizagem cognitiva, de automatismos e apreciativa ou afetiva; caracterização dos tipos de aprendizagem, das teorias de aprendizagem e de condições pedagógicas para sua afetivação.

1.4 - Etiologia da Excepcionalidade

Fatores determinantes da excepcionalidade nos períodos pré, peri e pós-natais.

1.5 Modalidades de Atendimento em Educação Especial

Características, objetivos e dinâmica psico-pedagógica nas várias modalidades de atendimento em Educação Especial, de acordo com as categorias e graus de excepcionalidade. Levantamento de programas e de recursos da comunidade de interesse da Educação Especial.

1.6 – Planejamento Pedagógico

Estudo do Currículo do Ensino de 1º Grau; análise das necessidades em Educação Especial; estabelecimento de prioridades e objetivos; previsão e decisão de estratégias, métodos e técnicas de intervenção e de avaliação de seus resultados.

1.7 – Técnicas de Observação em Educação Especial

Reconhecimento e identificação do excepcional estudo e aplicação de instrumentos de avaliação de situações pedagógicas.

1.8 – Noções de Psicomotricidade

Funções e aplicações da psicomotricidade; métodos, técnicas e recursos específicos para o desenvolvimento da coordenação dinâmica geral, esquema corporal, coordenação motora fina e coordenação visomotora.

1.9 – Introdução à Metodologia Científica

Caracterização de formas de obtenção do conhecimento; estudo das características do conhecimento científico; estudo de métodos e técnicas para a obtenção em Educação Especial métodos descritivos, exploratório e experimental; técnicas de observação, entrevista, teste, questionário, inventário.

1.10 – Educação para o Trabalho

Estudo da relação entre Educação e Trabalho das implicações filosóficas, sociológicas, psicológicas e econômicas da educação do deficiente para o trabalho; estudo da integração escola-empresa-Imunidade e da inovação curricular como forma de alinhamento oportunidade de trabalho para o deficiente.

2 NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA

Área: Deficiência Visual – DV

2.1– Noções de Anatomia e Fisiologia dos Órgãos da Visão

- a) Caracterização da estrutura, funcionamento e patologias do segmento anterior, posterior e meios transparentes do órgão da visão.
- b) Estudo das noções básicas sobre: acuidade visual, como visual, manipulação de tabelas e dioptrias ópticas.

2.2 Características do Desenvolvimento da Pessoa Portadora de Deficiência Visual

Caracterização do desenvolvimento psicomotor, intelectual, emocional e social da pessoa com Deficiência Visual e suas repercussões no ajustamento familiar na escola e comunidade.

2.3 Metodologia de Ensino do Sistema Braile

- a) Princípios básicos de métodos multisensoriais.
- b) Utilização da escrita, leitura e confecção de materiais para ensino pelo Sistema Braile.

2.4 Metodologia de Ensino do Sorobã

Aplicação de técnicas e recursos específicos do Sorobã e reglete e a equivalência dos Símbolos Matemáticos em Braile.

2.5 Metodologia da Redução Visual

Empregos de métodos, técnicas e recursos específicos para o desenvolvimento do desempenho visual da pessoa portadora de visão sub-normal.

2.6 Princípios de Orientação e Mobilidade

Estudo análise e aplicação dos princípios básicos, métodos, técnicas e recursos para a locomoção independente da pessoa com deficiência visual.

2.7 As Artes e Recreação do Deficiente Visual

Aplicação, adaptação e dinamização das atividades artísticas e recreativas à pessoa portadora de deficiência visual.

2.8 Estimulação Precoce

A importância da estimulação precoce; técnicas e procedimentos de detecção, de avaliação e de intercenção básica (programa de atividades); estratégias de estimulação precoce do deficiente.

2.9 Métodos e Técnicas de Alfabetização

Análise de métodos e técnicas de alfabetização; estudo de suas vantagens, limitações e ajustamentos no processo ensino-aprendizagem do deficiente.

2.10 Prevenção, Conscientização e Orientação Familiar

- a) Aconselhamento pré-nupcial e genético, cuidados durante a gestação e assistência ao nascimento, quanto à prevenção da Deficiência Visual.

- b) Conscientização, orientação à Família e Comunidade, quanto ao atendimento à pessoa com Deficiência Visual.

2.11 Orientação Vocacional da Pessoa Portadora de Deficiência Visual

Estudo do potencial vocacional da pessoa portadora de deficiência Visual, análise de oportunidades de aplicação desse potencial, na área do trabalho e lazer; estratégia de Orientação Vocacional e Profissional; aconselhamento, informação, sessões de orientação e dinamização do currículo.

2.12 Estágio Supervisionado

Vivenciação de experiência pedagógica no atendimento ao deficiente visual; caracterizada pela aplicação na prática de fundamentos, princípios, conceitos teóricos e de estratégias, métodos e técnicas.

A grade curricular era constituída da seguinte forma:

NÚCLEO DE FORMAÇÃO BÁSICA		
MATERIA S	DISCIPLINA S	C / H
1. Fundamentos da Educação	1.1 Fundamentos da Educação Especial	30
	1.2 Psicologia do Desenvolvimento	45
	1.3 Psicologia da Aprendizagem	45
	1.4 Etiologia e Prevenção da Excepcionalidade	45
2. Estrutura e Funcionamento da Educação Especial	2.1 Modalidades e Programas de Atendimento em Educação Especial	15
3. Didática da Educação Especial	3.1 Planejamento Pedagógico	30
	3.2 Técnicas de Observação em Educação Especial	30
	3.3 Noções de Psicomotricidade	45
4. Metodologia Científica	4.1 Métodos e Técnicas de Pesquisa	30
	SUBTOTAL PARTE BÁSICA	315
NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA		
MATERIA S	DISCIPLINA S	C / H
5. Anatomia e Fisiologia	5.1 Noções de Anatomia e Fisiologia dos órgãos da Visão	45
6. Desenvolvimento Biopsicos-social do DV	6.1 Características do Desenvolvimento do Deficiente Visual	30
7. Didática Especial do Ensino para Deficientes Visuais	7.1 Metodologia do Ensino Sistema Braille	90
	7.2 Metodologia do Ensino do Sorobã	90
	7.3 Metodologia da Reeducação Visual	90
	7.4 Princípios de Orientação e Mobilidade	60
	7.5 Artes e Recreação do Deficiente Visual	15
	7.6 Educação Precoce	45
	7.7 Métodos e Técnicas de Alfabetização	45
8. Educação para o Trabalho	8.1 Educação para o Trabalho e Orientação Vocacional do DV	45
9. Avaliação	9.1 Avaliação Educacional do Deficiente Visual	45
SUBTOTAL NÚCLEO DE FORMAÇÃO BÁSICA		315
SUBTOTAL NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA		600
PRÁTICA DE ENSINO –ESTÁGIO SUPERVISIONADO		180
TOTAL GERAL DO CURSO		1095

Anexo 02

Funções docentes*, segundo nível e modalidade de ensino na educação básica, por nível de formação - Paraná - 2001

Nível de Formação	Ensino Regular				Educação de Jovens Adultos	Educação Especial com curso específico		
	Pré-escolar	1 a 4 série	5 a 8 série	Médio		Sim	Não	Total
Fundamental Incompleto	58	109	5	-	-	6	9	15
Fundamental Completo	300	818	49	13	4	36	8	44
Médio Completo	7491	22959	1353	734	512	2656	456	3112
Superior Completo	4102	19500	40102	27748	7702	3336	309	3645
Total	11951	43386	41509	28495	8218	6034	782	6816

Fonte: MEC/INEP/SEEC

- Um mesmo docente pode atuar em mais de um estabelecimento, nível e/ou modalidade de ensino.
- ** Médio + Profissionalizante + Educação Profissional (Nível Técnico).

Obs: O total da Educação Básica não corresponde a soma dos Níveis / Modalidades de Ensino.

Buy Now to Create PDF without Trial Watermark!!

Anexo 03

Created by eDocPrinter PDF Pro!!

Municípios que não oferecem nenhum atendimento em Educação Especial

Fonte: MEC/INEP – SEED - Censo Escolar 2002

01. Arapuã
02. Barra do Jacaré
03. Boa Esperança
04. Bom Jesus do Sul
05. Basilândia do Sul
06. Campina do Simão
07. Campo do Tenente
08. Corumbataí do Sul
09. Cruz Maltina
10. Diamante do Sul
11. D. Ulisses
12. Entre Rios do Oeste
13. Esperança Nova
14. Espigão Alto do Iguaçu
15. Flor da SelTa do Sul
16. Foz do Jordão
17. Goioxim
18. Guapirama
19. Guaporema
20. Guaraqueçaba
21. Honório Serva
22. Ivatuba
23. Jardim Olinda
24. Manfinópolis
25. Marquinho
26. Mercedes
27. Paranapoema
28. Pato Bragado
29. Piên
30. Pinhal de São Bento
31. Pitangueiras
32. Planaltina do Paraná
33. Porto Barreiro
34. Porto Rico
35. Porto Vitória
36. Quatro Pontes
37. Santa Lúcia
38. Santa Mônica
39. Santana do Itararé
40. Santo Antônio do Paraíso
41. São José das Palmeiras
42. São Manoel do Paraná
43. Tamarana
44. Vila Alta
45. Xambrê

ANEXO 04

Professores que atuam no Ensino Fundamental por grau de formação segundo dependência administrativa no Paraná - 2001

Dependência Administrativa	Fundamental Complementar	Fundamental Completo	Médio Completo	Superior
Estadual	05	35	2035	34476
Federal	0	0	0	52
Municipal	109	790	20259	14911
Particular	0	42	2003	8142
TOTAL	114	867	24297	117162

Fonte: MEC/ INEP – Censo Escolar/2001

ANEXO 05

Capacitação oferecida pela SEED / DEE 2002

Município Realização	Título	Período de realização		Modalidade			Carga Horária	Participantes
		Início	Término	Semi. curso	Reunião			
Faxinal do Céu	Seminário de Atualização de Professores de Educação Especial na Área da Visual	08/Jul/02	12/Jul/02	X			32	196
Faxinal do Céu	Seminário Removendo Barreiras para a Aprendizagem	23/Set/02	27/Set/02	X			34	395
Faxinal do Céu	Despertando para a educação do aluno com deficiência visual	30/Set/02	04/Out/02	X			34	112
Ponta Grossa	II Jornada Histedbr - Região Sul	08/Out/02	11/Out/02			X	28	60
Curitiba	Sem. de Educ., Saúde e Inclusão: Uma proposta de Humanização	28/Out/02	30/Out/02	X			8	70
Curitiba	Pessoas com Defi., Educ. Profis. e Inserção no Merc. de Trabalho	29/Jul/02	29/Jul/02			X	8	30
Londrina	Curso Descentralizado de Educação Física Adaptada	25/Mar/02	27/Mar/02		X		24	114
Maringá	Seminário Descentralizado de Educação Física Adaptada	06/Mai/02	08/Mai/02	X			24	47
Foz do Iguaçu	Seminário Descentralizado de Educação Física Adaptada	03/Jun/02	05/Jun/02	X			24	40
Guarapuava	Seminário Descentralizado de Educação Física Adaptada	11/Jun/02	13/Jun/02	X			24	41
Ponta Grossa	Seminário Descentralizado de Educação Física Adaptada	17/Jun/02	19/Jun/02	X			24	38
Cornélio Procopio	Seminário Descentralizado de Educação Física Adaptada	01/Jul/02	03/Jul/02	X			24	30
Pato Branco	Seminário Descentralizado de Educação Física Adaptada	08/Jul/02	10/Jul/02	X			24	30
Campo Mourão	Seminário Descentralizado de Educação Física Adaptada	05/Ago/02	07/Ago/02	X			24	54
Francisco Beltrão.	Seminário Descentralizado de Educação Física Adaptada	12/Ago/02	14/Ago/02	X			24	3
Toledo	Seminário Descentralizado de Educação Física Adaptada	19/Ago/02	21/Ago/02	X			24	44
Telêmaco Borba	Seminário Descentralizado de Educação Física Adaptada	26/Ago/02	28/Ago/02	X			24	41
Apucarana	Seminário Descentralizado de Educação Física Adaptada	26/Nov/02	28/Nov/02	X			24	39
Cia norte	Seminário Descentralizado de Educação Física Adaptada	10/Set/02	13/Set/02	X			24	57
Umuarama	Seminário Descentralizado de Educação Física Adaptada	17/Set/02	19/Set/02	X			24	29
Assis Chateaubriand	Seminário Descentralizado de Educação Física Adaptada	24/Set/02	26/Set/02	X			24	45
Ivaiporã .	Seminário Descentralizado de Educação Física Adaptada	05/Nov/02	07/Nov/02	X			24	55
Jacarezinho.	Seminário Descentralizado de Educação Física Adaptada	19/Nov/02	21/Nov/02	X			24	26
Curitiba	Movimento Nacional por uma Sociedade Inclusiva	27/Nov/02	30/Nov/02	X			12	110
Curitiba	Encontro sobre Classes Hospitalares				X		8	20
Faxinal Céu	Oficina: Educação Inclusiva (oferta obrigatória em todos os Eventos)							
TOTAL							572	1726

Buy Now to Create PDF without Trial Watermark!!

ANEXO 06

Created by eDocPrinter PDF Pro!!

Análise da situação para a educação inclusiva no Paraná Dados quantitativos

O Estado do Paraná possui, atualmente, 399 municípios e conta com 96,49% destes, com a educação, no que se refere ao Ensino Fundamental, 1ª a 4ª séries, municipalizado, política prevista pela LDB 9394/96.

A oferta de Educação Especial está, portanto, assim distribuída: 35,81% atendimento na rede municipal, 9,38 % atendimento na rede Estadual e 54,81% em ONG's, conveniadas com a Secretaria de Estado da Educação – SEED/PR.

Desta forma, é importante destacar que a experiência acumulada ao longo de meio século de Educação Especial no Paraná, coloca-o em destaque no cenário nacional, onde experiências positivas, construtivas e bem sucedidas servirão como ponto de partida para consolidação de uma Educação de qualidade para TODOS.

Situando a Educação Especial no contexto geral da educação do Paraná, a SEED/PR levantou dados que colaboram para a análise quantitativa dos 99 atendimentos prestados na rede pública - estadual e municipal - e particular (ONGs).

Atualmente, 42.422 alunos são atendidos pela educação especial, nas diferentes modalidades da rede pública e particular. Embora este número não represente a universalização do atendimento, é um índice muito superior à média nacional.

As organizações não governamentais (ONGs), prestadoras de serviço especializado, nas diferentes áreas de deficiências, atendem 28.957 alunos, enquanto a rede regular 13.465 alunos.

Diante deste contexto, é fundamental o fortalecimento das parcerias entre Secretarias de Estado e organizações não-governamentais (ONGs), para estabelecer ações conjuntas e conscientes que priorizem a efetivação do processo da inclusão escolar.

População por Faixa Etária e Taxas Médias Geométricas de Crescimento -Paraná - 1995-2005

Ano Taxa de Crescimento: 1995 2000 2005 1995-2000 2000-2005

00 – 06 1.294.821 1.264.059 1.259.052 -0,48 -0,08

07 – 14 1.502.056 1.481.663 1.437.409 -0,27 -060

15 – 18 745.846 739.995 739.790 -0,16 -0,01
19 – 59 4.736.431 5.257.716 5.725.142 2,11 1,72
60 – 74 521.725 601.602 693.243 2,89 2,88
75 e + 123.993 148.505 187.836 3,67 4,81

TOTAL 8.924.872 9.493.540 10.042.470 1,24 1,13

Fonte: IBGE/IPARDES, 1991/2020.

Matrículas na Educação Básica Segundo Nível e Modalidades de Ensino nas Dependências Administrativas Estadual e Municipal - Paraná – 2000

Depend. Administ Ensino Regular Fundamental Médio Ensino Supletivo

Fase I Fase II Fase III Educ. Especial Pré-esc. 1ª a 4ª 5a 8a Total Médio Total 1ª a 4ª 5a 8a

Médio Total Estadual 4.200 89.416 697.892 787.308 433.151 1.224.659 - 38.274
35.001 73.275 2.932

Municipal 149.935 749.815 25.368 775.183 102 925.220 10.225 2.665 72 12.962
10.533

Total 154.135 839.231 723.260 1.562.491 433.253 2.149.879 10.225 40.939 35.073
86.237 13.465

FONTE: MEC/INEP/SEEC – Ensino Regular e Especial; FUNDEPAR/SERE – Ensino Supletivo – 2º momento referencial

O Estado do Paraná apresenta uma cobertura de 94%, dos 399 municípios, no atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, nas redes pública e particular (convênios de cooperação técnica e financeira) de ensino por meio de classes comuns, classes especiais, centros de atendimento especializado, salas de recursos, escolas especiais, professores itinerantes e intérpretes de língua de sinais, entre outros.

Etapas da pesquisa para implantação e desenvolvimento da proposta de Educação Inclusiva para o Estado do Paraná.

Diante deste prisma, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), a partir do trabalho de sensibilização desenvolvido desde 1995, conforme descrito no cap.I, a partir de julho de 2000, elaborou o texto preliminar, do documento *Educação Inclusiva: Linhas de ação para o estado do Paraná*, envolvendo os profissionais do Departamento de Educação Especial e demais

segmentos da Secretaria de Estado da Educação, que compõem a Superintendência de Gestão de Rede (SGE), dos Núcleos Regionais de Educação (NRE), das organizações não-governamentais (ONGs) e outros órgãos governamentais, bem como a colaboração dos consultores *Rosita Edler de Carvalho* e *Romeu Kazumi Sasaki* que, com sua experiência, auxiliaram a traduzir em palavras, o que esse grupo de pessoas sente e pensa acerca da educação inclusiva, conferindo destaque ao alunado da educação especial, conforme será descrito a seguir.

Como instrumento de pesquisa e subsídio para a elaboração do texto, foi utilizado um questionário, destinado a realizar um levantamento, por amostragem, das principais demandas no contexto da educação inclusiva. O questionário foi enviado a 70 organizações governamentais e ONGs que realizam um trabalho, voltado ao exercício da cidadania das pessoas com necessidades especiais. Desse total, 59 organizações responderam permitindo a identificação, de quatro grandes eixos para efetivação da política de educação inclusiva para o estado do Paraná: (a) aspectos atitudinais, (b) gestão político-administrativa do sistema; (c) a comunidade escolar, com destaque às barreiras ambientais e ao aluno, e (d) a sociedades, em geral.

Em cada um desses eixos, foram identificados desafios, a serem superados por linhas de ação, a curto, médio e longo prazos, a depender da urgência e prioridade.

Em julho 2000, foi realizado um seminário interno com a presença dos consultores *Rosita Edler de Carvalho* e *Romeu Kazumi Sasaki*. Os Departamentos que compõem a Superintendência de Gestão de Rede, sendo a equipe do Departamento de Educação Especial (DEE), representantes dos Departamentos de Ensino Fundamental (DEF), Ensino Fundamental (DEM) e Educação de Jovens e Adultos (DEJA), discutiram a necessidade da Rede Pública de Educação do Paraná, rever a oferta de educação, em busca daquela com qualidade para todos. Discutiu-se, então, a consolidação de um documento que registrasse a caminhada do estado na busca do modelo de educação almejada.

Em agosto de 2000 foi consolidado o documento preliminar quando foram reunidos em Curitiba, aproximadamente 150 representantes dos Núcleos Regionais de Educação (NRE), Secretarias Municipais de Educação (SME), escolas especiais (ONG's conveniadas com a SEED), entidades representativas de pessoas

com deficiência e prestadores de serviços às pessoas com deficiência, representantes de Secretarias de Estado da Agricultura, Criança e Assuntos da Família, Educação, Saúde e Trabalho, Ministério Público do Trabalho, Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS), Conselho Estadual de Educação, Serviço Nacional do Comércio (SENAC), Serviço Nacional da Indústria (SENAI), entidades representativas de classe, entre outros. Este, constituiu-se no grupo multiplicador da proposta, que teve a incumbência de retornar às suas regiões, divulgando o documento a todos os segmentos da comunidade escolar, bem como à sociedade, em geral, a fim de que fosse analisado e discutido, como também, verificada sua pertinência e enriquecido com novas propostas.

A etapa seguinte, nos meses de setembro, outubro, novembro e dezembro de 2000, compreendeu a realização de treze Seminários Regionais, estrategicamente planejados para que houvesse uma cobertura de 100% do território paranaense, ocasião em que inúmeras propostas - que refletiram a realidade de cada localidade - foram incorporadas ao documento preliminar pelos representantes da comunidade escolar, dos órgãos governamentais, das entidades representativas de pessoas com deficiência, das instituições de ensino superior e da sociedade, em geral. Também foram eleitos os delegados que representarão suas respectivas regiões no Seminário Estadual no Centro de Capacitação da Universidade do Professor, em Faxinal do Céu, previsto para dezembro de 2001, onde o projeto *“Educação Inclusiva: linhas de ação para o Estado do Paraná”* deverá ser referendado, bem como discutidas as propostas de implementação.

O documento *“Educação Inclusiva: Linhas de ação para o Estado do Paraná”*, consiste em um norte do trabalho a ser desencadeado em cada um dos 399 municípios do Estado do Paraná. A partir da realidade local, cada município, bairro e escola desencadeará ações voltadas à sua realidade e possibilidades. Com isso, pretende-se que a política de educação inclusiva para o Estado do Paraná refletirá a diversidade sócio-econômica paranaense.

O seminário *Educação Inclusiva: Linhas de Ação para o Estado do Paraná*, a ser realizado na Universidade do Professor em Faxinal do Céu, (Centro de Capacitação organizado para receber 950 cursistas ao mesmo tempo, com completa infraestrutura logística para realização de eventos), no mês de dezembro/2001, será um marco histórico para o desencadeamento de uma Política Inclusiva, onde a mesma não vem ocorrendo e uma alavanca para a implementação de inúmeras

ações pontuadas, que vem sendo desenvolvidas. Desta forma, é importante destacar que a experiência acumulada ao longo de meio século de Educação Especial no Estado do Paraná, que o coloca em destaque no cenário nacional, será o ponto de partida para ações futuras, que venham a somar e reafirmar o compromisso com a educação diferenciada e de qualidade para todos. A ressignificação da Educação Especial à luz dos paradigmas educacionais atuais, dos dispositivos legais existentes e de organismos internacionais (ONU, UNESCO, entre outros) que recomendam uma educação de qualidade para todos, sem qualquer forma de exclusão, é mais um grande passo à oferta de uma educação de qualidade para todos.

À Secretaria de Estado da Educação (SEED), aos Núcleos Regionais de Educação (NRE), às Secretarias Municipais de Educação (SME), gestores da política educacional do estado e demais envolvidos caberá a responsabilidade de acompanhar, monitorar, avaliar e apresentar os resultados do processo da Educação Inclusiva no Estado do Paraná.

Finalidades da proposta de educação inclusiva

O Projeto Educação Inclusiva: Linhas de Ação para o Estado do Paraná tem por fim, essencialmente, a equiparação de oportunidades educacionais escolares para igualar os direitos de todos à educação, com ênfase aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. A sociedade brasileira está articulada a uma sociedade global, que compreende relações, processos e estruturas sócio-econômicas, políticas e culturais cada vez mais mundializadas e dependentes. A nova ordem mundial, que se estabeleceu no final de século XX, tem como um dos eixos o desenvolvimento da educação fundamental, da ciência básica e da tecnologia altamente acelerada. Nesse movimento global, o mundo e o Brasil de amanhã estão se definindo em relação a quatro grandes processos: (a) processo de inovações científicas e tecnológicas; (b) processo de “democratização substantiva”, fruto das exigências de uma sociedade mais participativa; (c) processo de reorganização do Estado, seus aparelhos e políticas e; (d) processo de informações instantâneas, com grandes redes de comunicação global (Kuiava,2000).

Um dos efeitos desses processos de mudanças ocorridas, principalmente, no último século, e que se intensificaram,

vertiginosamente, nas últimas décadas, é a exigência de um reequacionamento do papel da sociedade, do Estado e da educação, particularmente o da educação escolar. A inclusão é mais que um modelo para a prestação de serviços de educação especial. É um novo paradigma de pensamento e de ação para incluir todos os indivíduos numa sociedade na qual a diversidade está se tornando mais norma do que exceção. (Política de Educação Inclusiva para o Estado do Paraná 2001 – versão preliminar).

A inclusão genuína não significa a inserção de alunos com deficiência em classes do ensino comum, sem apoio para os professores e alunos. Faz-se necessário, nesse contexto de mudanças, pensar em propostas educacionais que garantam o acesso de qualquer criança, adolescente, jovem ou adulto, para, nelas, se apropriarem dos bens culturais historicamente acumulados e para construírem conhecimentos, com competência crítica e reflexiva.

Entende-se por rede de apoio uma organização que envolve a coordenação de equipes de apoio, através de conexões formais e informais, que tem como função primordial facilitar e sustentar a inclusão do educando no sistema educacional, como um fator decisivo para o sucesso do processo ensinoaprendizagem. Buscando compreender o encaminhamento do processo de educação inclusiva que será oficialmente desencadeado no seminário Educação Inclusiva: linhas de ação para o Estado do Paraná em dezembro/2001, na Universidade do Professor em Faxinal do Céu/Pr, conforme já citado, pois de uma forma tímida, porém crescente, vem se efetivando nos últimos anos, faz-se necessário uma análise dos aspectos elencados e sistematizados no documento *“Educação Inclusiva: linhas de ação para o Estado do Paraná”*,

Objetivos específicos a serem alcançados no processo de desencadeamento da proposta de educação inclusiva para o Estado do Paraná . Garantia do exercício efetivo de todos os direitos humanos para assegurar uma sociedade inclusiva.

- . Eliminação de todas as formas de exclusão a qualquer aluno.
- . Participação efetiva de todos os alunos, no contexto escolar, com ênfase no desenvolvimento da solidariedade entre eles.

- . Provisão de todas as condições necessárias para o ingresso e sucesso na aprendizagem de todos os alunos com recursos dos governos federal, estadual e municipal, previstos na Lei de Diretrizes Orçamentárias, e iniciativa privada.
- . Equiparação de oportunidades entre todos os alunos, garantindo-lhes serviços, apoios e atendimentos de que precisam para satisfação de suas necessidades educacionais individuais, desde a Educação Infantil, até a Educação Superior.
- . Cooperação e envolvimento entre família, professores e equipe técnico-pedagógica e demais profissionais partícipes do processo ensinoaprendizagem para a melhoria da resposta educativa da escola.
- . Cooperação entre as redes pública e privada de ensino, em busca da potencialização da oferta educativa.
- . Formação continuada de toda a comunidade acadêmica, com previsão de recursos financeiros e tempo para a pesquisa do professor.

Desafios e linhas de ação da proposta de Educação Inclusiva para o Estado do Paraná. Autores nacionais e internacionais que se dedicam ao estudo da inclusão, reconhecem que muitos são os obstáculos existentes. Diante deles, ou assumimos uma postura de negação e fuga, deixando de enfrentá-los, ou os encaramos como desafios a serem superados, para o que se fazem necessárias algumas ações de enfrentamento. Tais ações alicerçam-se na crença no potencial humano e na vontade política de “fazer acontecer”, a despeito dos inúmeros obstáculos citados na literatura sobre o tema. Além dessa fonte, procuramos consultar inúmeros educadores.

Das contribuições dos profissionais da educação que trabalham, (I) no Órgão Central da Secretaria de Estado da Educação do Paraná; (II) nos seus Núcleos Regionais e, ainda obtidos junto a (III) representantes das Instituições de Ensino Superior, União Paranaense dos Cegos (UPC), Associações de Surdos de Curitiba, Movimento Familiar A Voz do Silêncio e Federação Brasileira das Instituições de Excepcionais (FEBIEX), elencou-se um conjunto de desafios, didaticamente organizados nas seguintes categorias de análise:

- . aspectos atitudinais;
- . gestão político-administrativa do sistema;
- . comunidade escolar, com destaque às barreiras ambientais e ao aluno, e;
- . sociedade em geral.

Os aspectos atitudinais dizem respeito às representações sociais em relação à diferença. Consta-se que ainda predominam os preconceitos e os estigmas que discriminam e excluem os “diferentes”. As linhas de ação estabelecidas pretendem provocar mudanças de atitude frente à diversidade, construindo um novo imaginário mais condizente com as potencialidades dos indivíduos, em vez da valorização de suas diferenças (até porque somos todos diferentes...).

No que se referem aos aspectos referentes à gestão políticoadministrativa o sistema enfatiza a necessidade de eficácia do trabalho em equipe, sob o moderno enfoque da gestão compartilhada, envolvendo todos os segmentos organizacionais das Secretarias. As linhas de ação pretendem favorecer o cumprimento dos marcos legais referentes à educação inclusiva em todas as etapas do fluxo educativo e em todos os municípios do Paraná, nas zonas urbana e rural.

À gestão central do sistema compete oportunizar a capacitação de recursos humanos, bem como prever e prover recursos materiais, tecnológicos e financeiros necessários ao enfrentamento dos desafios.

Quanto aos **aspectos referentes à comunidade escolar** enfatiza a importância do papel de todos os que trabalham na escola, entendidos como agentes educativos. O paradigma da universalização da educação de qualidade para todos deve estar contemplado na fundamentação filosófica da proposta pedagógica das escolas.

As linhas de ação implicam na resignificação da prática pedagógica de modo a contemplar os diferentes estilos de aprendizagem e a pluralidade cultural dos alunos. Para tanto, o projeto curricular deve ser amplo e flexível às adaptações necessárias.

A acessibilidade, para crianças com deficiência nas edificações escolares, exige ações para a remoção de barreiras físicas e arquitetônicas, mas as barreiras, mais sérias a serem removidas, são as atitudinais.

Os Aspectos referentes à sociedade em geral, valoriza a participação de todos os cidadãos, particularmente àqueles pertencentes às comunidades, onde a escola inclusiva está inserida, que precisam ser conscientizados. As linhas de ação objetivam torná-la mais igualitária e cooperativa, em benefício de todos. Para tanto, faz-se necessário construir novas relações

sociais de produção, nas quais haja espaço efetivo para a participação de grupos historicamente marginalizados.

Análise dos desafios e linhas de ação elencados no documento educação inclusiva: linhas de ação para o Estado do Paraná

Reconhecer que nossa formação poderia ter sido mais rica e que necessitamos nos atualizar, já é o início de um processo que nos tira do imobilismo e da acomodação e que por nos inquietar, gera movimento de busca e de renovação. Pode ser sofrido e custoso, mas convenhamos, é produtiva a vivência da inquietação que nos faz avançar.

A linha de ação para educação inclusiva, traçada pelo Estado do Paraná, busca cercar por todos os lados os *gaps* que o sistema educacional apresenta, os desafios e linhas de ação, trabalhados no referido documento relatam a realidade educacional paranaense, quando propõe ações a serem desenvolvidas a curto médio e longo prazo, buscando deixar bem claro o papel de cada parceiro neste processo – governo nas diferentes esferas e comunidade em geral.

Sem perder de vista que inclusão é processo que objetiva a eliminação de todas as pressões que, dentro da escola, leva a segregação e a exclusão, o que significa que ela não se concretiza com ordens de serviço, pensamos que o sucesso ou fracasso desta proposta, no que se refere ao aspecto educacional, está 70% nas mãos dos profissionais, que atuam diretamente com o aluno, ou seja, da escola propriamente dita e cabe a esta cobrar o cumprimento dos outros 30% que se referem à gestão de rede com a adaptação, aquisição de equipamentos específicos.

Cabe ainda ressaltar o papel fundamental da saúde e trabalho neste processo, pois quando se trata de pessoas está se falando desde a infância até a terceira idade e a diversidade está presente em todo este processo, portanto, não basta que a escola se ajuste, oferecendo escolarização formal ou terminalidade específica, é necessário que a sociedade, através de seus órgãos competentes, ofereça as mesmas condições de oportunidades.

Paraná: em busca da efetivação de uma educação de qualidade para todos

A inclusão escolar constitui uma proposta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos, mas encontra ainda sérias resistências.

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste, apenas, na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas na ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades.

Dessa forma não é o aluno que deve se moldar, ou se adaptar à escola, mas é ela que, consciente de sua função, se coloca à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo.

Segundo Mantoan (*apud* revista O Pátio, 1998, p 49) “O aprimoramento da qualidade do ensino regular e a adição de princípios educacionais, válidos para todos os alunos resultarão naturalmente na inclusão escolar para os deficientes. Em conseqüência, a educação especial adquirirá uma nova significação. Tornar-se-á uma modalidade de ensino destinada, não apenas a um grupo exclusivo de alunos, os deficientes, mas especializada no aluno e dedicada à pesquisa e ao desenvolvimento de novas maneiras de ensinar, adequada à heterogeneidade dos aprendizes e compatível com os ideais democráticos de uma educação para todos”.

Nessa perspectiva, os desafios que temos a enfrentar são inúmeros, e toda e qualquer investida no sentido de ministrar um ensino especializado ao aluno, depende de ultrapassar as condições atuais de estruturação do ensino escolar para deficientes. Isto significa, uma fusão do ensino regular, com o especial.

Cabe ressaltar que fusão não significa junção, nem tampouco justaposição, agregação de uma modalidade à outra, mas sim incorporação de elementos de ambas para se criar uma nova estrutura.

Segundo Mantoan (*apud* revista O Pátio, 1998, p 49) “O paradigma vigente de atendimento especializado e segregativo é extremamente forte e enraizado no ideário das instituições e na prática dos profissionais que atuam no ensino especial. A indiferenciação entre os significados específicos dos processos de integração e inclusão escolar reforça ainda mais a vigência do paradigma tradicional de serviços, e muitos continuam a mantê-lo”.

A educação tem hoje, portanto, um grande desafio: garantir o acesso aos conteúdos básicos, que a escolarização deve proporcionar a todos os indivíduos – inclusive àqueles com necessidades educacionais especiais, ou seja, alunos que apresentam superdotação, condutas típicas de síndromes/quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, ou então, significativas diferenças, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter temporário ou permanente e que, em interação dinâmica com fatores socioambientais, resultam em necessidades

diferenciadas da maioria das pessoas.

Mantoan (1998, p 51) assim considera: “Sem dúvida, a inclusão concilia-se com uma educação para todos e com um ensino especializado no aluno, mas não se consegue implantar uma opção de inserção, tão revolucionária sem enfrentar um desafio ainda maior: o que recai sobre o fator humano. Os recursos físicos e os meios materiais para a efetivação de um processo escolar de qualidade cedem sua prioridade ao desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação na escola, exigindo mudanças no relacionamento pessoal e social e na maneira de se efetivar os processos de ensino e aprendizagem. Neste contexto, a formação do pessoal envolvido com a educação é de fundamental importância, assim como a assistência às famílias; enfim, uma sustentação aos que estarão diretamente implicados com as mudanças é condição necessária para que estas não sejam impostas, mas imponham-se como resultado de uma consciência, cada vez mais, evoluída de educação e de desenvolvimento humano”.

Implantar uma política de educação inclusiva não é tarefa fácil para os órgãos governamentais, principalmente considerando-se que a plataforma mestra para o sucesso desta empreitada, está nas mãos de profissionais que tiveram sua formação básica alicerçada na crença de que todas as crianças aprendem igual, os aspectos analisados neste capítulo dão conta de que a escola vem cometendo um grave equívoco quando ensina de forma coletiva.

Os dados apontam que é necessário assegurar e respeitar as diferenças individuais e sociais em todos os aspectos e fases do desenvolvimento humano.

Não aguardemos a próxima notícia. Nós somos a próxima notícia. Este estudo suscita inúmeras e desafiantes questões e remete a polêmicas considerações sobre o que vislumbramos, hoje, como tendência dos projetos

educacionais para atender às necessidades de formação do cidadão do século XXI. Neste inquietante momento, como estabelecer, partindo dos referenciais educativos ora disponíveis, as metas que se almeja alcançar? Qual o perfil de professor que melhor se adequaria a uma educação que deverá romper com seus padrões atuais e apontar para objetivos, métodos e instrumentos de ensino inovadores?

De fato, será preciso saltar no tempo para dar conta dessa tarefa. E é nesse espaço vazio que estão sendo desafiados os que pretendem construir novas propostas. O sistema educacional, a escola, o professor, o ensino vigente ainda respiram ares conservadores e tradicionais de épocas que nos antecedem.

Os conhecimentos pedagógicos, mais sofisticados, não bastarão para reverter o que acontece na prática escolar e nos ambientes educacionais em todos os níveis de ensino. As mudanças de que se necessita para estabelecer as bases de uma educação inovadora dependem, sem dúvida, de uma reorientação das atitudes e dos propósitos dos que a concretizarão.

Dia após dia, a tecnologia avança, o mundo se transforma. Este é o ritmo dos novos tempos. À deriva deste curso, o ser humano precisa aprender constantemente a lição da adaptação. A educação precisa acompanhar de perto as mudanças, entender os próximos movimentos para preparar as pessoas de acordo com o cenário que as espera, utilizando os recursos científicos que surgem ao redor do mundo a todo instante e, mais do que isso, fazendo com que seus protagonistas sejam produtores de conhecimento através da pesquisa.

Neste processo de adaptação, para encontrar novos modelos, ou reciclar os atuais, à luz das novas necessidades, as pessoas precisam “desconstruir” os padrões existentes, reavaliando cada parte do que é conhecido, para testá-la em novos formatos e contextos.

No entanto, para a maioria das pessoas, não é uma tarefa muito fácil questionar “normas”, “pré-supostos” e “processos” já arraigados, por anos de experiências, principalmente as bem sucedidas, à procura de novas oportunidades de sucesso. Infelizmente, esta inércia faz com que educadores se acomodem com conceitos e técnicas consagradas e deixem de procurar alternativas que poderão eventualmente ser mais eficientes.

Particularmente, no caso da educação especial, existe um campo de possibilidades muito aberto a ser explorado, por se tratar de uma área do conhecimento relativamente recente e pelo índice de resultados alcançados, apesar

dos avanços significativos, ainda não satisfizeram plenamente as expectativas dos portadores de necessidades educativas especiais e suas famílias, nem mesmo muitos de seus educadores.

O espírito criativo, a capacidade de análise construtiva, a coragem para correr riscos, a flexibilidade mental, o desprendimento diante do novo, são características imprescindíveis para o atual profissional da educação.

Na realidade brasileira, a estruturação dos sistemas educacionais ainda não absorveu plenamente o modelo democrático, que requer a superação da norma homogeneizadora prevalente nas escolas, que tem sido imposta aos alunos e familiares.

Capacitar o aluno para cidadania figura, entre as questões atuais, mais relevantes a desafiar a escola, requerendo sua consideração pela singularidade do educando, particularmente no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Mantoan (*apud* revista O Pátio, 1998, p 49) "... já se conhece o efeito facilitador do meio escolar regular no desenvolvimento de pessoas com deficiência, e é mesmo um lugar comum afirmar-se que é preciso respeitar os educandos em sua individualidade para não se condenar uma parte deles ao fracasso e às categorias especiais de ensino. Ainda assim, é ousado para muitos, ou melhor, para a maioria das pessoas, a idéia de que nós, os humanos, somos seres únicos, singulares e que é injusto e inadequado sermos categorizados, sob qualquer pretexto!". A diversidade no meio social e, especialmente, no ambiente escolar é fator determinante do enriquecimento das trocas, dos intercâmbios sociais e culturais que possam ocorrer entre os sujeitos que neles interagem. Todavia, apesar desses e de outros contra-sensos, sabemos que é normal a presença de déficits em nossos comportamentos e em nossa atuação pessoal ou grupal, assim como em um ou outro aspecto de nosso desenvolvimento físico, social, cultural, por sermos seres perfectíveis, que constroem, pouco a pouco e na medida do possível, suas condições de adaptação ao meio Mantoan (1998, p 49).

Numa sociedade tão carente de soluções, em todas as suas vertentes, no estágio de maior ebulição cultural dos últimos tempos, a inclusão assume um papel mais do que importante no desenvolvimento de cidadãos saudáveis para assegurar a qualidade de vida, seja do corpo social como um todo, seja de cada indivíduo. Esta é a semente que pretendemos plantar.

Inclusão: desmonte da educação especial?

Muito mais do que desmontar a educação especial e distribuir seu alunado pelo ensino regular, aleatoriamente, a proposta inclusiva deve ser entendida como um processo que não se reduz à inserção deste ou daquele aluno numa classe de ensino regular (muitas vezes à revelia do professor!). Inclusão é processo de melhoria da qualidade das respostas educativas das escolas, para todos (inclusive os portadores de deficiência) e que não ocorre por decreto ou por modismo.

Segundo Edler (2001, p.38) “precisamos colocar os pingos nos “is” e entender que a inclusão envolve a reestruturação das culturas, políticas e práticas de nossas escolas que, como sistemas abertos precisam rever suas ações, até então predominantemente elitistas e excludentes”.

Para incluir (inserir, colocar), com sucesso, um aluno com características diferenciadas na turma dita comum, há necessidade de se criarem mecanismos que permitam que ele se integre: educacional, social e emocionalmente com seus pares e professores. “Tarefa complexa, sem dúvida, mas necessária e possível!” (Edler, 2001, p.39).

Quem é o profissional da inclusão?

Segundo Edler, (2001, p.39) “A primeira indagação é: Estamos realmente preparados para o desempenho de nossos papéis político-pedagógicos como professores de qualquer aluno? Rever nossos cursos de formação e constatar as inúmeras lacunas existentes, tem sido um lugar comum que, infelizmente, mais nos tem imobilizado e ‘engessado’ num discurso de incompetência, do que nos estimulado a ressignificar nossas ações e aprimorar a qualidade de nosso trabalho.”

Reconhecer que a formação do professor poderia ser mais rica e que necessita atualização, já é o início de um processo que reconhecimento de que a educação, como um todo, precisa ser ressignificada, iniciando pela formação do professor, em nível acadêmico, sua formação continuada, bem como sua prática em sala de aula.

Edler, (2001, p.40) assim coloca: “Talvez precisemos, de fato, assumir a atitude compreensiva, coerente com a proposta inclusiva (na escola e na sociedade), sem precisarmos fazer escolas radicais e extremadas do tipo ser “a favor” ou “ser contra”.

Educação é um processo para o qual convergem inúmeras variáveis. Talvez porque ainda não se tenha tido o tempo suficiente para ler, discutir e aplicar as adequações, com espírito de pesquisadores, é que o professor esteja tão inseguro quanto a esta “nova”, perspectiva de trabalho. Na realidade, o grande desafio que se impõe à educação nos diferentes níveis no Brasil, constitui-se na transformação da cultura pedagógica. Isto requer uma releitura de mundo, adequando-se à diversidade cultural, social e política do momento. Esta é uma tarefa que deve ser compartilhada entre professores do ensino regular e especial, como um único sistema. No entanto, esta releitura não pode ficar restrita aos muros da escola, toda e qualquer mudança de postura, para que seja verdadeira, precisa ser incorporada pela sociedade civil como um todo.

Conclusão

A educação especial no Brasil começou como um esforço e uma luta de alguns indivíduos e instituições que se espalharam por todo o nosso território. O governo brasileiro sancionou uma série de leis que formalizaram as diferentes fases do desenvolvimento da educação especial. A legislação atual é, de certa forma, avançada e inovadora, incluindo tópicos, que vêm ao encontro de programas educacionais que buscam incluir pessoas com deficiência no ensino regular. Porém, assegura à família o direito de escolha pela escola de sua preferência. A consolidação de um novo paradigma de atitudes e comportamentos com relação às pessoas com deficiência depende de uma consciência coletiva para finalmente atingir uma forma ideal de inserção, que é a inclusão de todos, deficientes ou não na vida da nação e em todos os tipos de atividade nela representadas.

Segundo Mantoan (1997, p. 169):

“Os valores culturais e as políticas sócio-econômicas do Brasil favorecem àqueles que se encaixam no modelo utilitário – pessoas que são capazes de atingir os padrões de produtividade determinados pela sociedade. De acordo com esse modelo, as pessoas deficientes não são consideradas como economicamente viáveis. Somente aquelas que se apresentam física e mentalmente capazes de produzir bens e serviços são considerados úteis”.

Por outro lado, algumas famílias, instituições e mesmo pessoas com deficiência parecem preferir o “conforto” da vida segregada. A história mostra que muitos deficientes “aprenderam” a conviver com as idéias de ineficiência e

incompetência que lhes foram impostas, assumindo, então, uma atitude que subestima suas capacidades. E estes por sua vez acabam se comportando de tal modo, que são reconhecidos como sendo mais “deficientes” do que realmente são, aceitando esse conceito equivocado de si mesmo e se isolando da sociedade como um todo. Para vencer essas dificuldades é essencial ter uma compreensão mais objetiva da deficiência. Temos que agir para estimular a nossa sociedade e seus membros a atingir níveis de compreensão mais desenvolvidos e, conseqüentemente, a externalização de tal compreensão em ações e atitudes mais apropriadas com relação à deficiência. Este é o objetivo principal da construção de uma sociedade inclusiva, oferecendo à sociedade, uma visão mais exata, teórica e prática da deficiência, para que a sociedade tenha uma melhor compreensão do potencial e das limitações das pessoas com deficiência. O grande desafio é “capacitar” professores e pessoas que trabalham com populações de pessoas com deficiência, para que estes profissionais possam desenvolver serviços mais eficientes, principalmente na área educacional, que como já foi dito é o início de tudo. Embora este projeto de pesquisa esteja ainda em andamento, pelos resultados observados podemos destacar que: Há um desconhecimento geral pela estrutura educacional brasileira sobre as concepções e o sentido social do Projeto Político Pedagógico, segundo a legislação em vigor. Os modelos estruturados por algumas instituições educacionais trazem em seu bojo uma leitura restrita do que é uma educação voltada para uma realidade social tão diversificada como a do Brasil. Faz-se necessário que os governos nas diferentes esferas, municipal, estadual e federal, invistam na formação continuada do professor de forma mais eficaz. É imprescindível que as Instituições de Ensino Superior (IES) responsáveis pela formação dos professores, se ajustem ao atual paradigma educacional, atento à diversidade.

No que se refere à consecução da proposta de Educação Inclusiva, é imprescindível que os profissionais da educação, professores e corpo técnico da escola revejam suas práticas pedagógicas, excludentes, onde se tem por base o aluno ideal, proposta essa inadmissível nos tempos atuais. Isto não significa descartar todo conhecimento adquirido até então, mas ressignificar sua prática pedagógica, com vista à oferta de educação de qualidade para todos. A inclusão social e aí, inclui-se o direito a educação de qualidade a alunos com necessidades educativas especiais não se trata de um modismo, mas sim de oferecer igualdade de

oportunidades a todo cidadão respeitando suas diferenças individuais, e promovendo a cidadania consciente. Cabe ressaltar que a inclusão é possível e desejável, entretanto, essa é uma decisão pessoal, que cabe exclusivamente às famílias. O importante é não ter medo de errar e, buscar ajuda e cooperação para a construção de uma prática pedagógica e social melhor para TODOS os cidadãos, deficientes ou não.

O que se conclui, no entanto, é que o desafio pedagógico que a inclusão nos apresenta é muito mais amplo do que aquilo que se revela no interior da escola regular. Requer consciência social e política, mas especialmente uma atitude ética para com esse alunado.

Reestruturar o conjunto de elementos que compõe o quadro educacional deste fim de século e o descortinar de um novo tempo, implica no reconhecimento do que está sendo hoje o preâmbulo do futuro. Em outras palavras o que planejamos para o amanhã, em educação deverá considerar a marcha incessante e implacável da evolução das ciências, das artes, da tecnologia e, especialmente, da capacidade de extensão da consciência humana.

Os resultados constatados até o presente momento, no que se refere especificamente a proposta de Inclusão para o Estado do Paraná, demonstram que ainda há uma grande caminhada pela frente, na consolidação de uma sociedade e aí se inclui a escola para todos, pois as barreiras cristalizadas ainda são inúmeras, mas gradativamente, a sociedade vem se mostrando sensível a causa tornando-se um membro ativo na luta e conquista dos direitos de todo cidadão.

A ousadia, objetiva e bem direcionada, parece ser, pois, a chave para se repensar e reformular a formação das novas gerações. Só chegaremos lá quando as diferenças, a diversidade entre os seres humanos constituírem o marco fundamental da versão que se intenta elaborar como o projeto educacional para os que nos sucederão na história.