

A Política para a educação da pessoa com deficiência visual no Estado do Paraná: Uma abordagem da década de 2000

The Policy for the education of people with visual impairment in the State of Paraná: An approach from the 2000s

Patricia da Silva Zanetti¹
Isaura Monica Souza Zanardini²
Lucia Terezinha Zanato Tureck³

Resumo: Este artigo propõe-se a realizar uma análise de como o estado do Paraná, por intermédio de leis, deliberações, instruções e documentos norteadores, tem compreendido a educação das pessoas com deficiência visual desde a década de 2000. A ênfase será dada ao documento publicado em 2006: Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos. Neste artigo explicita-se que tais políticas estão distantes de possibilitar um avanço no que concerne à qualidade dessa educação, visto que não há um comprometimento por parte desse Estado com recursos financeiros, formação de professores e condições de acesso aos materiais específicos necessários para que os alunos com deficiência visual estejam em sala de aula comum com condições apropriadas. A discussão efetiva-se com base na análise bibliográfica e documental, visando apresentar as políticas que emanaram desse Estado para parte de um público-alvo da educação especial. Constata-se que a falta de investimentos financeiros e de pessoal e o não planejamento de forma a integrar toda a rede de apoio à escolarização dos alunos com deficiência visual têm dificultado um avanço na disponibilização dessa escolarização no período indicado. Embora tenha sido constatado um aumento na matrícula, ela não veio acompanhada de condições necessárias ao ensino desses alunos que tenham como primazia o seu desenvolvimento humano integral.

Palavras-chave: Política educacional. Estado do Paraná. Deficiência visual.

Abstract: This article proposes an analysis of how the State of Paraná, through laws, deliberations, instructions and guiding documents, has understood the education of people with visual impairment as of the 2000s of the 21st century. Emphasis will be given to the document published in 2006: Curriculum Guidelines for Special Education for Building Inclusive Curricula. In this article, we have made explicit that such policies are far from making progress in the quality of this education, since there is no commitment on the part of this State with financial resources, teacher training and conditions of access to the specific materials necessary so that students with visual impairments may be in the classroom with appropriate conditions. The discussion is effective through bibliographic and documentary analysis, aiming to present the policies that emanated from this State, for part of a target audience of special education. It is observed that the lack of financial and personnel investments, the lack of planning to integrate the whole network to support the schooling of students with visual impairment, has made it difficult to make this

¹ Mestre em Educação e professora da SEED/Paraná. E-mail: pszanett@gmail.com

² Doutora em Educação e docente no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação – nível mestrado da UNIOESTE, *campus* Cascavel, Paraná. E-mail: monicazan@uol.com

³ Doutora em Letras e docente no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação – nível mestrado da UNIOESTE, *campus* Cascavel, Paraná. E-mail: lutureck@gmail.com

schooling available in the indicated period. Although there has been an increase in enrollment, it has not been accompanied by the necessary conditions for the teaching of these students, whose priority is their integral human development.

Keywords: Educational Policy. State of Parana. Visual impairment.

Introdução

Para compreendermos como o Estado do Paraná efetivou a política para a educação das pessoas com deficiência visual, destacamos a década de 2000 pelas alterações ocorridas no âmbito das discussões em torno da educação da pessoa com deficiência visual com base na proposta de educação inclusiva, que foi sendo fortalecida em nosso país, o que possibilitou mudanças no cenário da educação especial no Paraná.

Com suporte na análise de dados do Censo Escolar, MEC/INEP/2006, sobre a matrícula de alunos com deficiência no Paraná, feita por Carvalho (2008), constata-se um crescimento na matrícula de alunos com deficiência na rede regular de ensino do Estado:

No Paraná, em 2003, havia um total de 59.171 registros de matrículas de pessoas com deficiência, sendo 46.681 (78,8%) em escolas e ou classes especiais e 12.490 (21,2%) em escolas estaduais; [...] Em 2006, de um total de 77.207 matrículas, 51.205 (66,4%) foram em escolas e ou classes especiais e 26.002 (33,6%) em escolas estaduais (CARVALHO, 2008. p. 92).

Embora a matrícula de alunos com deficiência ainda seja maior em escolas e/ou classes especiais, houve um aumento significativo de matrículas desses alunos nas escolas estaduais, o que ocorreu tanto no estado do Paraná quanto no Brasil. Esse avanço consolida-se com o movimento pela inclusão, que tem por um de seus princípios a valorização e o respeito às diferenças. Assim sendo, a década de 2000 vai avançar na direção de uma concepção liberal de sociedade e de educação.

Cabe destacar o avanço e o problema que perpassa essa visão de educação inclusiva (e sociedade inclusiva): o avanço ocorre no sentido do reconhecimento da necessidade de medidas e atitudes que levem à criação de condições que viabilizem a educação escolar de todos; o aspecto problemático é o não reconhecimento das barreiras que a divisão da sociedade em classes produz, dificultando o efetivo processo de inclusão social e educacional.

Assim, inicia-se, no Paraná, a consolidação de uma educação pautada no

paradigma da inclusão, sem deixar de manter a educação especial nas instituições filantrópicas.

Para compreendermos melhor essa perspectiva, será aqui tratado o documento Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (PARANÁ, 2006), na medida em que este documento apresenta, de forma ampla, a concepção de pessoa com deficiência entendida por esse Estado. O documento foi analisado à luz dos pressupostos do materialismo histórico-dialético e da psicologia histórico-cultural, os quais nos possibilitam a compreensão das políticas para a educação especial ante seus condicionantes históricos, econômicos, políticos e culturais na sua relação com a totalidade e as contradições que deles emanam. De modo particular, apoiados na psicologia histórico-cultural, tomamos as categorias da defectologia e da supercompensação (VIGOTSKI, 1997). Para o autor,

Ao entrar em contato com o meio externo, surge o conflito provocado pela falta de correspondência do órgão, a função deficiente, com suas tarefas, o que conduz a que exista uma possibilidade elevada para a morbidade e a mortalidade. Este conflito origina grandes possibilidades e estímulos para a supercompensação. O defeito se converte, desta maneira, no ponto de partida e na força motriz principal do desenvolvimento psíquico da personalidade. Se a luta conclui com a vitória para o organismo, então, não somente vencem as dificuldades originadas pelo defeito, senão se eleva em seu próprio desenvolvimento a um nível superior, criando do defeito uma capacidade; da debilidade, a força; da menos-valia a supervalia (VIGOTSKI, 1997, p. 77-78).⁴

É importante ressaltar que o conceito de supercompensação é abordado pelo autor em sua relação com a coletividade, com a participação do outro no desenvolvimento da pessoa com deficiência. Nessa direção, consideramos as relações sociais que trouxeram implicações para a produção do documento aqui analisado.

As Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos

⁴ Al entrar en contacto con el medio externo surge el conflicto provocado por la falta de correspondencia del órgano, o función deficiente, con sus tareas, lo que conduce a que exista una posibilidad elevada para la morbidad y la mortalidad. Este conflicto origina grandes posibilidades y estímulos para la supercompensación. El defecto se convierte de esta manera en el punto de partida y en la fuerza motriz principal del desarrollo psíquico de la personalidad. Si la lucha concluye con la victoria para el organismo, entonces, no sólo vence las dificultades originadas por el defecto, sino que se eleva en su propio desarrollo a un nivel superior, creando del defecto, una capacidad; de la debilidad, la fuerza; de la minusvalía, la supervalía (VIGOTSKI, 1997, p. 77-78).

Em 2006, a SEED publicou o documento Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos, que apresenta as bases filosóficas, teóricas e metodológicas para a educação especial no estado do Paraná⁵. Não fugindo ao caráter de como o Estado liberal compreende sua ação, as Diretrizes afirmam:

Cabe ao Estado democrático, por meio da implementação de políticas públicas, enfrentar as desigualdades sociais e promover o reconhecimento político e a valorização dos traços e especificidades culturais que caracterizam a diferença das minorias sem visibilidade social, historicamente silenciadas. Concorrem para esse fato os textos legais e as políticas educacionais, materializadas em orientações político-pedagógicas das Secretarias de Educação (PARANÁ, 2006, p. 15).

Para os elaboradores dessas Diretrizes, construídas em um Estado democrático, por meio da implementação de políticas públicas, pode-se enfrentar as desigualdades sociais. Entre essas políticas, está a educação vista como responsável pela transformação na vida da pessoa, capaz de promover mudanças sociais profundas. Dessa forma, o Estado procura desempenhar o seu papel de defensor das classes dominantes, ao omitir o caráter de classe dessa sociedade.

As Diretrizes discorrem, em grande parte, de seu conteúdo sobre a história da educação especial. Nesse sentido, inicialmente são expostas as mudanças no entendimento de quem é o aluno alvo da educação especial ao longo da história. Assim, o público passa a ser alunos, não necessariamente com deficiência, mas com distúrbios/dificuldades de aprendizagem. Nesse contexto, surge o termo necessidades educacionais especiais.

Na realidade, a educação especial, na sociedade moderna, que, na sua origem, absorvia deficiências orgânicas (auditivas, visuais e, posteriormente, mentais), com o desenvolvimento do processo produtivo, foi incorporando população com ‘deficiências e distúrbios’ cada vez mais próximos da normalidade média determinada por uma ‘abordagem científica’ que se pretende ‘neutra e objetiva’, culminando com o envolvimento dos que não têm quaisquer evidências de desvio dessa mesma ‘normalidade média’ (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 80).

⁵ Para que não se tenha que repetir, a todo o momento, o título completo deste documento, passamos a usar a expressão Diretrizes para nos referirmos a ele.

A história da educação especial, apresentada nas Diretrizes, é abordada de forma sucinta e fragmentada, o que impede o leitor de compreender como se constituíram as concepções de pessoa com deficiência construída na história. Mesmo quando as Diretrizes tratam da questão da integração e da inclusão, ficam muitas lacunas na compreensão histórica das práticas adotadas em relação às pessoas com deficiência.

Ao abordarem a educação especial no Brasil, as Diretrizes apontam que, no século XIX, foram criadas as primeiras instituições para abrigar pessoas cegas e pessoas surdas, sob a influência das instituições europeias.

Segundo Silva (1986), o Brasil é considerado pioneiro nas Américas Central e do Sul pela criação do “[...] Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no ano de 1854, no Rio de Janeiro [...]” (SILVA, 1986, p. 266). Atualmente este é denominado Instituto Benjamin Constant – IBC. Com a criação do Instituto dos Surdos-Mudos (hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES), a criação do instituto de cegos é considerada como marco fundamental da educação especial neste país (SILVEIRA BUENO, 1993), pois, “[...] em termos de empreendimentos concretos, nada havia sido feito no Brasil Imperial em favor dos cegos até 1854, a não ser algumas iniciativas privadas de mero alojamento, asilo ou segregação dos cegos em instituições mal organizadas [...]” (SILVA, 1986, p. 285).

É interessante constatar o caráter privado dado à educação direcionada à pessoa com deficiência destacado nessa parte das Diretrizes; não só nesse momento do texto, mas ainda na sequência é feita uma crítica a esse caráter privado do atendimento educacional das pessoas com deficiência, embora, em nenhum momento, as Diretrizes ou a política adotada pelo estado do Paraná pretendessem romper com essa prática.

As Diretrizes destacam o fato de o Estado não se responsabilizar pela educação da pessoa com deficiência, deixando apenas como uma possibilidade à educação na escola regular, ou seja, a responsabilidade continua sendo das instituições privadas, que não são mais asilares nos moldes dos institutos, mas constituem ainda um espaço segregado.

As Diretrizes relatam os princípios do movimento pela integração ou paradigma de serviços. A perspectiva da integração era que a pessoa com deficiência deveria passar por um processo de reabilitação, para depois ser inserida na escola; a pessoa deveria adaptar-se às condições da escola. Se ela não pudesse adaptar-se, não seria incluída na sala comum e continuava a fazer parte da escola especial. O avanço dessa perspectiva foi o rompimento com a institucionalização e a compreensão de que pessoas com deficiência

poderiam aprender e, por isso, frequentar a escola. Como consequência, as Diretrizes ressaltam que, na segunda metade do século XX, houve uma grande expansão da educação especial.

Diante da constatação sobre a expansão da educação especial, as Diretrizes abordam principalmente a discussão quanto à inclusão e ao seu surgimento:

Nas décadas de 1970 e 80, marcadas por profundas transformações nas relações sociais de produção, com os avanços científicos e tecnológicos, fundou-se a compreensão da diversidade como constituinte das diferentes sociedades e culturas. Tanto os avanços da democracia, que passou a exigir um tratamento mais humanitário e proteção dos direitos das minorias, quanto as novas possibilidades de apropriação do conhecimento oferecidos pelas modernas tecnologias exigiram da sociedade uma nova relação com os grupos estigmatizados socialmente (PARANÁ, 2006, p. 25).

Essas considerações demonstram uma visão superficial, ingênua e confusa do que seriam essas mudanças sociais nessas décadas. As Diretrizes ainda afirmam:

A concepção de inclusão social traz em seu bojo a mudança das representações sociais em torno das pessoas com deficiência e evidencia que elas podem ser participativas e capazes. Essa compreensão tem como foco a organização da sociedade para que sejam propiciadas as condições, o respeito e a valorização das diferenças e lhes sejam oferecidas oportunidades iguais, com equidade de condições, conforme propõe o paradigma de suportes (PARANÁ, 2006, p. 26).

Logo em seguida, fazem uma crítica ao fato de esse novo acesso a direitos apenas se encontrar no plano formal:

A aceitação abstrata da igualdade, apenas no plano legal, contribui para a sociedade eximir-se de seu papel histórico de socializar todos os seres humanos e o aparato técnico e antropológico, pois a desigualdade reside em não poder compartilhar plenamente o acesso e a produção desses bens sociais. A prática social da legitimidade a essas políticas, de maneira que o avanço dos direitos, a definição de metas e as políticas públicas dependem de condicionantes econômicos, mas também são definidos de acordo com o ritmo das pressões populares, da organização dos grupos sociais (PARANÁ, 2006, p. 26-27).

Fica claro, nesse excerto, que as Diretrizes admitem que as políticas sociais ocorrem em uma total relação econômica, que existe uma pressão dos movimentos sociais

organizados para a efetivação dessas políticas e ainda ressaltam que não basta que haja no papel direitos iguais às pessoas com deficiência, pois na prática isso não se concretiza, já que não existe um acesso por parte de todos à produção e fruição dos bens sociais. Silveira Bueno (1993, p. 139) afirma, ao analisar as contradições da sociedade capitalista, que as pessoas com deficiência são “cidadãos de terceira classe”, que sofrem o preconceito e a exclusão de direitos. De acordo com Bueno (1993), a primeira seria a classe dominante e a segunda a classe trabalhadora explorada pela primeira.

Ainda sobre a inclusão, as Diretrizes citam a Constituição Federal de 1988, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990 e a Declaração de Salamanca de 1994. Embora as Diretrizes não façam referência ao conteúdo dessas declarações de forma mais específica, cabe aqui ponderar que esses documentos internacionais condizem com a ideia de inclusão apontada anteriormente nas Diretrizes sobre o respeito e a valorização das diferenças, oportunidades iguais com equidade de condições. Esses conceitos expressam a visão liberal de sociedade e de educação, pois, embora seja um dos princípios dessa visão a igualdade, as pessoas com deficiência não têm garantidos, de fato, seus direitos básicos, como o acesso à educação que lhes permitiria apropriar-se dos conhecimentos científicos.

Nesses documentos fica explicitado o verdadeiro caráter da proposta inclusiva: a aceitação da diversidade nos termos colocados pela atual sociedade, sem colocar em questão os determinantes econômicos, políticos e sociais que constituem as diferenças. A igualdade defendida fica no plano formal. Aliás, não é por acaso que praticamente todos os documentos ressaltam o papel da educação como fator para garantir a equidade e a igualdade de oportunidades (CARVALHO, 2009, p. 130).

Em seguida, as Diretrizes do estado do Paraná fazem um relato a respeito da Política Nacional de Educação Especial, de 1994, e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, em 2001, expondo que elas reforçam o caráter da integração e não atendem às necessidades dos alunos (BRASIL, 1994; 2001).

Ainda sobre o documento de 2001, é afirmado:

Por fim, a nova legislação revelou-se conservadora, ao optar pela manutenção de serviços especializados que, supostamente, não seriam compatíveis com as atuais diretrizes de inclusão escolar. Essa tendência repete-se na maioria dos textos legais e políticos dos estados brasileiros (PARANÁ, 2006, p. 30).

Apesar das críticas, as Diretrizes ponderam que, até 2002, a SEED adotou esses princípios do MEC e realizou capacitações com seus professores nessa perspectiva. Mas, a partir de 2002, houve um rompimento pelo motivo relatado abaixo.

A partir daí, houve uma ruptura ideológica da concepção de inclusão educacional entre as duas instâncias. Esse confronto se dá em decorrência da defesa, pelo MEC/Seesp, da chamada inclusão total, ou seja, com a matrícula incondicional de todos os alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular, independentemente da natureza ou grau de comprometimento. Assim, não há prerrogativa para a escolarização em classes ou escolas especiais, por exemplo. O principal embate ideológico ambienta-se na área da deficiência mental, já que, na proposta paranaense, prevê-se a continuidade dessa forma de atendimento em ambos os serviços especializados. Nas demais áreas, não há incompatibilidade de pressupostos teóricos a sustentar a concepção de atendimento (PARANÁ, 2006, p. 30-31).

Embora as Diretrizes façam até o momento uma crítica às escolas especiais, ressaltando quanto essa política, ao manter essas instituições, condiz com a visão liberal de educação, neste momento ela diverge e rompe com a política nacional alegando que esta procede exatamente ao contrário do que estava sendo feito anteriormente, propondo a inclusão de todos os alunos na escola comum. Segundo as Diretrizes, essa divergência relaciona-se à inclusão de pessoas com deficiência intelectual, mas, mesmo assim, é absolutamente contraditória nesse ponto.

Mesmo que as Diretrizes entendam que não havia divergência em relação às outras áreas de deficiência, ou seja, concordem com a inclusão de todos os alunos com deficiência na escola regular, desde que não se trate da deficiência intelectual, as escolas especiais na área da surdez e a escola de cegos do Instituto Paranaense de Cegos não foram fechadas.

A política nacional acabou não se concretizando, e as instituições privadas/filantrópicas continuaram a atender os alunos, as quais possuem muita força política em nível nacional, além da enorme campanha para a manutenção dessas instituições, feita por meio da comoção social.

As Diretrizes iniciam um relato da educação especial no contexto paranaense, expondo que “[...] o Paraná foi vanguarda das políticas de atendimento educacional especializado, em nível nacional”, sempre na defesa da oferta da educação especial, que

se estendeu “[...] aos dois contextos: as escolas especiais e os então denominados programas especializados na rede pública” (PARANÁ, 2006, p. 31).

As Diretrizes justificam a ampla rede de escolas especiais como um descaso histórico do Estado em nível nacional em relação aos direitos educacionais das pessoas com deficiência.

Sendo assim, as Diretrizes afirmam que, desde 2003, o DEE retomou sua função social de fazer políticas públicas de forma mais eficaz, preenchendo lacunas existentes na rede pública, causadas pela pouca efetividade das ações desencadeadas pelo Estado nos últimos anos.

Essas ações tiveram como consequência, segundo as Diretrizes, a necessidade de romper com a resistência dos profissionais da educação em relação à educação inclusiva.

A ação mais contundente em relação à mudança na perspectiva do trato das políticas inclusivas, naquele momento, foi o primeiro Concurso Público para a Educação Especial da história do Paraná, com a nomeação de 4.555 professores especializados ao Quadro Próprio do Magistério. Essa ação contribuiu para mudar a concepção de atendimento especializado em dois aspectos: na expansão de apoios na rede pública e na melhor qualificação dos professores da rede conveniada (PARANÁ, 2006, p. 34).

Pode-se considerar esse concurso público e o subseqüente ocorrido em 2007 como um avanço no atendimento às pessoas com deficiência, por expandir esse atendimento para um amplo número de alunos em todo o Estado. As instituições filantrópicas privadas receberam professores da rede estadual. Mesmo sendo um avanço, não podemos deixar de considerar, mais uma vez, o caráter conservador do Estado que continua a investir dinheiro público em instituições privadas.

Saviani (2014) aponta que a política educacional brasileira, desde 1985, tem sido baseada na filantropia e na desoneração do Estado de suas responsabilidades com a educação.

A filantropia diz respeito à demissão do Estado em consonância com a ideia do Estado mínimo, o que se traduz na tendência a considerar que a educação é um problema de toda a sociedade e não propriamente do Estado, isto é, dos governos. A impressão é que, em lugar do princípio que figura nas constituições segundo o qual a educação é direito de todos e dever do Estado, adota-se a diretriz contrária: a educação passa a ser dever de todos e direito do Estado. Com efeito, o Estado se mantém como regulador, como aquele que controla, pela avaliação, a educação,

mas transfere para a 'sociedade' as responsabilidades pela sua manutenção e pela garantia de sua qualidade (SAVIANI, 2014).

Na tentativa de negar esse caráter do Estado, as Diretrizes apresentam que houve um grande aumento na matrícula de alunos na rede regular de ensino e, embora não haja uma comparação das matrículas nas escolas públicas e especiais, apresenta apenas a porcentagem de aumento das matrículas na rede comum de ensino que, de 2002 a 2006, alcançou 129,04%.

Na rede pública, vários alunos antes desassistidos, ou em escolas especiais, passaram a ter atendimento de professores especializados, criando-se várias demandas que foram supridas por esses professores que passaram a atuar em salas de recursos, como intérpretes de Libras para os alunos surdos e professores de apoio permanente.

Em relação aos fundamentos teórico-metodológicos da educação especial, as Diretrizes inicialmente abordam, de forma geral, a política de inclusão e a educação especial, citando a legislação. Embora esse documento não trate exclusivamente da educação das pessoas com deficiência visual, entendemos que, ao tratar dos fundamentos teórico-metodológicos da educação especial, o documento abrange os fundamentos da educação das pessoas com deficiência visual.

As Diretrizes expõem sobre o fato de a inclusão não se referir somente aos alunos com deficiência como alvo dessa política, mas a alunos excluídos por diversos motivos, considerando que há equívocos na discussão sobre inclusão e diversidade, já que a maioria dos professores acredita que a inclusão diz respeito apenas aos alunos com deficiência. Salienta que “[...] é preciso fazer uma reflexão conceitual sobre o que seja inclusão, a quem se destina e onde deve ocorrer, para que se tracem considerações sobre a Educação Especial, nesse contexto” (PARANÁ, 2006, p. 36).

Vamos passar agora à discussão sobre a compreensão que o estado do Paraná passou a adotar em relação à inclusão, tentando colocar-se em posição avançada, mas sem deixar de manter sua posição conservadora favorável às escolas especiais, embora já tenhamos visto que o discurso possa indicar sentidos diferentes.

Considerando que não há consenso em relação ao processo de inclusão, as Diretrizes fazem uso de três tendências indicadas por Fernandes (2006a) “[...] sobre o modo de pensar e praticar a inclusão atualmente, nos sistemas educacionais, os quais diferem em natureza, princípios e formas de concretização, em sala de aula” (FERNANDES, 2006a *apud* PARANÁ, 2006, p. 39).

A primeira tendência traz o conceito da inclusão condicional:

O primeiro, denominado de **inclusão condicional**, é considerado a forma mais conservadora de todos os conceitos. Dos partidários desse posicionamento, ouvem-se afirmações do tipo ‘se todos os professores forem capacitados antes’, ‘quando todas as escolas estiverem adaptadas’, ‘apenas se diminuírem o número de alunos por turma’, ‘se eu tiver um especialista como auxiliar...’ Ou seja, são afirmações que remetem a um futuro incerto e que, pela impossibilidade de concretizar-se a curto prazo, inviabiliza o direito de acesso e permanência desses alunos à escola, no momento atual, descumprindo o preceito assegurado na Constituição Federal (PARANÁ, 2006, p. 38 - grifo do autor).

As Diretrizes não se referem a nenhum estudioso defensor dessa discussão, para citar a inclusão condicional, ou seja, provavelmente não tenham se pautado em pesquisas.

A segunda tendência refere-se à inclusão total ou radical, citada, anteriormente nas Diretrizes, como a tendência⁶ adotada pelo governo federal.

Em direção oposta, está um segundo movimento denominado de **inclusão total ou radical**. Dentre os defensores dessa proposta, estão intelectuais e pesquisadores na área da educação, representantes de organizações não-governamentais em defesa dos direitos de pessoas com deficiência, os quais defendem a inclusão irrestrita de TODOS os alunos no ensino regular (PARANÁ, 2006, p. 38 - grifo do autor).

E, por fim, a chamada inclusão responsável, posição adotada pelo Estado do Paraná ante as questões da inclusão.

Diante desses dois extremos, a SEED situa sua política em uma terceira posição, que tem sido denominada de **inclusão responsável**. O desafio da inclusão escolar é enfrentado como nova forma de repensar e reestruturar políticas e estratégias educativas, de maneira a criar oportunidades efetivas de acesso para crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais, e, sobretudo, garantir condições indispensáveis para que possam manter-se na escola e aprender (PARANÁ, 2006, p. 39 - grifo do autor).

O Documento usa como referência para a sustentação dessa tendência a produção da professora Rosita Edler de Carvalho e continua justificando sua posição, ao adotar a inclusão responsável como norteadora de sua política, a qual inclui a manutenção de classes e escolas especiais:

⁶ As Diretrizes citam como expoente desta concepção Maria Teresa Eglér Mantoan.

Assim, embora a escola regular seja o local preferencial para promoção da aprendizagem e inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, há uma parcela de crianças e adolescentes que, em função de seus graves comprometimentos ou necessidade de uma proposta lingüística diferenciada, requerem que seu atendimento seja realizado em classes ou escolas especiais (PARANÁ, 2006, p. 39).

Se for verdade que, por condições físicas, nem todos os alunos podem estar nas escolas comuns, por que então as escolas na modalidade de educação especial que precisarem ser mantidas abertas para atender esses alunos não passam a ser públicas como as demais? Por que, visto que temos, nessas escolas, grande parte dos professores da rede estadual de ensino, não transformar essas escolas em escolas públicas e gratuitas, sem precisar da filantropia e do assistencialismo? A resposta centra-se no fato de que o Estado, por mais comprometido que pareça ser com a educação de pessoas com deficiência, não pretende assumir esse ônus sozinho, sem contar que essas instituições filantrópicas causam uma grande comoção social, podendo, assim, manter-se.

A manutenção dessas instituições, de acordo com os pressupostos de Vigotski (1997), baseia-se em uma concepção de pessoa com deficiência conservadora, ao perpetuar a concepção de deficiência mística (a pessoa com deficiência como um ser inválido, indefeso e abandonado) e biológica ingênua (a falta de um órgão se compensa com o funcionamento elevado e o desenvolvimento dos outros órgãos) (VIGOTSKI, 1997).

O documento põe-se em posição reflexiva em relação à escola regular e à escola especial.

Uma **inclusão responsável** requer a constante avaliação da qualidade dos serviços prestados, seja em escolas comuns, seja em escolas especiais. Se, por um lado, a escola comum está muitas vezes insegura ou despreparada para atender aos alunos com necessidades especiais; por outro, a escola especial também necessita rever as concepções e práticas que nortearam suas ações, desde sua origem. É muito comum, em cursos de formação continuada, professores de ambos os contextos de ensino revelarem as mesmas dúvidas e inseguranças quando questionados sobre as práticas mais adequadas a determinados grupos de alunos. O fato de terem experiência junto a alunos com necessidades educacionais especiais não confere aos professores especialistas a última palavra sobre as práticas pedagógicas mais adequadas a serem adotadas (PARANÁ, 2006, p. 39 - grifo do autor).

Se há a necessidade de revermos práticas em ambas as escolas, por que não temos

apenas uma, mantida pelo Estado, pública e gratuita, sem filantropia e assistencialismo?
Que implicações essa questão traz para a formação continuada dos professores?

A educação especial moderna, que nasceu dentro do movimento de democratização e universalização do ensino empreendido pela burguesia contra os privilégios e regalias da nobreza, ao lado da extensão da escolaridade a crianças que, por características pessoais, não conseguiam usufruir de processos regulares de ensino, exerceu também o papel de segregadora daqueles que atrapalhavam ou, pelo menos, não se adequavam às exigências do desenvolvimento das modernas sociedades capitalistas (BUENO, 1993, p. 137).

Na busca de definir quais alunos vai atender, o Estado define os que são considerados alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a Deliberação do CEE n.º 02/2003 e define três grupos de alunos a serem atendidos: “- dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento; - dificuldades de comunicação e sinalização; - superdotação ou altas habilidades” (PARANÁ, 2006, p. 44-45).

As Diretrizes, ao tratarem sobre o currículo e a educação especial, definem currículo desta maneira:

A compreensão de currículo como território político comprometido com a heterogeneidade e as diferenças culturais que compõem a realidade da escola, tal como versam as teorias educacionais críticas, empreende uma visão renovada e ampliada de currículo, em ligação estreita com o conhecimento, o trabalho e a cultura, enfatizando-o como prática social, prática cultural e prática de significação (PARANÁ, 2006, p. 50).

As Diretrizes não desconsideram que a construção do currículo perpassa por condicionantes relacionados ao modo como as políticas são sistematizadas na educação. O objetivo, ao tratar do currículo, é abordar a flexibilização curricular:

Com a implementação da atual Lei de Diretrizes e Bases e a clara intenção do princípio inclusivo que a fundamenta, a adoção e a implementação de currículos abertos e flexíveis, que atendam à diversidade do alunado presente na escola, passou a ser objeto de discussão nas diretrizes curriculares e nos cursos de formação continuada dos sistemas de ensino. Entende-se que o conhecimento sistematizado pela educação escolar deve oportunizar aos alunos idênticas possibilidades e direitos, ainda que apresentem diferenças sociais, culturais e pessoais, efetivando-se a igualdade de oportunidades, sobretudo, em condições semelhantes aos demais

(PARANÁ, 2006, p. 50).

A flexibilização do currículo tem, nesse contexto, o nome de adaptações curriculares. Há, nas Diretrizes, uma defesa de que o currículo siga esse parâmetro, sendo necessário flexibilizá-lo com estratégias metodológicas para remover as barreiras que impedem a aprendizagem e a participação dos alunos que apresentam dificuldades em seu processo de escolarização.

As Diretrizes enfatizam que não querem que conteúdos sejam retirados, banalizados e esvaziados. Embora os documentos nacionais deixem, a cargo do professor, o compromisso de assumir e realizar as adaptações curriculares, as Diretrizes não concordam considerando as grandes dificuldades de formação desses professores. Ademais, entendem que podem ser realizadas em diferentes níveis de atuação: nos sistemas de ensino, no projeto político-pedagógico da escola e no planejamento do professor.

Flexibilizar ou adaptar um currículo implica ter como pano de fundo quem são os alunos que estão nesse processo escolar, o que demanda uma compreensão teórica profunda baseada em preceitos críticos.

Por mais que as Diretrizes exponham que não se deseja que conteúdos sejam cortados, é preciso que professores sejam formados e condições de acesso a materiais específicos de cada área sejam ofertadas aos alunos. Como trabalhar com um aluno cego no início do ano letivo sem o livro em braile? Sem uma máquina braile ou computador para registro? É preciso que haja um planejamento e execução do trabalho pedagógico com recursos materiais e organização instrutiva para o acesso ao conhecimento por todos os alunos que estão em sala de aula.

Reconhecendo a escola como lugar de passagem do conhecimento cotidiano para o conhecimento científico e conhecendo os alunos e suas necessidades, são exigências do trabalho pedagógico: prover a sala de aula de condições para que todos possam dela participar; priorizar, promover e acompanhar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (língua, cálculo, imaginação, atenção, memória, percepção, comparação, imitação, leitura, escrita etc.); preparar situações de aprendizado, organizando-as; trabalharem conjunto com os outros professores da unidade escolar; observar e registrar os avanços e recuos para (re)planejar suas ações - porque a atividade pedagógica é construção das pessoas que dela fazem parte e que nela aprendem (PADILHA, 2015, p. 323).

Percebe-se, após essa análise das Diretrizes, que sua formulação não está em contradição com as reformas realizadas pelo Estado na educação desde a década de 1980, uma vez que esse documento entende a educação como uma forma de garantir a igualdade entre os homens. Assim, a educação se constitui como salvadora de todos os problemas sociais existentes, inclusive das dificuldades enfrentadas por pessoas com deficiência, esquecendo que vivemos em uma sociedade capitalista pautada pela exclusão da classe proletária dos meios de produção e, portanto, do acesso pleno às riquezas produzidas pela humanidade.

Outro aspecto condizente com a concepção liberal de educação é o fato de haver no estado do Paraná uma forte presença das escolas especiais de caráter filantrópico e assistencialista, presente em todo o país, mas com traços marcantes no Paraná. Em vários momentos no decurso das Diretrizes, faz-se uma crítica ao atendimento privado na educação especial, mas não há uma proposta de rompimento com essa prática na educação de pessoas com deficiência, ou seja, que a educação especial ocorra apenas na escola comum ou em instituições públicas.

É necessário referir-nos ao fato de que, embora não se tenha tratado diretamente da educação das pessoas com deficiência visual, o fundamental é que, nas Diretrizes, se revela uma concepção sobre educação especial e quanto é contraditória com relação a uma perspectiva crítica da educação de pessoas com deficiência. Primeiro, por ter como base a visão liberal de Estado e educação; e, segundo, por desconsiderar os preceitos da psicologia histórico-cultural, quando se trata da aprendizagem e desenvolvimento e do local em que ocorrerá esse processo. Embora tente avançar para que este ocorra na escola regular, ainda se fazem presentes, de forma bastante intensa, as instituições privadas filantrópicas, constituindo espaços segregativos.

Considerações finais

É importante que compreendamos os processos de ensino e de aprendizagem de alunos cegos tanto na perspectiva da supercompensação quanto na perspectiva de uma educação pautada na pedagogia histórico-crítica, na qual o acesso aos conhecimentos acumulados historicamente é imprescindível para a formação acadêmica dos alunos. Conforme ressalta Saviani (2011, p. 13), “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, p. 13). Assim,

para que os alunos cegos possam ter acesso a esse conteúdo, é necessário que lhes seja disponibilizada uma escola que compreenda a importância dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e quanto isso é importante às novas gerações. Ademais, compreender o processo de supercompensação, já que, se o professor da sala de aula e do AEE não acreditar nas possibilidades dos alunos, ficará inviável pensar uma educação emancipadora.

Além de uma perspectiva avançada na compreensão da educação e da pessoa com deficiência, é necessário que sejam disponibilizados aos alunos equipamentos e recursos pedagógicos para poderem ter acesso ao que é escrito, que se faz pelo sistema braile, por meio da máquina braile, do acesso aos livros didáticos em braile e com caracteres ampliados e aos computadores. Esses recursos não têm sido disponibilizados de forma sistemática na rede estadual de ensino do estado do Paraná, fazendo com que incontáveis alunos aprendam de ouvido, sem ter acesso ao livro em braile ou com caracteres ampliados nem poder registrar com a máquina braile ou com o computador.

Além do já exposto, cabe uma consideração em relação à formação dos professores, pois não há uma unidade teórica na realização da formação continuada para essa área, predominando uma tendência eclética nessa formação.

Desse modo, a falta de investimentos, financeiros e de pessoal e o não planejamento de forma a integrar toda a rede de apoio à escolarização dos alunos com deficiência visual têm dificultado um avanço na disponibilização dessa escolarização no período indicado. Houve, sim, aumento do atendimento considerando o início da década de 2000. Mas em que medida esses números se concretizam em qualidade na oferta do atendimento na rede regular de ensino e no AEE? Como professores que recebem uma formação generalista em cursos de pós-graduação podem atender a todas as necessidades da área visual sem uma política de formação para estes?

Como resultado de uma formação generalista, vemos grandes dualidades na prática pedagógica desses professores, ao atenderem os alunos com deficiência visual em suas especificidades, como no aprendizado do braile, da informática educacional acessível, da orientação e mobilidade, do ensino do sorobã, dos aspectos relacionadas à baixa visão. Desse modo, o atendimento acaba resultando em defasagem entre muitos desses conteúdos, levando a uma grande procura por cursos de formação na área.

Continua-se a enfrentar diversos problemas em relação à área da deficiência visual, desde a concepção de deficiência até a disponibilidade de um atendimento de

qualidade, sem falar nas inúmeras mazelas que têm assolado a educação na rede regular de ensino.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. 15 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001. 79 p.

CARVALHO, A. R. **Inclusão social e as pessoas com deficiência**: uma análise na perspectiva crítica. 2009. 178 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2009.

CARVALHO, J. R. **Análise da Política Educacional para as Pessoas com Deficiência Pós LDBEN 9.394/96: A Questão do Acesso à Educação Básica**. 2008. 131 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2008.

PADILHA, A. M. L. **Educação inclusiva**: já se falou muito sobre ela? Educ. Foco, Juiz de Fora, Edição Especial, p. 313-332, fev. 2015.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Diretrizes curriculares da educação especial para a construção de currículos inclusivos**. Curitiba: SEED, 2006. 58 p.

SILVEIRA BUENO, J. G. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

SILVA, O. M. **A epopéia ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1986.

VIGOTSKI, L. S. **Obras completas**. Fundamentos de defectologia. Tomo cinco. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11ª edição revisada. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. **Entrevista com Dermeval Saviani sobre o Plano Nacional de Educação (PNE)**. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPED). Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-dermeval-saviani-pne>>. Acesso em: 28 nov. 2014.