



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE APOIO À INCLUSÃO EDUCACIONAL:
UM ESTUDO SOBRE A ARTICULAÇÃO ENTRE O CENTRO DE APOIO
PEDAGÓGICO AO DEFICIENTE VISUAL – CAP E A ESCOLA**

ROBENILSON NASCIMENTO DOS SANTOS

Salvador
2007

ROBENILSON NASCIMENTO DOS SANTOS

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE APOIO À INCLUSÃO EDUCACIONAL:
UM ESTUDO SOBRE A ARTICULAÇÃO ENTRE O CENTRO DE APOIO
PEDAGÓGICO AO DEFICIENTE VISUAL – CAP E A ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – Campus I, em cumprimento parcial dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação e Contemporaneidade.

Orientadora: Prof^a. Dra. Luciene Maria da Silva

Salvador
2007

S237 Santos, Robenilson Nascimento dos

Políticas públicas de apoio à inclusão educacional: um estudo sobre a articulação entre o Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual – CAP e a escola./ Robenilson Nascimento dos Santos. - Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2007
165 f. : il.

Orientador (a): Profa. Dra. Luciene Maria da Silva

Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado da Bahia.
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade.

Inclui Referências.

1. Deficiência visual. 2. Educação especial. 3. Inclusão escolar. 4. Políticas públicas.
I. Silva, Luciene Maria da. II. Universidade Federal da Bahia. III. Título

CDU – 376:37.01

TERMO DE APROVAÇÃO

POLÍTICAS PÚBLICAS DE APOIO À INCLUSÃO EDUCACIONAL: UM ESTUDO SOBRE A ARTICULAÇÃO ENTRE O CENTRO DE APOIO PEDAGÓGICO AO DEFICIENTE VISUAL – CAP E A ESCOLA

ROBENILSON NASCIMENTO DOS SANTOS

BANCA EXAMINADORA

Dra. Luciene Maria da Silva - orientadora
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Dra. Ronalda Barreto Silva
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Dra. Alessandra Santana Soares e Barros
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Dissertação defendida em 07/07/2007

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais (in memoriam) e irmãos pelo apoio constante em todo o decorrer da minha vida escolar.

À minha companheira, Leonor Dantas Trindade, pela sua compreensão e incentivo.

À Prof^ª Dra. Luciene Maria da Silva, pelo constante e sistemático trabalho de orientação da pesquisa.

Às professoras Ronalda Barreto e Alessandra Barros, membros da Banca Examinadora, pelas relevantes contribuições ao trabalho.

À Sra. Haydée Costa Valente, de maneira muito especial, pela sua imensa contribuição na minha vida acadêmica nos últimos cinco anos e, sobretudo, na pesquisa através de leituras quase que diariamente, pelos incentivos, conselhos e carinho.

Aos estudantes, professores e gestores escolares que acolheram a proposta desta pesquisa aceitando solícitamente a participarem, concedendo-me entrevistas e disponibilizando-me documentos e demais informações relevantes para o estudo desenvolvido.

Ao professor Anderson Ivo dos Reis Filho pela sua constante colaboração e, sobretudo, dedicação e compromisso auxiliando-me na transcrição de quase todas as entrevistas.

À Rita de Cássia Almeida Santos, pela revisão gramatical.

Aos colegas, Antonio Vilas Boas, Breno Pádua Carneiro e Dionalle Monteiro e Edivânia, hoje amigos, pela convivência saudável no decorrer do Mestrado e pela partilha de experiências nos planos acadêmico e afetivo.

À Magda de Sousa Almeida, pelos eficientes trabalhos de digitação e formatação.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB pela concessão da bolsa, possibilitando-me dedicação exclusiva à pesquisa.

Ao Grupo de Voluntários Copistas e Ledores para Cegos – GVCLC, pelos trabalhos prestados de leitura, gravação e cópias de livros.

Ao Núcleo de Educação Especial da UNEB pelo apoio durante os dois anos em que estive vinculado ao Mestrado.

SANTOS. R.N. **Políticas públicas de apoio à inclusão educacional: um estudo sobre a articulação entre o Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual – CAP e a escola.** 2007. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, [2007].

RESUMO

Nesta dissertação é apresentado um estudo sobre o trabalho do Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual – CAP, enquanto instrumento de política pública resultante da parceria entre Governo Federal e do Estado para inclusão educacional dos alunos com Deficiência Visual, tendo por objetivo investigar como está sendo implementada a proposta de inclusão dos alunos com deficiência visual na Escola Regular do Ensino Médio na cidade do Salvador, a partir da relação entre o CAP e a Escola. A análise do trabalho desenvolvido pelo CAP foi empreendida a partir de sua relação com um colégio de Ensino Médio que tradicionalmente integra em seu corpo discente deficientes visuais. Devido à natureza específica do problema dessa pesquisa optou-se pela metodologia de estudo de caso, tendo como sujeitos cinco alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP matriculados no ensino médio em um colégio da rede estadual, dois professores especialistas, dois coordenadores pedagógicos, a diretora e a vice-diretora do turno matutino, quatro profissionais que atuam no CAP na direção, vice-direção e coordenação pedagógica, nove professores de disciplinas das áreas de física, matemática, química, língua portuguesa, biologia e história e dois representantes da Secretaria de Estado da Educação, totalizando vinte e seis sujeitos. A partir das entrevistas realizadas foram estabelecidas as seguintes categorias: Organização da Educação Especial no Estado da Bahia: articulação SEC e CAP; Articulação CAP e colégio; Percepção dos dirigentes do CAP e o do Colégio; O trabalho do professor especialista nas salas de recursos; O material didático para o aluno com deficiência visual; A relação entre os estudantes e os professores das disciplinas; A percepção dos estudantes e professores das disciplinas e o desempenho acadêmico dos estudantes. Realizou-se uma análise dos depoimentos destacando-se as contradições, com o intuito de perceber como se dá a efetivação do trabalho do CAP tendo como base as percepções dos sujeitos que vivenciam essa realidade, e compreendendo a educação a partir do contexto de transformações do mundo contemporâneo, fortemente marcado pelas desigualdades, cujo princípio ideológico e forma de organização social é o modelo capitalista, estando as políticas públicas e a própria instituição escolar refletindo essa lógica. Da análise decorrente depreendeu-se que o CAP enquanto materialização da política pública de inclusão educacional de alunos deficientes visuais, bem como do discurso da diversidade e educação para todos carece de revisão, tanto no que concerne às diretrizes teórico-metodológicas que o fundamenta, como às ações implementadas.

Palavras-chave: Deficiência visual, Educação Especial, Inclusão escolar, políticas públicas, Educação.

SANTOS. R. N. **Public politics for educational inclusion support: a study on the relationship between the Center of pedagogic support for visual deficient - CAP and the school.** 2007. 165 f. Dissertation (Master in em Education and Contemporaneit) – Education Departament. The Bahia State University, Salvador, [2007].

ABSTRACT

The present study discusses about the work of the Center of Pedagogic Support for Individuals with Visual Deficiency – CAP, as an instrument for public politics resultant from the association between the Federal and Estate Government for the educational inclusion of the students with visual deficiency. This program has the objective to investigate how the proposal for the inclusion of the students with visual deficiency is being implemented in the Schools in Salvador, from the relationship between the CAP and the Schools. The analysis of CAP work was utilized from its interaction with a School which traditionally admits students with visual deficiency.

Because of the specific nature of the research problem, the case-study methodology was adopted, having as subjects 5 students with visual deficiency from a School of the State Network followed by the CAP, 2 specialized teachers, 2 pedagogic coordinators, the direction and vice-direction, 4 professionals that work in the CAP's direction, vice direction and pedagogic coordination, 9 teachers of physics, mathematics, history, chemistry, portuguese, and biology, and 2 representatives of the State Education Secretary, totalizing 26 subjects.

After the interviews were realized, the following categories were established: Organization of Special Education in Bahia: SEC and CAP articulation; CAP and School articulation; CAP and School directors perception; The specialized teacher work; the didactic material for students with visual deficiency; the relationship between the students and teachers; the students and teachers perception of the disciplines and the academic performance of the students. An analysis of the testimonials was realized, enhancing some contradictions, in order to perceive how CAP works, considering the perceptions of the subjects that have experimented this reality as a basis, and comprehending the education from the context of transformations in the modern world, strongly marked by the inequality, which the ideological principle and social organization is based on the capitalism. In this social model the public politics and the educational institutions reflects this logic.

From this analysis, it was concluded that the CAP, in respect to the public politic of educational inclusion for students with visual deficiency, and to the diversity and education for all discourses, needs a review, both in the theoretic-methodologic guidelines that gives the fundamentals for it, and to the implemented actions.

Key-words: visual deficiency, special education, educational inclusion, public politics, Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Associação Baiana de Cegos
ABAD	Associação Baiana de Atletas Deficientes
ABADEF	Associação Baiana de Deficientes Físicos
ABADEV	Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais
A.C	Atividade Complementar
APABB	Associação de Pais e Amigos de Pessoas com Deficiência dos Funcionários do Banco do Brasil
APADA	Associação de Pais e Amigos de Deficientes
ARCA	Acesso e Reintegração a Comunicação, Cultura e Arte
AVD	Atividade de Vida Diária
CAP	Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual
CAS	Atendimento as Pessoas com Surdez
CCTV	Circuito Fechado de Televisão
CEEBA	Centro de Educação Especializado do Estado da Bahia
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CESBA	Centro de Surdos da Bahia
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
COCAS	Comissão Civil de Acessibilidade de Salvador
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência
CVI – BA	Centro de Vida Independente da Bahia
DV	Deficiência Visual
FCD	Fraternidade Cristã de Doentes e Deficientes
FEBEC	Federação Brasileira de Entidades de Cegos
FENEIS	Federação Nacional de Educação de Surdos
FMI	Fundo Monetário Internacional
FDNC	Fundação Dorina Nowill para Cegos
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
ICB	Instituto dos Cegos da Bahia
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
INES	Instituto Nacional de Execução de Surdos
IPB	Instituto Pestalozzi da Bahia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MORHAN	Movimento de Reintegração das Pessoas Atingidas de Hanseníase
ONEDEF	Organização Nacional de Educação de Surdos
ONGS	Organizações não – governamentais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento Escolar
PNE	Plano Nacional de Escola
PPP	Projeto Político Pedagógico
RE	Regimento Escolar
SEC	Secretaria de Educação e Cultura
SEESP	Secretaria de Educação Especial

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

INTRODUÇÃO

1	ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA SOBRE O PROCESSO EDUCACIONAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	22
1.1	O advento e consolidação da modernidade e a educação das pessoas com deficiência visual	22
1.2	Os movimentos sociais de pessoas com deficiência e a luta pela inclusão	30
1.3	O debate sobre acessibilidade	36
2	AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A PROBLEMÁTICA DA INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DE TRANSFORMAÇÕES DO MUNDO CONTEMPORÂNEO	39
2.1	Breve relato da trajetória das políticas públicas e sociais	40
2.2	Um cenário de crise, mudanças e incertezas	43
2.3	A problemática da exclusão moderna: alguns aspectos contraditórios	46
2.4	Os desafios da educação na atual conjuntura	49
2.5	Breve histórico da educação especial no Brasil	52
2.5.1	A educação especial no contexto das reformas educacionais nos anos 1990	56
2.6	O debate sobre educação inclusiva	57
2.6.1	A política de educação inclusiva no Brasil	65
3	A ARTICULAÇÃO ENTRE O CENTRO DE APOIO PEDAGÓGICO AO DEFICIENTE VISUAL – CAP E A ESCOLA PÚBLICA	86
3.1	As implicações da deficiência visual para a vida acadêmica	86
3.2	O Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual – CAP contextualização: concepção e implementação	90
3.2.1	O CAP Salvador – Bahia características gerais e contexto	93
3.2.2	Considerações sobre o projeto político – pedagógico do CAP	98
3.2.3	A efetivação do trabalho do CAP	100
3.2.4	A organização da educação especial no estado da Bahia: articulação SEC e CAP	103
3.2.5	A articulação CAP e colégio: percepção da direção, vice-direção e coordenação pedagógica do CAP e colégio	117
3.2.6	O trabalho do professor especialista nas salas de recursos	120
3.2.7	O material didático para o aluno com deficiência visual	126
3.2.8	A relação entre os estudantes e os professores das disciplinas	135
3.2.9	A percepção dos estudantes e professores das disciplinas	144
3.3.10	O desempenho acadêmico dos estudantes	148
	CONCLUSÃO	151
	REFERÊNCIAS	160

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa tem como objeto de estudo a atuação do Centro de Apoio Pedagógico ao deficiente visual da cidade de Salvador na efetivação da proposta inclusivista, evidenciando-se como esse instrumento de política educacional vem se articulando com o sistema de ensino, auxiliando professores e possibilitando a escolarização aos estudantes cegos e com baixa visão.

O interesse pela temática advém inicialmente da minha condição de deficiente visual desde o nascimento, que me propiciou uma interação constante com tal realidade. O segundo aspecto decorre da minha participação nos movimentos sociais de defesa dos direitos das pessoas com deficiência como, por exemplo, a Associação Baiana de Cegos (ABC) da qual fui membro do Conselho Executivo de 1998 a 2002, e que me proporcionou uma consciência crítica a respeito do problema. Por causa dessas experiências tão marcantes na minha vida escolhi como objeto de pesquisa a realidade em que estou inserido, tendo desde a graduação à especialização desenvolvido trabalhos monográficos relacionados ao tema.

A despeito das inúmeras iniciativas por parte do poder público e da sociedade civil nos planos legislativos e através de projetos sociais e campanhas de conscientização, o segmento da sociedade constituído pelas pessoas com deficiência continua à margem. Direitos fundamentais a uma vida digna, tais como: lazer, acessibilidade nos espaços urbanos e logradouros públicos, e, sobretudo, educação, embora sejam amplamente assegurados pela legislação ainda não constituem uma realidade para a maioria das pessoas com deficiência no Brasil. Por outro lado, deve-se considerar que processos excludentes não afetam apenas as pessoas com deficiência, sendo um elemento constitutivo de uma sociedade (norteada pelo projeto da globalização neoliberal) orientada pela lógica do capital.

A inclusão social desses indivíduos vem sendo constantemente discutida por importantes instituições e veículos de comunicação do país. Recentemente, a realidade social que envolve as pessoas com deficiência figurou como enredo de uma telenovela veiculada em horário nobre. Esse debate foi, também, explorado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) que propôs, para reflexão dos cristãos, questões sobre a deficiência através da Campanha da Fraternidade

2006, que teve como tema: “Levanta-te, vem para o meio!” De 12 a 15 de maio do mesmo ano, ocorreu em Brasília a I Conferência Nacional Sobre os Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência cujo tema foi: “Acessibilidade, você também tem compromisso”. Esse evento foi promovido pela Secretaria Nacional dos Direitos Humanos por meio do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE).

O vasto ordenamento jurídico no Brasil, que assegura direitos às pessoas com deficiência, é resultado de suas lutas nos movimentos representativos. Todo esse movimento, evidenciado na sociedade civil pela conquista da cidadania das pessoas com deficiência é resultado de lutas históricas de décadas. O que mais se evidenciou foi o debate acerca da educação, atualmente motivado pela proposta inclusivista que se constitui como objeto de análise desse trabalho.

Pode-se observar três momentos na evolução da Educação Especial brasileira que desde o seu início até o momento atual é signatária de tendências européias e norte-americanas: o primeiro, caracterizado pelas instituições totais¹ predominantes até fins dos anos 60, adotava a prática da segregação do aluno com deficiência para o processo educativo; o segundo, nos anos 70 e 80, com as iniciativas de integração, cujo princípio fundamental era a idéia da normalização, baseado no modelo médico da deficiência enfatizava o aluno e sua capacidade individual de adequar-se à realidade da escola; e o terceiro e atual estágio, é marcado pelo movimento de inclusão, perspectiva que assume um discurso inovador e radical tendo como princípio a aceitação da diversidade. No paradigma da inclusão, o foco é retirado do aluno, devendo os sistemas educacionais promover mudanças em suas estruturas tornando-se acessíveis a todos. Isso implica necessariamente em reformas no espaço físico com a remoção de barreiras arquitetônicas, bem como um projeto pedagógico e currículos que atendam às necessidades de todos os alunos, possibilitando aos educandos com deficiência uma real inserção com significativo aproveitamento. Como afirma Carvalho (2000, p.17).

Pensar na inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares sem lhes oferecer ajuda e apoio, bem como a seus professores e familiares, parece-me o mesmo que

¹ São instituições que assumem o perfil de internatos.

inserir-los seja como número de matrícula, seja como mais uma carteira na sala de aula. Dizendo de outro modo, pensar na inclusão sem que haja a integração psicossocial e pedagógica entre todos os alunos é uma forma requintada e perversa, embora habilmente mascarada, de segregação e de exclusão, apenas de estarem juntos, fisicamente e apenas.

A proposta de inclusão de estudantes com deficiência em escolas regulares desenvolve-se em consonância com as idéias de democratização da educação em geral, passando a ser objeto de intensos debates a partir da década de 90, no bojo das concepções neoliberais observadas em documentos internacionais que orientaram reformas na educação de inúmeros países notadamente no Brasil.

No âmbito da Educação Especial, dois documentos se destacam na esfera internacional no direcionamento de políticas públicas de inclusão escolar: a Declaração de Jhontiem (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), tendo esse último influência de forma mais impactante no Brasil, tanto na legislação específica como nas produções acadêmicas.

A política de inclusão escolar de estudantes com deficiência no Brasil adquire um *status* mais definido com a promulgação da lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que reserva o capítulo V para tratar da Educação Especial. Complementando a LDB na estruturação da Política de Educação Especial, quatro documentos são publicados: Decreto 3298/99; PCN's - Adaptações Curriculares: Estratégias para a Educação de alunos com Necessidades Educacionais Especiais/1999; Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/2001 e o Plano Nacional de Educação, lei 10172/2001.

Não obstante a proposta inclusivista ser um dos temas em educação mais debatidos na contemporaneidade, a sua viabilidade e implementação ainda geram polêmicas. O aspecto de maior contradição é o vasto ordenamento jurídico sobre educação inclusiva e uma realidade sócio-educacional em que se observa condição totalmente desfavorável à sua concretização, tais como: estruturas físicas inadequadas; currículos pouco acessíveis, professores sem uma formação que atenda as diversidades, etc.

Uma análise da educação inclusiva constitui a proposta de investigação desse trabalho tendo como foco as políticas públicas de apoio à inclusão, mais especificamente o trabalho desenvolvido pelo Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP) da cidade de Salvador.

O objetivo do Projeto CAP é assegurar aos educandos cegos e com baixa visão inseridos em escolas regulares a efetiva inclusão, o acesso aos conteúdos programáticos desenvolvidos, oferecendo apoio pedagógico e suplementação didática aos sistemas de ensino através da produção de livros e apostilas em Braille, adaptações de materiais (gráficos, mapas e tabelas) além de aulas de modo a complementar o currículo da escola regular (soroban, escrita cursiva, atividade da vida diária, etc.).

Pretende-se com essa pesquisa responder a seguinte pergunta: de que forma se efetiva a atuação do CAP para a proposta de inclusão do estudante com deficiência visual nas escolas da rede estadual? O objetivo é investigar como está sendo implementado o processo de inclusão do aluno com deficiência visual na escola regular do Ensino Médio na cidade de Salvador, refletindo a relação entre a escola e o CAP. Para tanto, sugere-se as seguintes questões operacionais:

- a) Quais os princípios teórico-metodológicos que fundamentam o projeto pedagógico do CAP?
- b) Quais são os atendimentos oferecidos pelo CAP para apoiar o educando com deficiência visual inserido na escola?
- c) Qual a compreensão dos educadores que atuam no CAP sobre educação inclusiva?
- d) Qual o reflexo das atividades do CAP para o rendimento acadêmico dos alunos com deficiência visual?
- e) Qual o nível do rendimento acadêmico dos deficientes visuais atendidos pelo CAP inseridos em uma escola regular do Ensino Médio?
- f) Como se dá a interação do deficiente visual com o professor na sala regular?

- g) De que maneira o deficiente visual está percebendo sua inclusão na escola regular?
- h) Quais são as principais legislações e documentos oficiais que dispõem acerca dos direitos das pessoas com deficiência à escola?
- i) Como se encontra organizada a política de Educação Especial no Estado da Bahia no atendimento aos alunos com deficiência visual?
- j) Como as escolas públicas do Ensino Médio da cidade de Salvador estão se organizando para oferecer condições para o acesso do deficiente visual?

A pesquisa, de orientação qualitativa, é um estudo de caso. Tanto a revisão de literatura como a coleta e análise de dados foram desenvolvidas de janeiro de 2006 a julho de 2007. O trabalho de campo foi realizado nos espaços do CAP e de um colégio da rede estadual, tendo como participantes os estudantes, professores das disciplinas, direção, vice-direção e coordenação pedagógica das duas instituições; a coordenadora de Educação Especial da Secretaria da Educação (SEC) e ex-diretora do CAP, atualmente Coordenadora das Salas de Recursos.

Uma das principais dificuldades no âmbito das pesquisas sociais relativas à deficiência diz respeito à terminologia a ser empregada busca um consenso sobre como se referir a cegos, surdos, paraplégicos, surdos-cegos, etc. A tensão advém em adotar novos termos e contribuir ainda mais para a estigmatização e preconceitos.

Inúmeros termos foram utilizados em diversos momentos históricos, sendo superados devido ao entendimento de se tratarem de expressões depreciativas. Sasaki (2003) relaciona algumas dessas terminologias: os inválidos, os incapacitados, os defeituosos, os deficientes, os excepcionais, pessoas deficientes, pessoas portadoras de deficiência, pessoas com necessidades especiais, pessoas especiais, portadores de direitos especiais e pessoas com deficiência. Atualmente, os mais utilizados e incorporados pela literatura específica são: portador de deficiência, portador de necessidades especiais e pessoa com deficiência, tendo esse último uma maior aceitação por parte dos movimentos sociais representativos e pela comunidade científica. Num sentido inverso ao que podemos considerar

“politicamente correto” temos a expressão “deficiente” opção dos que se vinculam ao campo disciplinar de “pesquisas sociológicas e políticas sobre a deficiência”, segundo Diniz (2007, p.31). A intenção é demonstrar que “a deficiência é parte constitutiva da identidade das pessoas, e não um detalhe”. (DINIZ, 2007, p.20).

A maioria dos documentos oficiais sobre Educação Especial adota as terminologias: necessidades especiais e necessidades educacionais especiais.

A diversidade existente na comunidade escolar contempla uma ampla dimensão de características. Necessidades educacionais podem ser identificadas em diversas situações representativas de dificuldades de aprendizagem, como decorrência de condições individuais, econômicas ou socioculturais dos alunos (MEC, 1999, p. 23).

Educandos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências (MEC, 2001, p. 44).

Essas expressões trazem um aspecto preocupante na medida em que conduzem a uma dispersão conceitual, desfocando questões específicas relativas às deficiências, no que concerne a conquista de direitos devido ao universo que abrangem. Portanto, é decorrente do caráter vago e impreciso dessas terminologias que se recomenda a expressão: aluno com deficiência, pessoa com deficiência ou educando com deficiência. Ross (1999) tem a seguinte compreensão da utilização do conceito “necessidades educacionais especiais”.

A crítica ao conceito de necessidades educacionais especiais refere-se a uma postura excessivamente otimista da educação especial. Parecia-se que, ao suprimir-se a palavra “deficiências” essas tornar-se-iam menos graves e que, ao centrar os problemas na escola e na provisão dos recursos seria possível garantir o pleno desenvolvimento de todos os alunos em condições “normalizadoras” (ROSS, 1999, p.15).

Em conformidade com Ross, Ferreira e Guimarães afirmam:

Atualmente, verifica-se com grande frequência, tanto na literatura especializada quanto em palestras ou conversas informais, o uso de

expressões do tipo “pessoas portadoras de necessidades especiais”, “pessoas com necessidades especiais” e “portadores de necessidades especiais”, termos recomendados pelo MEC como os mais indicados, em vez de serem empregadas as expressões “pessoas portadoras de deficiência”, “pessoas com deficiência” e “portadores de deficiência”, a propósito de, assim, evitar o uso da palavra “deficiência”, supostamente desagradável e pejorativa. Todavia, o sintagma “necessidades especiais” não deve ser tomado como sinônimo de “deficiências” (mentais, sensoriais, físicas ou múltiplas), porque não traduz aquilo que os educadores realmente querem dizer – necessidades educacionais especiais. Eventualmente, as necessidades especiais podem ser educacionais, ou seja, pertinentes ao campo da educação (2003).

Não resta dúvida quanto aos princípios humanistas presentes na proposta inclusivista, porém faz-se necessário avaliar sua viabilidade e como está sendo implementada no cotidiano escolar e, mais ainda, como os sujeitos diretamente implicados na questão – alunos com deficiência, professores da rede regular de ensino, enfim, toda a comunidade escolar – vêem esta problemática.

Difícilmente o estudo de um problema social terá um resultado satisfatório se não forem levados em conta os sujeitos construtores da realidade. Daí a necessidade constante do pesquisador refletir sobre sua postura tendo em vista uma análise ampla e crítica do aspecto em estudo. Assim, faz-se necessário que o pesquisador conheça de perto o fenômeno, tendo contato direto com o mesmo para que perceba empiricamente os dados e as variáveis com que irá trabalhar. Portanto, o plano metodológico proposto neste trabalho requer aplicação de elementos de pesquisa qualitativa.

Como afirmam Bogdan e Biklen (1982), a pesquisa qualitativa sugere um contato direto do pesquisador com o fenômeno estudado, de maneira a estabelecer uma relação mais próxima e prolongada possível com a situação em análise, através de um sistemático estudo de campo, devendo o problema ser investigado no ambiente em que ele ocorre, postura aqui adotada.

Devido à natureza específica do problema dessa pesquisa, optou-se pela metodologia do estudo de caso. O propósito é uma apropriação do fenômeno nos diversos aspectos, para que se possa atingir uma compreensão profunda e abrangente.

Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p.19).

Essas autoras afirmam ainda que ao fazer o estudo de caso em educação o pesquisador deverá recorrer a uma variedade de informações, coletando os dados nas diversas situações vivenciadas no contexto da pesquisa, considerando as experiências de todos os sujeitos envolvidos, procedimento utilizado nessa dissertação.

Um outro aspecto que justifica o uso da metodologia do estudo de caso é a complexidade do problema a ser investigado, que suscita opiniões divergentes e contraditórias, uma vez que a inclusão de educandos com deficiência na escola regular, é um tema que embora já tenha sido amplamente debatido, sendo objeto de inúmeras pesquisas, ainda gera posicionamentos conflitantes no que tange a sua efetiva implementação.

Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. Quando o objeto ou situação estudados pode suscitar opiniões divergentes, o pesquisador vai procurar trazer para o estudo essa divergência de opiniões, revelando ainda o seu próprio ponto de vista sobre a questão. Desse modo é deixado aos usuários do estudo tirarem conclusões sobre esses aspectos contraditórios. (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p.20).

Para alcançar os objetivos desta pesquisa adotou-se uma postura de observação e contato direto e constante com todos os sujeitos participantes, sobretudo com os estudantes, na perspectiva de uma percepção mais nítida possível da questão. A completa imersão nesse processo não se deu apenas por uma opção metodológica, mas sim em decorrência de estar diretamente implicado e vivenciando o problema investigado.

Por se tratar de uma pesquisa eminentemente qualitativa, procurou-se nesse trabalho captar nas falas dos participantes a subjetividade, deixando-os falar livremente sobre cada questão proposta. Todas as entrevistas foram gravadas com a aquiescência dos entrevistados, sendo previamente marcada, cujo local e data foi

de conveniência dos mesmos. Foram formuladas perguntas abertas, permitindo uma profunda interação, havendo em alguns momentos depoimentos marcados por uma forte carga emocional. O propósito foi buscar captar a complexidade que envolve o problema. Essa atividade de coleta de dados ocorreu de julho a setembro de 2006, período em que findava a gestão do governador Paulo Souto que inesperadamente, no processo de sucessão, seria derrotado pelo então candidato Jaques Wagner, que conforme programa de governo, pretendia dar novo direcionamento à educação no Estado da Bahia. Todas as entrevistas foram pessoalmente transcritas logo após a conclusão de todo trabalho, com o objetivo de não perder a proximidade com o conteúdo das falas, isto é, as nuances no decorrer dos discursos como, por exemplo, as oscilações na voz, um silêncio repentino dentre outras manifestações; realizou-se uma análise no intuito de interpretar o conteúdo dos depoimentos, de modo a destacar as contradições, com o objetivo de perceber como se dá a efetivação do trabalho do CAP, tendo como base as percepções dos sujeitos que vivenciam essa realidade.

Os sujeitos da pesquisa foram cinco alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP, matriculados no Ensino Médio em um colégio da rede estadual, turno matutino, três cursando a primeira série, um, segunda série e um, terceira série, sendo quatro homens e uma mulher na faixa etária de 23 a 30 anos, todos possuindo cegueira total; dois professores especialistas que atuam na escola pela manhã e à noite; dois coordenadores pedagógicos; a diretora e a vice-diretora do turno matutino; quatro profissionais que atuam no CAP na direção, vice-direção e coordenação pedagógica; nove professores de disciplinas das áreas de física, matemática, química, língua portuguesa, biologia e história. Também participaram desse trabalho uma ex-dirigente do CAP e gestora da Secretaria da Educação ligada à Educação Especial, totalizando vinte e seis sujeitos.

O critério adotado para escolha dos sujeitos, no caso dos professores de disciplinas, deveu-se a estarem atuando com alunos com deficiência visual e a experiência trazida de vários anos em sala de aula com esses educandos. Quanto aos estudantes, não foi adotado nenhum critério específico, buscou-se atingir todos os alunos deficientes visuais matriculados no Ensino Médio do colégio em que foi realizada a pesquisa, o que não foi possível em virtude da evasão de dois que estudavam no período noturno. Em relação aos coordenadores pedagógicos,

dirigente e ex-dirigente do CAP, professores especialistas e gestor da SEC, a escolha deu-se em razão do cargo que ocupam.

Foram adotados nomes fictícios na análise de dados no intuito de preservar a identidade de todos os participantes. Para os estudantes, definimos os seguintes nomes fictícios: Marcos, André, Júlio, Cleber e Bianca. Quanto aos demais participantes, as referências serão feitas a partir somente da função que exercem.

O trabalho de campo foi realizado nas dependências do Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP) e em um colégio da rede estadual de ensino com a devida autorização dos dirigentes das duas instituições. Portanto, para uma compreensão de como vem se efetivando o trabalho do CAP, faz-se necessário que a análise se dê estabelecendo relação com um colégio ou escola sob sua atuação, isto é, em uma outra instituição em que o CAP desenvolva suas atividades de apoio e complementação.

O colégio em que foi realizada a pesquisa servindo de referência para analisar o trabalho do CAP está situado em um bairro próximo do centro de Salvador, de fácil acesso, considerado de grande porte. De acordo com dados obtidos na coordenação pedagógica, o espaço físico compreende: 34 salas de aulas; sala de direção, vice-direção e coordenação; sala de professores; 4 laboratórios (física, química, biologia e informática); 2 salas de apoio com recursos audiovisuais (DVD, data show, vídeo VHS, retroprojetor e aparelho de som); auditório com capacidade para 250 pessoas; ginásio de esportes coberto com quadra poliesportiva; área interna coberta – maior que 500m²; área interna descoberta – maior que 1000m²; espaços de convivência, sala de projetos especiais, arte-cultura e grêmio estudantil; biblioteca com área maior que 80m²; sala de recursos aos alunos com necessidades especiais (deficiência visual). A estrutura do colégio não oferece condições adequadas de acessibilidade, não possuindo sinalizações para facilitar a locomoção das pessoas com deficiência visual, além de não ter seus diversos pavimentos interligados por rampas.

Ainda com base em informações da coordenação pedagógica, o quadro administrativo-pedagógico é composto por diretor geral; 3 vice-diretores; 3 assistentes de direção; 4 coordenadores pedagógicos; 1 secretária escolar; 110

professores, 9 funcionários de apoio administrativo-pedagógico e 14 servidores de apoio (limpeza, arrumação, organização das salas). O número de alunos matriculados é de 3.200 nos três turnos.

Com o objetivo de responder à questão proposta nesse trabalho, a análise dos dados foi feita a partir de uma relação constante das atividades desenvolvidas pelo CAP e o constatado no cotidiano escolar, sendo desdobrada nas seguintes categorias: A Organização da Educação Especial no Estado da Bahia: articulação SEC e CAP; A Articulação CAP e Colégio; Percepção dos Dirigentes do CAP e do Colégio; O Trabalho do Professor Especialista nas Salas de Recursos; O Material Didático para o Aluno com Deficiência Visual; A Relação entre os Estudantes e os Professores das Disciplinas; A Percepção dos Estudantes e Professores das Disciplinas; e o Desempenho Acadêmico dos Estudantes.

É importante salientar a pertinência desta pesquisa como contribuição para este debate, uma vez que refletirá, também, o processo de inclusão e os benefícios aos educandos a partir do olhar dos próprios sujeitos envolvidos na questão. Tomando um pequeno fragmento da realidade educacional como o CAP, e a sua relação com determinado colégio pode-se obter importantes fundamentos para compreender o sistema como um todo. A contribuição social esperada com este trabalho é que possa orientar gestores públicos na gestão, implementação e avaliação de políticas públicas e educacionais de inclusão escolar.

Essa dissertação está estruturada em três capítulos: no primeiro é realizada uma abordagem sócio-histórica, analisando o processo educacional das pessoas com deficiência. São descritas as concepções que as sociedades antigas e medievais possuíam desses sujeitos e de como os mesmos passaram a ser percebidos com o advento e consolidação da modernidade, apresentando o atual debate sobre o tema e o lugar na educação que lhes foi reservado. O capítulo é concluído com a abordagem sobre os movimentos sociais de pessoas com deficiência e suas lutas por acessibilidade, enfocando a realidade do Estado da Bahia. O capítulo seguinte abordará o tema da inclusão escolar dos educandos com deficiência partindo da realidade concreta, considerando as contradições da sociedade capitalista de constantes mudanças da qual a escola pública é resultado. O objetivo da reflexão é uma compreensão dos aspectos subjacentes das políticas

públicas educacionais, isto é, o direcionamento ideológico presente e seus reflexos na Educação Especial. As categorias inclusão e exclusão são analisadas criticamente, tendo em vista a atual conjuntura e as nuances que envolvem o tema. São apresentados também um breve histórico da Educação Especial; o contexto das reformas educacionais dos anos 1990 e suas influências no ordenamento jurídico sobre inclusão escolar de alunos com deficiência. Finaliza-se com o debate específico sobre Educação Inclusiva e a apresentação dos principais textos legais sobre o assunto. No terceiro capítulo, é feita a apresentação da análise de dados, sendo seguido das considerações finais, sintetizando as observações decorrentes das análises.

1. ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA SOBRE O PROCESSO EDUCACIONAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Neste capítulo é apresentado o debate atual sobre a relação da sociedade com as pessoas com deficiência visual, analisando as percepções sociais sobre esses sujeitos e o lugar na educação a eles reservado, contextualizando com as recentes transformações do mundo contemporâneo. Mas, para tanto, faz-se necessário situar a questão historicamente para uma melhor compreensão dos problemas educacionais contemporâneos e os seus reflexos na Educação Especial. Inicialmente será feita breve referência acerca de como as sociedades antigas e medievais compreendiam a deficiência, realizando em seguida uma análise dos princípios que fundamentam o projeto da modernidade e suas influências na compreensão da sociedade moderna sobre esses sujeitos, estabelecendo relações com as duas perspectivas de educar esses indivíduos: a primeira através da segregação em instituições; e a segunda por meio da inserção social tendo por base os direitos conquistados – motivados pelos movimentos de integração e inclusão social –, o capítulo é concluído com a abordagem dos movimentos sociais de pessoas com deficiência, enfocando as recentes discussões empreendidas pelo movimento nas áreas de educação e acessibilidade.

1.1 O advento e a consolidação da modernidade e a educação das pessoas com deficiência visual

Tomando por base os estudos até aqui realizados sobre a relação da sociedade com as pessoas consideradas deficientes, pode-se concluir que os indivíduos com cegueira, surdez, atrofia de membros e outras características que não correspondiam aos padrões de normalidade, tanto de natureza congênita ou adquirida, estiveram excluídos da vida política, econômica e social. Nota-se que as atitudes preconceituosas e excludentes têm relação direta com o tipo de sociedade vigente e com os valores éticos, morais e culturais de cada época e sociedade (MAZZOTTA, 1996; ROSS, 1999; JANNUZZI, 2004). Franco e Dias (2005) sobre essa questão escrevem:

A história da pessoa com deficiência varia de cultura para cultura e reflete crenças, valores e ideologias que, materializadas em práticas sociais, estabelecem modos diferenciados de relacionamentos entre estas e outras pessoas, com ou sem deficiências. A deficiência apresenta-se como um fenômeno construído socialmente e, assim sendo, ser ou estar “deficiente” é quase sempre relativo a outras pessoas que são consideradas sem “deficiências” (FRANCO e DIAS, 2005, p.3).

Na Idade Antiga e Medieval, quando as sociedades baseavam-se na agricultura, artesanato e pecuária, as pessoas desprovidas de características físico-sensoriais que não correspondessem aos padrões vigentes, não participavam das atividades laborais, culturais e de lazer. Não há registros, sobre esses períodos, de iniciativas que visassem atendimento educacional ou outro tipo de assistência às pessoas com algum tipo de deficiência, sendo as mesmas, em algumas culturas, eliminadas ou recolhidas em asilos, valendo-se da caridade como, por exemplo, na Grécia e em Roma. A deficiência comumente era associada ao pecado, castigo e maldição. Durante muito tempo, até fins da Idade Média, as explicações sobre os fenômenos relativos à deficiência eram oriundos da religião que apenas reforçava o olhar discriminatório da sociedade para esses indivíduos. Sobre esses fatos Skliar (*apud* Ross, 1999, p. 47) afirma:

Na Idade Média, as deficiências passaram a ser identificadas, porém, não podiam ser tratadas por razões físicas e sobrenaturais. Por influência da Igreja aquelas pessoas eram consideradas produtos do pecado e do demônio. Com a hegemonia da noção de pecado, a teologia da culpa e as correntes do cristianismo ortodoxo, as pessoas com deficiência se tornam culpadas da sua própria deficiência, justo castigo dos céus pelos seus pecados ou de seus ascendentes. Possuídos pelo demônio, justifica-se o exorcismo e as flagelações e torturas.

Refletindo especificamente sobre o contexto sócio-histórico da cegueira Caiado (2006) apoiando-se em Vygotsky (1995), denomina a fase acima descrita de período místico e relata:

O período místico compreende a Antiguidade, a Idade Média e uma parte significativa da História Moderna. Registros e manifestações da cultura popular revelam que, no imaginário coletivo desse período, a cegueira é considerada uma grande desgraça, assim como um dom extraordinário. Se, por um lado, a pessoa cega é vista como desamparada e indefesa, por outro lado lhe é conferida a

possibilidade de visão interior. A perda da visão biológica lhe concede a predisposição a uma luz espiritual só a ela acessível. Nesse sentido, o homem cego compõe a categoria dos profetas do futuro, pois é aquele que tem a visão interna despertada (CAIADO, 2006, p. 34).

Uma série de acontecimentos políticos, sociais, filosóficos e artísticos contribuíram para uma compreensão da deficiência diferente das anteriormente mencionadas, que no decorrer do desenvolvimento do pensamento moderno acompanhou as sucessivas transformações dos diversos contextos sociais.

O projeto da modernidade proporcionou mudanças de idéias, trazendo uma nova visão de homem. Estes projetos europeus, burgueses e racionalistas propunham transformações radicais e globais. Seus impactos foram sentidos em diversas esferas, afetando até mesmo as relações sociais, e de maneira gradativa consolidando-se através do encadeamento de diversos eventos históricos. Suas raízes estão fincadas no Humanismo Renascentista que rompe com a visão teocêntrica medieval, fundamentando-se na Antigüidade Clássica, reafirmando o homem como a medida de todas as coisas. A Reforma Protestante, no que tange à dimensão religiosa, rompeu com a hegemonia da Igreja Católica. No campo político, evidenciou-se a queda das monarquias e a formação do Estado Moderno, e, no econômico, o sistema feudal deu lugar ao capitalismo. O progresso técnico-científico trouxe importantes inovações com formulações de hipóteses buscando outras alternativas de explicações científicas. A organização em comunidade é substituída pela sociedade. O direito natural dá lugar ao direito positivo. A noção de tempo modificou-se, adequando-se à lógica da produtividade, deixando de se basear na natureza, sendo controlado pelo relógio mecânico.

Marx e Engels (1948), na primeira parte do Manifesto Comunista, analisam este processo de consolidação da sociedade moderna burguesa.

Todavia, os mercados ampliavam-se cada vez mais: a procura de mercadorias aumentava sempre. A própria manufatura tornou-se insuficiente, então, o vapor e a maquinaria revolucionaram a produção industrial. A grande indústria moderna suplantou a manufatura; a média burguesia industrial cedeu lugar aos milionários da indústria - chefes de verdadeiros exércitos industriais - os burgueses modernos. (p. 66)

Diz ainda:

A descoberta da América. O mercado mundial acelerou prodigiosamente o desenvolvimento do comércio, da navegação, dos meios de comunicação. Esse desenvolvimento reagiu por sua vez sobre a extensão da indústria; e à medida que a indústria, o comércio, a navegação, as vias férreas se desenvolviam, crescia a burguesia, multiplicando seus capitais e relegando a segundo plano as classes legadas pela Idade Média. Vemos, pois, que a própria burguesia moderna é o produto de um longo processo de desenvolvimento, de uma série de revoluções no modo de produção e de troca. (p 66)

Segundo Santos (2000) a modernidade ocidental e o capitalismo constituem projetos distintos e autônomos. Conforme esse autor, o paradigma da modernidade surge entre o século XVI e final do século XVIII, antes do capitalismo consolidar-se como modelo político, social e econômico conquistando posição hegemônica. Argumenta que os dois projetos se articulam, porém preservando suas autonomias e dinâmicas específicas.

A principal característica que marca o projeto da modernidade em sua gênese é o desejo por mudanças, isto é, por rupturas com a tradição. Esse entusiasmo manifestou-se, sobretudo, no campo do conhecimento científico. O temor da Inquisição não foi suficiente para conter o espírito do homem moderno ávido por inovações e descobertas. Giordano Bruno (1548-1600) desenvolve a astronomia; Galileu Galilei (1564-1642) constrói um telescópio que o levará à descoberta dos satélites de Júpiter e a lei da queda dos corpos. A circulação sanguínea é constatada por William Harvey (1578-1657). Bacon (1561-1626) cria o método indutivo de investigação.

A vasta produção científica empreendida nesse período encontra legitimação em duas correntes filosóficas: o Racionalismo e o Empirismo, que irão fundamentar a ciência moderna. Para a Filosofia Moderna, o real deve ser prioritariamente problematizado, assim sendo o Racionalismo e o Empirismo colocam em questão o problema do conhecimento: a sua origem, o critério para se chegar à verdade, isto é, como é possível conhecer?

O movimento Iluminista concebido a partir da segunda metade do século XVIII herdou o referencial filosófico desenvolvido desde o Humanismo Renascentista, consolidando a cosmo-visão dos tempos modernos. A supremacia da razão será proclamada como nunca antes observado. Toda reflexão filosófica iluminista propunha uma nova perspectiva de compreensão do mundo, questionando paradigmas nas esferas político-sociais e econômicas, que não mais atendiam às expectativas da sociedade insurgente. A intenção era transformações radicais e globais que, conforme Rouanet (1985), fundamentam-se em três princípios: universalismo, personalismo ou individualismo e emancipação. Sobre estas transformações, escreve:

Por volta de meados do séc. XVIII, o Ocidente propôs um gigantesco programa de transformação social do mundo, de modernização social – é o que chamamos de Iluminismo. O que chamamos de Modernização, os filósofos do séc. XVIII chamavam de Iluminismo. No fundo ao meu ver são uma coisa só: uma tentativa de modernização, de transformação de sociedades arcaicas em sociedades regidas pela razão, - pela razão científica, pela razão filosófica, em que as estruturas sociais consideradas obsoletas deveriam ser atualizadas à luz de novos princípios da filosofia, da ciência, da moral, tal como eram representadas naquela época (ROUANET, 1985, p. 5).

As concepções sobre as pessoas com algum tipo de deficiência também foram radicalmente modificadas, acompanhando as gradativas transformações e avanço das ciências acima assinalado. Isto se deve ao progresso da medicina que foi esclarecendo questões anteriormente mistificadas. A deficiência, então, passa a ser tratada dentro de padrões médico-terapêuticos, o que mais tarde seriam conhecidos como “modelo médico da deficiência”. Merecem destaque os trabalhos do médico Jean Marc Itard (1774-1838), que publicou em 1801 em Paris, “De L’Éducation d’un Homme Sauvage”, demonstrando a educabilidade de um “retardado”. Também foram de grande relevância as pesquisas desenvolvidas por Edward Seguin (1812-1880), discípulo de Itard e, sobretudo, Maria Montessori (1870-1956) que, adotando uma perspectiva mais abrangente, com um direcionamento pedagógico, contribuiu de forma mais direta com a Educação Especial: “Dadas às condições científicas do século XIX, quando se pode dizer que as ciências biológicas ou naturais tinham ascendência sobre as demais ciências, a

questão educacional do deficiente era de domínio da área médica” (CAMBAÚVA, 1988, p.69).

Os avanços das pesquisas médicas sobre a deficiência refletiram positivamente, despertando os poderes públicos de diversos países bem como iniciativas particulares a desenvolverem ações no campo educacional. Os estudos desenvolvidos estritamente no campo educacional resultaram na criação de métodos e técnicas, possibilitando a educabilidade de surdos e o acesso à leitura para os cegos. Esses procedimentos foram gradativamente aperfeiçoados, sendo divulgados e amplamente adotados. Dessa forma, a partir do século XVIII, progressivamente foram surgindo, em diversas partes do mundo, instituições públicas e particulares de caráter religioso ou filantrópico, que acolhiam as pessoas com deficiência, retirando-as do convívio social e familiar, prestando-lhes assistência de saúde, uma elementar instrução e outras atividades.

Ainda com todo avanço observado, esse período é classificado por Caiado (2006) de “biológico ingênuo” porque não considera os aspectos histórico-sociais.

O período biológico ingênuo, próprio do Iluminismo, século XVIII, tem sua origem marcada num momento de grande desenvolvimento da ciência. As novas relações sociais e econômicas, que surgem com a ascensão da burguesia, possibilitam e estimulam descobertas e avanços científicos. O homem, agora no centro do mundo, é dono do tempo e de uma razão natural, e não mais divina. Com isso, não há lugar para explicações místicas, o homem está livre de um destino predeterminado e, portanto, ele precisa ser esclarecido, “iluminado”, para que uma sociedade melhor possa ser construída... Com base nessas idéias, no período biológico ingênuo, alguns estudiosos do desenvolvimento humano “anormal” supõem que a ausência de um órgão sensorial pode ser compensada com o aumento do funcionamento dos outros órgãos sensoriais. Assim, a posição de que a cegueira pode ser compensada pelo desenvolvimento de outros órgãos sensoriais traz o fundamento filosófico empirista de que o conhecimento humano se dá pela experiência sensível. Nesse contexto, a educação do cego passa a priorizar a educação dos sentidos intactos (CAIADO 2006, p.36-38).

O período denominado por Caiado (2006) de Científico é a partir do século XVIII, quando as bases da sociedade moderna já estão plenamente estabelecidas evidenciando-se uma compreensão sistemática do processo educativo de pessoas com deficiência; surgindo assim métodos e técnicas de aprendizagem, bem como

instituições que prestam assistência educacional às pessoas com deficiência além de outras atividades como, por exemplo, prática do artesanato.

O período científico caracteriza-se a partir da Idade Moderna. À medida que a pessoa cega tem acesso à educação sistemática, revela-se sua capacidade de aprendizagem. Isto instiga, cada vez mais, a análise científica dos processos de desenvolvimento humano relativos à cegueira (CAIADO, 2006, p. 39)

Conforme Mazzota (1996), o Instituto Nacional de Jovens Cegos de Paris, fundado em 1784 por Valentin Hauy, é considerado uma iniciativa pioneira no mundo de atendimento educacional aos deficientes visuais. A experiência de Hauy foi assimilada por vários outros países inclusive pelo Brasil.

Assim, o atendimento educacional prestado à pessoa com deficiência começa a ser desenvolvido de forma segregada, à parte das demais. O que parece subjacente à essa prática é que o recém modelo de escola que emergia com o projeto da modernidade Iluminista baseado na igualdade, na universalidade e na emancipação, começa a revelar sua face excludente. É bem verdade que as pessoas com deficiência não iriam corresponder aos anseios e ao modelo que a burguesia almejava para trabalhar na fábrica. Assim sendo, seria mais cômodo para a sociedade que fossem confinadas em instituições, para que não perturbassem a ordem.

A criação de instituições para abrigar pessoas com deficiência, loucos, leprosos e outros doentes significava a materialização das formas mais avançadas de cuidar da nova ordem social. As pessoas que fugissem aos padrões biológicos da sociedade deveriam ser obviamente isoladas de tal modo que se garantisse o bom relacionamento das demais pessoas. Nada poderia impedir a manifestação das vontades particulares. Havia, na época, a grande propagação da nova ideologia emergente, isto é, todo indivíduo é livre. Se todos são livres, todos são iguais. Para preservar a igualdade dos indivíduos era necessário isolar aqueles que pudessem causar distúrbio ou impedimento à manifestação da vontade particular (ROSS 1999, p.49).

Cambaúva (1988, p.71) também ressalta o caráter seletivo da Educação Especial no seu modelo de institucionalização calcada em princípios positivistas.

Nesta perspectiva, a educação dos anormais iria beneficiar os normais, já que o “desenvolvimento de métodos e processos com os menos favorecidos agilizará a educação daqueles cuja natureza não se tratava de corrigir, mas de encaminhar. A educação deveria preparar a criança para a vida moderna “de acordo com suas aptidões, de modo a não se terem problemas de caráter social (como por exemplo, a criminalidade), e dessa forma se poder manter a ordem que se pretende, estabelecida. Isto é, implantar e dar continuidade à ordem.

Argumenta ainda Cambaúva (1988), que a Educação assume o papel de reorganização social, constituindo-se no meio pelo qual se adequaria o indivíduo à nova ordem. Citando Jannuzzi (1985), a autora afirma que a Educação Especial, por conseguinte, sofre tais influências, pois os considerados anormais também deveriam ser preparados para se inserir produtivamente na sociedade (p.68-69). Refletindo acerca do lugar que a Educação Especial assume, escreve: “O lugar da Educação Especial surge na medida em que se tem necessidade de salvaguardar a ordem e o progresso no sentido de se consolidar o que está posto. Assim, os ideais da Educação Especial se dão no sentido de ajuste e utilidade dos excepcionais” (CAMBAÚVA 1988, p. 91).

A sociedade moderna atribui à deficiência o sentido de anormalidade, isto é, de desvio. Segundo Velho (2003, p.11) “tradicionalmente, o indivíduo desviante tem sido encarado a partir de uma perspectiva médica, preocupada em distinguir o “são” do “não são” ou do “insano”.

De acordo com Marques (2001), são valores que ainda permeiam o imaginário social. Dessa forma, para esse autor, a anormalidade é uma construção social que por sua vez transcende as relações interpessoais e grupais. Exemplifica destacando as relações dos povos colonizadores e colonizados: analisa como os primeiros, por meio da dominação, constroem estereótipos, isto é, a idéia de desvio, julgando serem possuidores da verdade devido ao poder exercido.

Em decorrência da autoridade de que é investido o colonizador, o sentido de verdade ocupa um lugar de destaque no seu discurso. A verdade constitui, assim uma peça chave na retórica do poder, ou seja, o que é dito verdadeiro é sempre aquilo que se pretende seja verdadeiro para quem detém o poder (MARQUES, 2001, p. 7).

Portanto, a deficiência é encarada como desvio, sendo encontrados nas instituições meios de correção de tal anormalidade através da segregação. Essas instituições, além do papel segregacionista, contribuíram para a formação de uma visão estigmatizada.

A instituição de amparo à pessoa portadora de deficiência possui, além da função explícita de cuidar do deficiente, a função mascarada de difundir uma imagem estereotipada da deficiência, idéia generalizante e que serve como um eficiente instrumento de identificação de toda uma categoria, além de estabelecer para a mesma os seus direitos e capacidades (MARQUES, 2001, p.10).

A assistência educacional de pessoas com deficiência de forma segregada em instituições foi uma prática desenvolvida em toda primeira metade do século XX, inclusive no Brasil que sempre acompanhou as tendências européias, só passando a ser questionadas a partir de fins dos anos 1950. Emergiram duas perspectivas propugnando pelo acesso desses indivíduos a todos os sistemas da sociedade, sobretudo à educação. A primeira surge no início dos anos 1960 e a segunda na década de 90, denominadas integração e inclusão, respectivamente, que serão abordadas no Capítulo II.

1.2 Os movimentos sociais de pessoas com deficiência e a luta pela inclusão.

Para uma compreensão de um tema tão atual e complexo como os movimentos sociais, faz-se necessária uma análise que leve em consideração o atual cenário da dinâmica do capitalismo internacional, delineado nas duas últimas décadas do século XX. O atual contexto é configurado por mudanças constantes, cujos reflexos não são percebidos apenas em âmbito do poder público e suas políticas. Este processo de tensão atinge também, de forma impactante, as organizações sociais em suas bandeiras de luta construídas historicamente, além de influenciar seus membros no que tange a militância política.

Um dos aspectos mais nefastos da globalização neoliberal em países emergentes como o Brasil é observado pela diminuição do papel do Estado na implementação de políticas públicas na área social. Priorizou-se a busca do

equilíbrio fiscal/financeiro, visando atrair capital externo em detrimento das demandas da população por educação, emprego, moradia, saúde, etc. O Estado brasileiro, em meados da década de 90, direciona claramente suas funções nesta perspectiva, conforme observado no Plano Diretor de Reforma do Estado. Refletindo nesta direção, Barreto (2001) aponta:

Na esfera econômica, assiste-se à passagem desse modelo para o Estado regulador, indutor, coordenador e mobilizador dos agentes econômicos e sociais, cuja principal função é exercer a coordenação estratégica do desenvolvimento, da integração regional e da inserção internacional (BARRETO, 2001, p. 108).

As transformações observadas na atual conjuntura mundial apresentam saldos sociais bastante preocupantes, uma vez que se pode notar ao invés de avanços, retrocessos que refletem diretamente nas camadas populares, no que concerne à perda de direitos historicamente conquistados. Algumas conseqüências são percebidas decorrentes deste contexto: degradação do aparelho estatal e da ação pública, aumento do desemprego, precarização do trabalho e concentração de renda. O Brasil ao longo da década de 90 se inseriu de forma bastante estreita neste cenário, através de reformas, integrando-se ao cenário do capitalismo global, estabelecendo acordos com organismos internacionais como o FMI e o Banco Mundial.

Na última década observamos que a economia brasileira foi desregulamentada, as leis e políticas sociais flexibilizadas, impostos provisórios se tornaram permanentes, os juros atingiram cifras altíssimas, a política cambial foi controlada e depois deixada ao sabor do mercado, etc. Tudo em nome da busca do equilíbrio fiscal/financeiro, da necessidade de atrair o capital externo para investimentos. O plano de conter a inflação via estabilização da moeda esgotou-se. Os especuladores internacionais ganharam muito dinheiro com os juros altos que lhes foram oferecidos, o país ficou mais endividado, mais pobre e com menos reservas financeiras. E a dívida externa? Esta só cresceu. Resulta que está cada vez mais evidente que os custos sociais da chamada “modernização” estão sendo altos demais, dentro de um modelo globalizado que privilegia não o investimento produtivo, mas o capital financeiro especulativo. Tudo isso tem gerado apreensão sobre a natureza do processo civilizatório que está sendo construído na virada deste novo milênio (GOHN, 1999, p.11).

Um dos impactos mais visíveis deste processo de transformação do capitalismo no Brasil foi a emergência de um setor público não-estatal ou terceiro setor, no início da década de 90, que ganhou espaço assumindo o lugar dos movimentos sociais dos anos 70 e 80. As organizações não-governamentais (ONG's), como são denominadas, entram em cena com objetivos e estratégias bem definidas e totalmente diferentes do modelo anterior de mobilização social. O caráter reivindicatório, político, questionador foi substituído por modelos de gestão burocráticos, verticalizados e profissionalizados.

As associações do terceiro setor estão passando a ocupar o papel que antes era desempenhado pelos sindicatos e pelos partidos políticos. O novo associativismo do terceiro setor tem estabelecido relações contraditórias com o 'antigo' associativismo advindo dos movimentos sociais populares (na maioria urbanos) dos anos 70 e 80. Enquanto estes últimos fizeram da política seu eixo básico de articulação e identidade, atuando via reivindicações por direitos (sociais, políticos, econômicos, culturais, por cidadania de forma geral), e eram amalgamados pelas ideologias da esquerda (num grande espectro de matizes e tendências), os associativismos do terceiro setor é pouco ou nada politizado, na maioria das vezes avesso às ideologias, e integrado as políticas neoliberais (GOHN, 1999, p.18).

É bastante comum ouvirmos no atual contexto expressões tais como: “os movimentos sociais estão em crise”, “os movimentos sociais foram cooptados”. Tais afirmações são oriundas não apenas dos meios populares, como também de algumas vertentes de âmbito acadêmico. É bem verdade que ao assumir o lugar dos antigos movimentos sociais, as ONG's estabelecem uma relação com o Estado de conciliação, o que nos leva a uma aproximação com as proposições anteriormente citadas. Porém, discordamos da perspectiva pessimista e pós-moderna de que não há mais o que fazer, pois, neste mesmo cenário, também foi notada a mobilização de alguns setores sociais que se organizaram por conquista de direitos, como por exemplo: o movimento dos homossexuais, grupo de mulheres, afro-brasileiros, indígenas, funcionários públicos e ecologistas.

Quanto ao movimento de pessoas com deficiência, há um número de estudos acadêmicos bastante reduzido, sendo escassa a literatura versando sobre o assunto. Isto decorre ou da falta de interesse dos pesquisadores devido ao desconhecimento, ou da pouca visibilidade da atuação das instituições

representativas, cujo objetivo é lutar por conquista de direitos. Porém, não resta dúvida que, de certo modo, os avanços conquistados pelas pessoas com deficiência, sobretudo no âmbito do ordenamento jurídico, teve a participação dessas entidades.

O surgimento de associações constituídas e geridas pelas próprias pessoas com deficiência é um fenômeno relativamente recente, começando a ser notado, conforme Jannuzzi (2004), a partir da década de 50, e se expandindo nos anos 80 com a fundação de várias organizações por todo Brasil. É justamente na década de 80 que as Nações Unidas instituíram o Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência, propondo a década da pessoa com deficiência com a intenção de motivar governos de países de todo o mundo para a adoção de políticas visando beneficiar esses indivíduos. A partir de então, as discussões envolvendo esse segmento foram atingindo diversos setores da sociedade, resultando numa série de iniciativas de âmbito mundial com a publicação de diversos documentos, principalmente a partir da década de 90.

A estruturação do movimento de pessoas com deficiência no âmbito nacional teve influência direta de um evento realizado em Brasília em 1980 que reuniu diversas entidades representativas e assistenciais de cegos, surdos, deficientes físicos, deficientes mentais, etc. O encontro contou com a presença de aproximadamente mil pessoas. O tema central foi: Participação Plena e Igualdade. Sobre esse processo, escreve Jannuzzi (2004):

Em relação aos deficientes, a década de 1980 foi significativa para o movimento, surgindo em 1984 a Federação Brasileira de Entidades de Cegos (FEBEC), a Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos (ONEDEF), a Federação Nacional de Educação de Surdos (FENEIS) e o Movimento de Reintegração dos Hansenianos (MORHAM). Em dezembro do mesmo ano, foi fundado o Conselho Brasileiro de Entidades de Pessoas Deficientes, que reuniu as quatro entidades e substituiu a Coalizão Nacional organizada em Brasília em 1980, no primeiro Encontro Nacional anteriormente referido. O Conselho atuou até 1986 (JANNUZZI, 2004, p. 182).

No Estado da Bahia, duas organizações constituídas e geridas por pessoas com deficiência, se destacam, atuando por conquistas de direitos de seus sócios: a

Associação Baiana de Deficientes Físicos (ABADEF) e a Associação Baiana de Cegos (ABC).

A ABADEF, conforme seu ato constitutivo, é definida como uma organização civil e filantrópica cujo objetivo é conjugar esforços para a inclusão social da pessoa com deficiência física. Essa instituição está situada na Avenida Sete de Setembro, n.º 281 – Passeio Público, Centro, Salvador – BA, em uma sala cedida pelo governo do Estado. A ABADEF foi fundada em 1980 e atualmente, o seu quadro social é composto por três mil associados divididos nas seguintes categorias: sócios fundadores, sócios efetivos, sócios honorários e sócios beneméritos.

Fundada em 14 de setembro de 1985, a ABC é uma instituição constituída e gerida por deficientes visuais. É definida como organização civil sem fins lucrativos, tendo como objetivo desenvolver projetos com vistas à inclusão da pessoa cega ou com baixa visão. E conforme seu Estatuto Social, Capítulo I, art. 4, fundamenta-se nos seguintes princípios: o respeito à pessoa humana; a justiça social; o exercício da democracia e a cidadania. Registra atualmente no seu quadro social 800 membros nas seguintes categorias: fundadores; efetivos; colaboradores e beneméritos. O prédio em que funciona a sede da ABC possui uma estrutura considerada referência entre as associações de cegos no Brasil, devido ao seu espaço físico e localização. Está situada na Rua Mesquita dos Barris, n.º 40, Salvador – BA.

A observação dos trabalhos dessas duas entidades evidencia que, embora possuindo os mesmos objetivos e missões, não articulam ações conjuntas, sobretudo no que concerne às reivindicações para conquistas de direitos junto aos poderes públicos. A relação estabelecida com os órgãos governamentais é feita isoladamente por cada associação, resultando na realização de alguns convênios e limitadas subvenções que pouco contribuem para a sustentabilidade.

Quanto ao papel social e representatividade da ABC e da ABADEF, observam-se profundas lacunas, uma vez que não foram evidenciados projetos e estratégias consistentes de combate aos preconceitos e discriminações, possibilitando a inclusão no mercado de trabalho, na educação e por melhores condições de acessibilidade. A ABC e a ABADEF não possuem núcleos representativos nem atuação em outros municípios além de Salvador, o que

compromete bastante suas representações em âmbito estadual conforme determinam os seus estatutos.

Os desafios enfrentados pela ABC e ABADEF constituem a realidade de muitas instituições, não apenas de pessoas com deficiência, como de outras, representativas dos diversos segmentos da sociedade. As organizações sociais estão inseridas num contexto social amplo e complexo, sendo influenciadas pela dinâmica da sociedade capitalista, envolvidas de tal forma que muitas vezes se perdem, desviando-se de seus objetivos e missões, assumindo discursos e valores que comprometem profundamente suas intervenções sociais.

Nesse atual contexto em que se evidenciam mudanças rápidas e profundas, no qual o capitalismo vem se impondo de forma cada vez mais impactante, acirrando ainda mais as desigualdades sociais, espera-se das organizações representativas uma postura de compreensão dessa conjuntura, para em seguida a adoção de uma prática verdadeiramente emancipatória e de ruptura com a ordem vigente.

Nessa perspectiva, é de fundamental importância que a ABC e a ABADEF, através de amplas discussões, envolvendo todos os segmentos que compõem as entidades, redefinam metas para as suas atuações. É necessário observar aspectos relacionados à administração como: captação de recursos, planejamento e parcerias. Aliado a isso é premente o investimento na área social, com projetos que produzam efeitos no alcance da missão, possibilitando a participação dos seus sócios nos diversos sistemas sociais, desenvolvendo estratégias de combate do preconceito e discriminação, dando visibilidade às instituições a partir de um trabalho concreto.

A partir dessas considerações, pode-se depreender que os movimentos de pessoas com deficiência no estado da Bahia, tendo em vista a realidade das duas instituições mencionadas, carecem de uma profunda reorganização, perpassando por uma análise nos objetivos e metas, missão, visão e estruturação de um planejamento sólido. A observação das mesmas conduz a um entendimento de que o modelo de gestão adotado não satisfaz às demandas dos seus sócios, estando em descompasso com as transformações da sociedade contemporânea.

1.3 O debate sobre acessibilidade

O tema “Acessibilidade” de certa maneira sempre esteve permeando as discussões sobre garantia de direitos das pessoas com deficiência, ainda que através da adoção de outros verbetes tais como: Equiparação de oportunidades, igualdade de condições, entre outros; constitui ainda hoje à principal vertente do movimento por uma sociedade inclusiva.

O debate sobre a acessibilidade de pessoas com deficiência ganhou visibilidade internacional nas últimas três décadas, tendo como um dos marcos importantes a instituição, pelas Nações Unidas em 1981, do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, resultando no Programa Mundial de Ações Relativo às Pessoas com Deficiência, resolução da Assembléia geral 37/52 de 3 de dezembro de 1982 já mencionado. Nos anos seguintes, sobretudo a partir da década de 90, muitos outros documentos internacionais foram produzidos versando sobre o tema da acessibilidade das pessoas com deficiência nos diversos setores da sociedade, como por exemplo: Conferência Internacional do Trabalho - Convenção 159, convocada em Genebra pelo Conselho de Administração do Escritório Internacional do Trabalho em 1983; Declaração de Jontiem - aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Tailândia em 1990; Declaração de Salamanca - Conferência Mundial de Educação Especial, Espanha em 1994; Declaração Internacional de Montreal Sobre Inclusão – aprovada em 2001 pelo Congresso Internacional “Sociedade Inclusiva”, realizado no Canadá, entre outros.

No Brasil, o Decreto nº 5.298 de 02 de dezembro de 2004 é o mais recente e abrangente instrumento legislativo da esfera federal que garante direitos de acessibilidade às pessoas com deficiência e de mobilidades reduzidas; regulamenta as leis nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000.

No capítulo três – Das condições gerais da acessibilidade – artigo 8º, é apresentado uma ampla definição sobre acessibilidade, contemplando importantes esferas do convívio social.

I - acessibilidade: condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e

dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com modalidade reduzida.

O decreto prevê orientações, devendo passar pelo crivo de suas disposições quaisquer projetos que tenham impactos sociais amplos, de natureza diversa, tais como obras arquitetônicas e urbanísticas, nas áreas de comunicação e informação e meios de transportes, três aspectos largamente abordados no texto.

As questões relativas à acessibilidade acima mencionadas são desenvolvidas de modo a possibilitar às pessoas com deficiência e mobilidade reduzida condições de se desenvolverem de forma satisfatória em todos os ambientes tendo as suas diferenças respeitadas. Entretanto, o decreto adota uma perspectiva morosa no que concerne aos prazos para uma efetiva transformação dos espaços em ambientes acessíveis conforme pode se evidenciar no artigo 38, parágrafo 3º:

A frota de veículos de transporte coletivo rodoviário e a infraestrutura dos serviços deste transporte deverão estar totalmente acessíveis no prazo máximo de cento e vinte meses a contar da data de publicação deste decreto.

O referido decreto nos seus artigos 67 e 68 dispõe sobre o Programa Nacional de Acessibilidade que está sob a Coordenação da Secretaria Especial dos Direitos Humanos através da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, devendo atuar: na capacitação de recursos humanos para acessibilidade e ajudas técnicas; contribuindo no aperfeiçoamento da legislação vigente e acompanhar sua aplicação; na divulgação do debate atual sobre a acessibilidade; articulando ações envolvendo Estados, Distrito Federal e Municípios na promoção de políticas de acessibilidade arquitetônica, urbanística, de transporte, comunicação e informação, além de promoção de campanhas sobre acessibilidade visando conscientizar a sociedade, criação do selo nacional de acessibilidade.

A Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência realizada de 12 a 15 de maio de 2006 pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos através do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE, evento já citado na introdução desse trabalho, teve como tema central a

acessibilidade. O objetivo da Conferência é avaliar o atual estágio das políticas públicas nacionais direcionadas para as pessoas com deficiência. Foram debatidos os seguintes eixos temáticos: Das condições gerais da implementação da Acessibilidade; Da implementação da acessibilidade arquitetônica, urbanística e de transportes; Da acessibilidade à informação, à comunicação e às ajudas técnicas.

A Conferência motivou as lutas das organizações sociais que dela participaram, oferecendo subsídios para os debates nos estados, além de representar um marco histórico sobre a questão. Na Bahia, por exemplo, a Conferência Nacional influenciou, ainda que indiretamente, as discussões do 10º Seminário sobre Acessibilidade e Cidadania de Salvador realizado pela Comissão Civil de Acessibilidade de Salvador - COCAS, cujo objetivo foi analisar os 10 anos de atuação da entidade. No estado da Bahia, especificamente na capital, o movimento de pessoas com deficiência organiza suas lutas por espaços urbanos e demais ambientes mais acessíveis através desta Comissão organização criada em 1999 que congrega 14 entidades desenvolvendo ações conjuntas. A COCAS reúne as seguintes instituições: Associação Baiana de Atletas Deficientes (ABAD), Associação Baiana de Deficientes Físicos (ABADEF), Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), Acesso e Reintegração à Comunicação, Cultura e Arte (ARCA), Associação de Pais e Amigos de Deficientes Auditivos (APADA), Associação Baiana de Cegos (ABC), Associação de Pais e Amigos de Pessoas com Deficiência dos Funcionários do Banco do Brasil (APABB), Centro Educativo Louis Braille, Centro de Vida Independente da Bahia (CVI - Ba), Centro de Surdos da Bahia (CESBA), Fraternidade Cristã de Doentes e Deficientes (FCD), Movimento de Reintegração das Pessoas Atingidas pela Hanseníase (MORHAN), Pastoral da Saúde e Vida Brasil. Não há visibilidade de ações empreendidas por essas entidades individualmente.

2. AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A PROBLEMÁTICA DA INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DE TRANSFORMAÇÕES DO MUNDO CONTEMPORÂNEO

Discutir criticamente os temas inclusão e exclusão; políticas públicas e políticas sociais; política de Educação Especial brasileira e sua legislação, estabelecendo um elo com os problemas educacionais contemporâneos, constituem o objetivo deste capítulo. Tem-se a intenção de apresentar uma análise da Educação Especial de modo a contextualizar e demonstrar o sentido das políticas públicas nesta área, tendo como eixo orientador as recentes transformações observadas na atual conjuntura e os seus reflexos na constituição do discurso da inclusão e na proposta da educação inclusiva.

De início a abordagem terá um direcionamento geral, com uma breve discussão sobre a atual crise social decorrente dos novos meios de acumulação de riquezas, sendo desenvolvida uma análise sobre a categoria exclusão, isto é, o seu emprego para designar os problemas sociais contemporâneos. É apresentada uma compreensão da Educação Especial, tendo como referência o atual contexto político, social e econômico que influencia diretamente a educação em geral através das políticas públicas. Também foi analisado o movimento de educação inclusiva na década de 1990 e seus reflexos nas reformas educacionais empreendidas nesse período.

Para possibilitar uma compreensão mais ampla e contextualizada da Educação Especial, será realizada, em um segundo momento, uma breve retrospectiva histórica da trajetória das políticas públicas educacionais para as pessoas com deficiência no Brasil, apresentando posteriormente os conteúdos das principais leis, decretos e outros textos orientadores da esfera federal, produzidos e publicados a partir da Constituição de 1988 até o momento atual, para em seguida, comentá-los e analisá-los em uma perspectiva crítica, ressaltando os dispositivos que suscitam questionamentos, seja pela forma lacônica em que são expressos, seja devido à orientação ideológica subjacente.

2.1 Breve relato da trajetória das políticas públicas e sociais

Inicialmente convém explicitar um entendimento sobre política social, isto é, a acepção que essa expressão assume nesse trabalho seja através da atuação do poder público ou por meio de órgãos da sociedade civil organizada. Vieira (2004) contribui para essa compreensão quando escreve:

(...) quando se toca em política econômica, política social, política educacional, política habitacional, política de saúde, política previdenciária e em outras análogas, está se mencionando uma estratégia de governo que normalmente se compõe de planos, de projetos, de programas e de documentos variados. Neles se acham as diretrizes relativas a cada área. Se “o Estado é uma organização especial da força, de sua parte, o governo constrói a ordem de cada dia, assegurando e legalizando a dominação. No cotidiano das lutas políticas, o governo vai fixando a orientação da política econômica e da política social (VIEIRA, 2004, p. 141).

Por sua vez a política social enquanto política pública não constitui exclusividade do Estado embora seja este que comumente venha conjugando ações em prol de grupos minoritários da sociedade. Conforme nos esclarece Pereira (*apud* Cunha e Cunha, 2003, p. 12):

Ao se pensar em política pública faz-se necessária a compreensão do termo público e sua dimensão. Nesse sentido, Pereira destaca que: O termo público, associado à política, não é uma referência exclusiva ao Estado, como muitos pensam, mas sim à coisa pública, ou seja, de todos, sob a égide de uma mesma lei e o apoio de uma comunidade de interesses. Portanto, embora as políticas públicas sejam reguladas e freqüentemente providas pelo Estado, elas também englobam preferências, escolhas e decisões privadas podendo (e devendo) ser controladas pelos cidadãos. A política pública expressa, assim, a conversão de decisões privadas e ações públicas, que afetam a todos.

A realidade das pessoas com deficiência enquanto questão social, tomada como objeto de preocupação e/ou até mesmo de intervenção estatal é um fenômeno muito recente, sendo observado a partir da segunda metade do século XX, não só de países pobres como também os denominados desenvolvidos, passando a integrar as políticas públicas de maneira mais sistemática o que anteriormente se dava isoladamente. Nas últimas duas décadas daquele século, em decorrência de transformações sócio-econômicas e a conseqüente emergência da denominada

Nova Questão Social, esse debate ganha visibilidade, sobretudo na década de 90 com o surgimento do discurso Inclusão/Exclusão.

Embora só recentemente o debate sobre políticas sociais assim como a formulação de programas de intervenção, visando a minorar a precária situação vivida por milhões de pessoas, sobretudo nos países classificados como emergentes, vêm ocupando espaço tanto nas produções acadêmicas como na mídia como em setores públicos estatais e na sociedade civil; é um problema que está na base da constituição da sociedade moderna.

Pereira (2000) identifica dois movimentos que considera antagônicos e basilares da questão social moderna e contemporânea, que são: economia de mercado e reação aos efeitos deletérios desta economia.

O autor explique, ainda, que:

É no bojo desse duplo movimento, tenso e contraditório, sensível, ao mesmo tempo, aos interesses do capital e do trabalho, que nasce a política social moderna, integrante de um complexo político – institucional mais tarde denominado Welfare State ou Estado de bem-estar social (PEREIRA, 2000, p. 120).

Assim pode-se concluir que as políticas sociais têm origem concomitante na própria questão social, em consequência das transformações impostas pelo capitalismo industrial, gerando uma tomada de consciência de alguns seguimentos como, por exemplo: da classe trabalhadora sobre as precárias condições sociais oriundas desse processo.

A questão social assim nomeada pela primeira vez por volta de 1830, tem origem na Europa, a partir das grandes transformações sociais, políticas e econômicas advindas da Revolução industrial. Tem como fundamento o reconhecimento de um conjunto de nossos problemas vinculadas às modernas condições de trabalho urbano... (STEIN 2000, p. 134).

As políticas sociais, no entanto, atingem o apogeu nos 30 anos seguintes à II Guerra Mundial com o Estado de bem-estar social. Esse modelo de assistência apóia-se teoricamente no pensamento Keynesiano consolidando-se em diversos países da Europa a partir de 1950.

Stein (2000) entende que é necessário ultrapassar a concepção simplista de que o Estado de bem-estar social assegura ao cidadão a garantia dos direitos sociais, uma vez que as políticas que visam proporcionar o bem-estar dos cidadãos não são formuladas de modo a expressar claramente seu caráter emancipatório, isto é, com um direcionamento dúbio no que se refere ao atendimento das necessidades da população e do interesse do mercado.

O Estado de bem-estar social entra em crise no período de 1975-1980, quando começa a apresentar sinais de esgotamento; “o período de 1975-1980 é marcado pelo desequilíbrio do capitalismo assistencial, acarretando uma crise de confiança na viabilidade do Estado Keynesiano” (STEIN, 2000, p. 142).

A partir desse momento, por influência do Neoliberalismo de Hayek o Estado abandonou pouco a pouco a provisão e financiamento do Bem-Estar Social, redefinindo o seu papel. A diminuição dos gastos públicos, privatizações em larga escala, processo denominado enxugamento da máquina estatal, foi o perfil assumido, refletindo diretamente nas políticas sociais com a crescente redução dos investimentos em setores como: educação, saúde, habitação, etc.

Vê-se que a discussão em torno do papel do Estado em política social permanece quente em particular com os ataques neoliberais que resultaram não só na redução de seus papéis, mas sobretudo em sua depredação como patrimônio público. O Estado como garantia dos direitos de cidadania é típica delegação constitucional, não propriedade intrínseca, em particular no capitalismo. (DEMO, 2002, p. 24).

A diminuição da ação estatal em áreas sociais conforme assinalada acima, cedeu, por conseguinte, lugar ao mercado, que passou a exercer controle, com poucas restrições nas diversas esferas da sociedade: comunicação, comércio, nas organizações não-governamentais (ONG's), e até mesmo no comportamento individual com a assunção, ainda que inconsciente, da ideologia neoliberal; atuando assim livremente, sem fronteiras, possibilitando total liberdade de circulação do capital, sem nenhum agente regulador, porque é auto-regulado, conforme apregoa a doutrina neoliberal.

O discurso da globalização foi amplamente absorvido pelas massas, que, por influência da mídia, sente-se integrada nessa imensa aldeia global, quando, no entanto, o mundo atravessa um momento de enormes desigualdades sociais, talvez sem precedentes na história da humanidade, em que se observa o recrudescimento das desigualdades.

Embora o termo globalização possa sugerir a idéia de inclusão de todos os países, regiões e pessoas que se adequarem aos novos padrões de desenvolvimento capitalista, o que se percebe, de modo geral, é a lógica de exclusão da maioria (pessoas, países e regiões), que ocorre porque essa etapa do capitalismo é orientada pela ideologia do mercado livre. Rompendo fronteiras e enfraquecendo governos, faz com que os mercados se unifiquem e se dispersem, ao mesmo tempo em que impõe a lógica da exclusão, observada no mundo da produção, do comércio, do consumo, da cultura, do trabalho e das finanças (LIBÂNIO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2007, p.76).

Desse contexto é que surge a denominada por alguns autores nova questão social resultante das contradições históricas e reestruturações cíclicas do capitalismo.

A “nova questão social”, por sua vez, decorre do crescimento do desemprego e do surgimento de novas formas de pobreza. Tem como parâmetro o desenvolvimento e a crise do paradigma Keynesiano; do modelo de acumulação e métodos de gestão econômica e social, bem como do Estado Providência e dos esquemas reguladores de proteção social e trabalhista. O que parecia estar ao alcance da sociedade – a segurança social – passa, a partir do final da década de 1970, a ficar como um ideal distante (STEIN, 2000, p.147-148).

Notabilizou-se nesse cenário com grande expressividade a partir do início da década de 90 do século XX, a atuação de um setor público não-estatal, as organizações não-governamentais (ONG's), enfatizando o discurso da cidadania com intervenções sociais obtendo financiamentos públicos e privados. Essas instituições passaram a assumir demandas em áreas como educação, saúde, habitação dentre outras, o que constitucionalmente seria obrigação do Estado.

2.2 Um cenário de crise, mudanças e incertezas

O atual modelo de desenvolvimento assumido pela sociedade contemporânea vem se revelando cada vez mais excludente na medida em que privilegia uma minoria em detrimento de grande parte da humanidade. Inúmeras foram as transformações radicais sofridas pelo planeta, afetando os Estados nacionais, as instituições sociais e diretamente as pessoas. Silva (2001), analisando a conjuntura atual, escreve:

O atual contexto põe em evidência preocupações, tensões e inseguranças que atingem os Estados nacionais, as instituições e milhões de pessoas incluídas ou excluídas do processo de globalização da economia no mundo contemporâneo. É possível verificar uma alta concentração da riqueza e o conseqüente agravamento das desigualdades sociais, o que produz um setor de excluídos não mais incluíveis e, nas análises mais catastróficas, encarados como extermináveis (SILVA, 2001, p. 52).

O que explica esse processo, é que vivemos em um mundo norteado por uma ordem política, social e econômica respaldada pelos princípios neoliberais de competitividade, performatividade, que se manifesta extremamente excludente ao defender a primazia do capital e os interesses das classes dominantes. Mello e Novais, citado por Silva (2002, p.20), afirmam que: “O capitalismo cria a ilusão de que as oportunidades são iguais para todos, a ilusão de que triunfam os melhores, os mais diligentes, os mais econômicos. Mas, com a mercantilização da sociedade, cada um vale o que o mercado diz que vale”.

A concepção de desenvolvimento fundamentada na globalização se autodenuncia como um arcabouço ideológico das classes dominantes, que vêm gradativamente implementando e difundindo as políticas e propostas neoliberais, gerando milhões de excluídos. Neste cenário, as pessoas com deficiência, enquanto grupo vulnerável socialmente, encontra-se ainda mais à margem, pois, as políticas de desenvolvimento não foram e não são implementadas de modo a contemplar a diversidade. Como afirma Martins (2002, p. 13):

Em conseqüências sociais adversas, o modelo de desenvolvimento econômico que se firmou no mundo contemporâneo leva simultaneamente a extremos de progresso tecnológico e de bem-estar para setores limitados da sociedade e a extremos de privação, pobreza e marginalização social para outros setores da população.

Na medida em que hoje o objetivo do desenvolvimento econômico é a própria economia, podemos defini-lo como um modelo de antidesenvolvimento: o desenvolvimento econômico é descaracterizado e bloqueado nos problemas sociais graves que gera mais benefícios socialmente exíguos que cria e distribui.

O atual cenário mundial marcado por profundas desigualdades, conflitos e incertezas é compreendido por Santos (2005) como um momento de crise paradigmática, em que se evidencia cada vez mais claramente, a exaustão de um projeto societal que prometia a igualdade entre os homens. No entanto, ressalta o autor, a relação de exploração entre países ricos e pobres e entre cidadãos do mesmo país e o flagelo da fome, apesar de grandes avanços no processo produtivo, constitui a realidade vivenciada por bilhões de pessoas.

Não parece que faltem no mundo de hoje situações ou condições que nos suscitem desconforto ou indignação e nos produzam inconformismo. Basta rever até que ponto as grandes promessas da modernidade permanecem incumpridas ou o seu cumprimento redundou em efeitos perversos. No que respeita à promessa da igualdade os países capitalistas avançados com 21% da população mundial controlam 78% da produção mundial de bens e serviços e consomem 75% de toda a energia produzida. Os trabalhadores do Terceiro Mundo do sector têxtil ou da eletrônica ganham 20 vezes menos que os trabalhadores da Europa e da América do Norte na realização das mesmas tarefas e com a mesma produtividade... Mais pessoas morreram de fome no nosso século que em qualquer dos séculos precedentes. A distancia entre países ricos e países pobres e entre ricos e pobres no mesmo país não tem cessado de aumentar (SANTOS, 2005, p.23-24).

Pontua também Santos (2005), outros aspectos prometidos pelo projeto da modernidade e que na verdade redundaram em retrocessos, comprometendo a dignidade da pessoa humana, como por exemplo, quanto à promessa da liberdade. Salaria a violação dos direitos humanos, a exploração do trabalho infantil, a violência policial, as discriminações raciais, o preconceito contra grupos minoritários e a intolerância religiosa, tudo isto acontecendo também em países ditos “democráticos”. No que concerne à promessa de paz perpétua, sinaliza para o atual contexto do século XX marcado por inúmeras guerras e morte de milhões de pessoas. Quanto à promessa de dominação da natureza, o autor chama atenção para uma dominação perversa que compromete até mesmo a qualidade de vida no

planeta, através da devastação das florestas e diminuição assustadora das reservas de água potável, problema que já afeta um quinto da humanidade (SANTOS, 2005, p.24).

Sobre os impactos das transformações acima descritas na instituição escolar, descrevem Libâneo, Oliveira e Toschi (2007, p.52):

Os acontecimentos do mundo atual afetam a educação escolar de várias maneiras. Vejamos algumas:

- a) Exigem um novo tipo de trabalhador, ou seja, mais flexível e polivalente, o que provoca certa valorização da educação formadora de novas habilidades cognitivas e de competências sociais e pessoais;
- b) Levam o capitalismo a estabelecer, para a escola, finalidades mais compatíveis com os interesses do mercado;
- c) Modificam os objetivos e as prioridades da escola;
- d) Produzem modificações nos interesses, nas necessidades e nos valores escolares;
- e) Forçam a escola a mudar suas práticas por causa do avanço tecnológico dos meios de comunicação e da introdução da informática;
- f) Induzem alteração na atitude do professor e no trabalho docente, uma vez que os meios de comunicações os demais recursos tecnológicos são muito motivadores.

2.3 A problemática da exclusão moderna: alguns aspectos contraditórios.

Os temas inclusão e exclusão tiveram significativos destaques a partir dos anos 90, sendo objeto de reflexão tanto por parte da sociedade civil através de seus movimentos, como pela mídia e a comunidade científica nas diversas áreas do conhecimento. Esse debate não ficou restrito apenas aos “países em desenvolvimento”, atingindo dimensões internacionais, com abordagens direcionadas a vários grupos sociais, tais como deficientes, minorias étnico-raciais, idosos etc. As análises desenvolvidas tiveram como foco os problemas sociais vivenciados por um elevado número de pessoas do planeta decorrente do recrudescimento e avanço dos ideários e reformas da globalização capitalista

neoliberal em vários países do mundo. Essas questões ainda hoje possuem um caráter de grande relevância seja pela realidade social concreta, seja devido à compreensão do significado, sobretudo, da categoria exclusão.

Sella (2002), refletindo sobre o fenômeno da exclusão na sociedade contemporânea, resalta seis aspectos a serem observados para a compreensão da dinâmica das transformações empreendidas pelo neoliberalismo: o desemprego crescente; a precarização do trabalho; o trabalho informal; a miséria moderna; a eliminação física dos excluídos e a apartação social. As análises do autor centram-se nas mudanças ocorridas na economia e no mundo do trabalho e suas conseqüências para os trabalhadores “excluídos”. Refere-se a problemas como extinção de postos de trabalho devido à informatização e automação do processo produtivo; perda dos direitos trabalhistas e desemprego; luta pela sobrevivência e crescimento da economia informal. A produção de pobreza e miséria daí decorrente, de acordo com Sella (2002), é que as alternativas encontradas pelo capital são realizadas através da eliminação dos pobres por mecanismos sutis, por exemplo, fome e doença denominada “morte morrida”, pelos aparatos repressores do Estado, isto é, a força policial que ele chama de “morte matada” ou a “apartação social” definida como o afastamento dos pobres o mais distante possível dos ricos. A idéia é uma segregação racionalizada com o objetivo de deixar de fora dos bens produzidos pelo sistema, aqueles que resistiram.

Dessa forma, não se pode refletir as questões sociais relativas às pessoas com deficiência, isto é, sua marginalização sem considerar os aspectos que permeiam o atual cenário de mudanças que vem se delineando.

As críticas à inclusão situam-se nas relações entre a condição social das pessoas que apresentem necessidades especiais e o processo atual de globalização econômica caracterizada pelo incremento da competitividade. Numa sociedade competitiva, em que se valoriza o êxito acadêmico, o rendimento e a capacidade de competir, não parece possível defender a inclusão baseada em valores, tais como a cooperação, a solidariedade e o respeito (ROSS, 1999, p.17)

O termo exclusão vem sendo com freqüência utilizado para designar os problemas sócio-econômicos do mundo contemporâneo, categoria em larga medida empregada, sobretudo pelas Ciências Sociais, referindo-se à privação de emprego,

moradia, carência alimentar, enfim as condições precárias em que vive grande parte da humanidade. Martins (1997, 2002), aprofundando esse debate, analisa os aspectos sutis que envolvem essa questão, ao considerar que a categoria exclusão é vaga, imprecisa e vazia de significado, e que, ao invés de explicar a realidade concreta contribui para escamoteá-la, existindo sim processos de exclusão.

Todos os problemas sociais passam a ser atribuídos mecanicamente a essa coisa vaga e indefinida a que chamam de exclusão (...), como se a exclusão fosse um deus-demônio que explicasse tudo. Quando na verdade, não explica nada. Ao contrário, confunde a prática e a ação da vítima, que anseia por justiça e por transformações sociais. De repente, essa categoria tão extremamente vaga (no sentido de imprecisa e vazia), que é a de exclusão, substitui a idéia sociológica de processos de exclusão (entendidos como processos de exclusão integrativa ou modos de marginalização). O rótulo acaba se sobrepondo ao movimento que parece empurrar as pessoas, os pobres, os fracos, para fora da sociedade, para fora de suas “melhores” e mais justas e “corretas” relações sociais, privando-as dos direitos que dão sentido a essas relações (MARTINS, 1997, p.16).

Esse autor também chama atenção para o equívoco no emprego do termo “exclusão” para substituir categorias anteriores, como por exemplo, pobreza, porque não expressa a concretude das questões sociais. Afirma ainda que a categoria “exclusão” expressa incerteza e insegurança teórica para compreender os problemas sociais da contemporaneidade. Os argumentos do autor têm como cerne as contradições da sociedade capitalista que criou o falso problema da exclusão de modo a obscurecer a realidade social suscitando discussões de algo que não está acontecendo. Os rótulos exclusão e excluído, de acordo com Martins (2002), são de orientação conservadora.

Por isso, as categorias “excluído” e “exclusão” são categorias de orientação conservadora. Não tocam nas contradições. Apenas as lamentam. O “excluído” é duplamente capturado pela sociedade que o rejeita. É capturado como consumidor, ainda que consumidor marginal, porque suas necessidades estão limitadas ao que pode ser satisfeito pelos resíduos do sistema. Não são necessidades que o lançam para além do atual. Suas necessidades são as que afirmam as liturgias da sociedade de consumo, valores e ideais (MARTINS, 2002, p. 35-36).

Aprofundando as análises, Martins recorre a fundamentos sócio-históricos, reiterando o caráter superficial da categoria exclusão, colocando em evidência as de classe social e operariado, como modelos explicativos substanciais da realidade.

Operário é classe social; excluído não o é. Operário é uma categoria sociológica substantiva, relativa ao efetivo e objetivo sujeito social e histórico, sujeito de contradição, que personifica possibilidades históricas, que é o trabalhador assalariado. Independente de sua vontade subjetiva, o operário tem uma realidade objetiva, ele é um “produto” histórico e, teoricamente, agente privilegiado da história, no momento histórico que lhe corresponde (MARTINS, 2002, p.30).

Lancillotti (2003) apresenta argumentos em uma mesma linha que Martins. Refletindo sobre a problemática do trabalho e da exclusão na sociedade capitalista, enfocando a realidade específica dos cidadãos com deficiência, analisa:

Pelas regras de mercado, muitas pessoas com deficiência estão de fora, mas também outros não deficientes, ou por serem jovens ou, pelo contrário, velhos, negros, índios, pouco escolarizados etc. Enfim, sob as mais diversas escusas, o capital justifica a não-absorção do trabalhador, mas a resposta efetiva é uma só: são desnecessários. É importante afirmar que não se trata aqui de demonizar o capital, mas de assinalar que a exclusão faz parte da sua lógica interna (LANCILLOTTI, 2003, p.102).

2.4 Os desafios da educação na atual conjuntura

São inúmeros e complexos os atuais problemas educacionais. Um fenômeno muito preocupante é que a escola vem negligenciando o que deveria ser a sua principal missão, a transmissão dos conhecimentos construídos historicamente pelas sociedades e a formação da consciência crítica dos educandos, o que não vem sendo evidenciado. Muitos são os estudantes que ao concluírem o Ensino Médio não apresentam as habilidades e competências previstas para este nível de escolaridade. A educação vem cada vez mais assumindo um direcionamento de conformidade com os postulados do mercado.

Na ótica economicista e mercadológica, presente na atual reestruturação produtiva do capitalismo, o desafio essencial da educação consiste na capacitação da mão-de-obra e na requalificação

dos trabalhadores, para satisfazer as exigências do sistema produtivo e formar o consumidor exigente e sofisticado para um mercado diversificado, sofisticado e competitivo. Trata-se, portanto, de preparar trabalhadores/consumidores para os novos estilos de consumo e de vida moderna. O cidadão eficiente e competente, nessa ótica, é aquele capaz de consumir com eficiência e sofisticação e de competir com seus talentos e habilidades no mercado de trabalho (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2007, p.111-112).

Sobre o papel da educação no atual contexto esses autores defendem:

No contexto da sociedade contemporânea, a educação pública tem tríplice responsabilidade: ser agente de mudanças, capaz de gerar conhecimentos e desenvolver a ciência e a tecnologia; trabalhar a tradição e os valores nacionais ante a pressão mundial de descaracterização da soberania das nações periféricas; preparar cidadãos capazes de entender o mundo, seu país, sua realidade e de transformá-lo positivamente (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2007, p. 118).

A formação para a cidadania crítica e participativa diz respeito a cidadãos-trabalhadores capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la, e não apenas para integrar o mercado de trabalho. A escola deve continuar investindo para que se tornem críticos e se engajem na luta pela justiça social. Deve ainda entender que cabe aos alunos se empenhar, como cidadãos críticos, na mudança da realidade em que vivem e no processo de desenvolvimento nacional e que é função da escola capacitá-los para que desempenhem esse papel (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2007, p. 119).

A complexidade da questão, portanto, exige uma análise de modo a problematizar numa perspectiva de uma compreensão radical, isto é, refletir os aspectos subjacentes que permeiam as políticas educacionais, a organização da escola e o fazer pedagógico dos professores.

A crise da educação não pode ser compreendida em si mesma, mas sim com um posicionamento crítico, de modo a entender os interesses hegemônicos que há por trás das políticas públicas e de como os pressupostos ideológicos do capital influenciam o cotidiano da escola. Em outras palavras, as políticas públicas empreendidas na área da educação não são neutras, estando providas de uma forte conotação ideológica. As influências exercidas não são apenas no âmbito das ações concretas mas, sobretudo, no imaginário social, transmitindo valores para a

sociedade que não correspondem a um projeto compatível com os interesses da maioria, como afirma Gentili (2003).

(...) o neoliberalismo ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, ao mesmo tempo, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias. Uma política de reforma cultural que, em suma, pretende negar e dissolver a existência mesma do direito à educação. Poderíamos inclusive ir mais além, aventando a hipótese de que esta ruptura do sentido atribuído ao direito à educação constitui uma precondição que garante (ou, ao menos, possibilita) o êxito das políticas de cunho claramente antidemocrático e dualizante. O neoliberalismo precisa em primeiro lugar, ainda que não unicamente – despolitizar a educação, dando-lhe um novo significado como mercadoria para garantir, assim, o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas (GENTILI, 2003, p. 244-245).

Mészáros (2005) desenvolve uma profunda análise sobre a realidade educacional, tendo como ponto de partida o quadro social contemporâneo. A lógica da sociedade capitalista e os seus impactos na educação constituem o elemento central da reflexão. Defende que é inviável uma mudança radical na educação sem uma ruptura com a lógica do capital.

Do mesmo modo, contudo; procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição em termos. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (MÉSZAROS, 2005, p. 27)

Para o autor, a educação formal está intimamente associada aos princípios hegemônicos do capital, estando assim a seu serviço e, por conseguinte, reproduzindo a sua lógica. Critica perspectivas de reformas na educação, afirmando que a lógica do capital é incorrigível, salientando a necessidade de radicalizar esse processo com mudanças não meramente formais e sim essenciais.

Nessa perspectiva, fica bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus

próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser formais; elas devem ser essenciais”. Em outras palavras, elas devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida (MÉSZAROS, 2005, p. 45).

Portanto, segundo este autor, em um contexto marcado por profundas desigualdades sociais, no qual grande parte da humanidade encontra-se desprovida dos meios elementares para uma vida digna, faz-se necessário um modelo educacional diferente, isto é, uma alternativa de educação para além do capital, que tenha como principal referência o ser humano, um modelo educacional que rompa com a lógica alienante e desumanizadora da ordem social vigente.

2.5 Breve histórico da educação especial no Brasil

O baixo percentual de pessoas com deficiência freqüentando a escola no Brasil pode ser explicado pelas condições sócio-históricas que determinaram a construção do modelo educacional e que, desde o seu primórdio, alijou grande parte da população oriunda das camadas populares, bem como segmentos marcados pelo preconceito, como por exemplo: negros, indígenas, mulheres, etc. Portanto, para uma compreensão profunda sobre os fenômenos relativos à Educação Especial, faz-se necessária uma análise que dê conta de sua complexidade, considerando o contexto histórico, político, social e econômico da educação em geral.

Conforme Jannuzzi (2004), a educação de crianças com deficiência no Brasil, foi contemplada nos ideários de importantes acontecimentos históricos motivados por princípios liberais, ocorridos do final do século XVIII ao início do XIX. Por exemplo, a Inconfidência Mineira (1789); a Conjuração Baiana (1798), a Revolução Pernambucana (1817), obtendo maior expressão com o processo da Independência. No plano concreto, no que se refere às políticas públicas, são da época imperial as

primeiras iniciativas do Estado, no que se refere ao atendimento educacional às pessoas com deficiência. Em 1854 foi criado por D. Pedro II o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, posteriormente denominado Instituto Benjamin Constant; e três anos mais tarde, em setembro de 1857, o Imperial Instituto dos Surdos e Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Conforme MAZZOTTA (1996), datam também do período imperial outras iniciativas como congressos e seminários que contribuíram para a assistência à pessoa portadora de deficiência. É importante salientar que tais medidas não se configuraram enquanto políticas educacionais gerais por parte do Estado brasileiro, direcionada à parcela da população com deficiência, o que ocorrerá apenas a partir da década de 50 do século XX. Jannuzzi (2004) afirma que até o final do Império havia um completo descaso da sociedade e dos poderes públicos em relação às pessoas com deficiência.

No início do século XX, ocorreram no Brasil importantes avanços na educação de deficientes, com publicações sobre o tema e com o surgimento de dezenas de instituições especializadas nos diversos tipos de deficiência, isto ainda na primeira metade do século, a exemplo da Escola Rodrigues Alves fundada em 1905, no Rio de Janeiro, para deficientes visuais; da Escola Estadual São Rafael em Belo Horizonte (MG), criada em 1925, especializada em ensino de cegos; e, em 1936, o Instituto de Cegos da Bahia, em Salvador (Mazzotta, 1996).

O final da década de 50 e início da década de 60 do século passado constituem um marco significativo na história da Educação Especial no Brasil. As medidas empreendidas no campo educacional para pessoas com deficiência que até 1957, conforme Mazzotta (1996), eram caracterizadas por iniciativas públicas ou particulares isoladas, a partir daquele instante passou a ser Política Nacional de Educação. Assim, foram criadas inúmeras campanhas objetivando a inserção educacional da pessoa com deficiência. A primeira a ser instituída foi a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro em 3 de dezembro de 1957. Em 17 de setembro de 1958, foi criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão. Outra medida importante desse período relativa à Educação Especial foi trazida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, que mencionou essa modalidade de ensino nos artigos 88 e 89.

A partir da década de 70, haverá por parte do governo brasileiro uma ação mais efetiva no que se refere à Política Nacional de Educação Especial, através de uma atuação mais planejada. Essa nova fase é inaugurada com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), através do decreto nº 72.425 de 3 de julho de 1973, de acordo com Jannuzzi (2004). O objetivo deste órgão era propor uma maior sistematização e metas governamentais mais específicas visando melhorias das condições precárias em que se encontrava a Educação Especial. Em 1986, o CENESP adquire um novo status na estrutura administrativa do MEC sendo transformado em Secretaria de Educação Especial (SEESP), extinta em 1990. A SEESP só será reestruturada em 1992, após a renúncia do presidente Fernando Collor de Mello.

É a Constituição Federal de 1988 que, no plano legislativo, dará o primeiro passo no que tange à Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, reconhecendo no artigo 208, a educação como dever do Estado, assegurando às pessoas com deficiência atendimento especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

A lei complementar nº 7.853/89, que institui a Política Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência, irá, de forma mais precisa, detalhar o atendimento assegurado pela carta constitucional, preconizando o que seria chamado de proposta inclusivista. Essa lei dispõe que o atendimento será prestado, garantindo a educação precoce até o 2º grau, a educação supletiva e a profissionalizante. Também são asseguradas as mesmas garantias e serviços prestados aos demais alunos, tais como: material escolar, merenda e bolsas de estudo, além da obrigatoriedade de suas matrículas em estabelecimentos públicos ou privados. O artigo 2º, da referida lei dispõe:

Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Parágrafo Único. Para o fim estabelecido no caput deste artigo, os órgão e entidades da administração direta e indireta devem

dispensar, no âmbito de sua competência e finalidade, aos assuntos objetos desta Lei, tratamento prioritário e adequado, tendente a viabilizar, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

I - na área da educação:

a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação própria;

b) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino;

c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino;

d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial em nível pré-escolar e escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 01 (um) ano, educandos portadores de deficiência;

e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsa de estudo;

f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem ao sistema regular de ensino.

A Lei nº 8.069/90 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 54, inciso III, ratifica a Constituição Federal, assegurando o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Entre 1994 e 1995, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Especial divulga um conjunto de textos para atualizar e orientar os sistemas de ensino estaduais e municipais para melhor atender as demandas dos educandos com deficiência. Dentre essas publicações destacam-se três, devido à abordagem de cunho mais amplo e genérico: a) Política Nacional de Educação Especial; b) Expansão e Melhoria da Educação Especial nos municípios brasileiros e c) o Processo de integração escolar dos alunos portadores de necessidades educativas especiais no sistema educacional brasileiro.

2.5.1 A Educação Especial no contexto das reformas educacionais nos anos 1990

As transformações observadas no mundo contemporâneo a partir das últimas três décadas do século XX, em decorrência de novas dinâmicas assumidas pelo capitalismo, já mencionadas anteriormente, refletiram de forma impactante na educação brasileira. As reformas empreendidas na área educacional nos anos 90 não contribuíram para um salto de qualidade para a escola pública, ainda que o acesso à educação foi consideravelmente ampliado.

A crise da educação pública no Brasil é incontestável, problemas como altas taxas de repetência e evasão, distorção idade/série, baixa qualidade do ensino e professores desmotivados devido a salários precarizados, há muito tempo estão presentes no contexto educacional brasileiro. É necessário e urgente repensar a educação pública de forma contextualizada com as recentes configurações da contemporaneidade, a fim de resgatar a missão emancipatória da escola. Gentili (2003, p. 257), refletindo nessa perspectiva, afirma:

Nesta era de solidão, a escola vive um raro paradoxo. Dela não se espera nada, e dela se espera tudo. A escola, dizem os exegetas da desolação, atravessa uma crise sem precedentes, incapacitada, como ela está, de responder aos desafios que os novos tempos lhe impõem. Numa “sociedade do “conhecimento”-dizem-a escola perde qualidade, dinamismo, flexibilidade e abandonam a educação das novas gerações nas mãos dos meios de comunicação, das redes virtuais, da parafernália tecnológica que, em aparência, regula a vida dos indivíduos no presente e a regulará no futuro.

As inúmeras e abrangentes reformas sociais observadas no Brasil, a partir de meados dos anos 1990, foram implementadas em conformidade com a dinâmica do capitalismo global, buscando atender aos ajustes impostos por agências multilaterais, com destaque para o Banco Mundial, cujos impactos de maior expressão foram na área educacional, conforme já afirmado. No período compreendido entre 1995 a 2003, a educação brasileira passou por um processo de reestruturação tanto no aspecto jurídico como no financiamento e gestão: a lei nº 9.131/95 extinguiu o Conselho Federal de Educação, criando o Conselho Nacional de Educação (CNE); instituiu-se o processo de avaliação do Ensino Superior que resultou no provão; foi implantado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do

Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF); foi promulgada a lei nº 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a lei nº 10.172 de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação.

Sobre esse período, Libâneo, Oliveira e Toschi (2007) refletem:

(...) O Brasil tem experimentado, desde o início da década de 90, amplo processo de ajuste do sistema educativo. Todavia, esse reconhecimento e esse empreendimento, especialmente no governo de Fernando Henrique Cardoso, deram-se de acordo com uma lógica economicista, cujo projeto educativo tem por objetivo último adequar a educação escolar às novas demandas e exigências do mercado. Nesse sentido, a educação assume a perspectiva de mercadoria ou serviço que se compra, e não de um direito universal, o que a leva a tornar-se competitiva, fragmentada, dualizada e seletiva social e culturalmente (p.116 e 117).

O número de matrículas em estabelecimentos públicos de ensino foi ampliado de forma bastante expressiva e, por conseguinte, o de educandos com deficiência, o que, todavia, não representou o aumento do nível de escolarização da população e a melhoria da qualidade do ensino. Nesse contexto, no qual se evidencia a reforma educacional geral acima assinalada, é que são formuladas as proposições oficiais para a Educação Especial.

Nesta conjuntura de complexidade, é que se insere a Educação Especial, sendo assim suscitados inúmeros questionamentos: como se situa a pessoa com deficiência, diante das diretrizes neoliberais da nossa sociedade tecnocrática? O que de fato está implícita na proposta de Educação Inclusiva? O que na realidade motiva inúmeros governos ao assumir tal proposta de inclusão? Trata-se de uma política emancipatória e progressista ou uma estratégia de redução de gastos com a Educação Especial?

2.6 O debate sobre educação inclusiva

Embora no campo semântico integração e inclusão praticamente encerrem o mesmo sentido, constituem formas distintas de participação social da pessoa com deficiência. O dicionário Aurélio assim define os dois termos: integração – “ação ou

política que visa integrar em um grupo as minorias raciais, religiosas, sociais, etc”; inclusão – “ato ou efeito de incluir. Ato pelo qual um conjunto contém ou inclui outro”.

No final dos anos 1960, surgiram movimentos que começaram a questionar as antigas práticas adotadas para com as pessoas deficientes. As instituições especializadas não mais satisfaziam os seus anseios devido ao seu caráter segregacionista. Era preciso pensar uma forma de inserir esses indivíduos na sociedade. Assim, foi criado o paradigma da integração no final da década de 60. Conforme relata Mantoan (2003, p. 22):

Os movimentos em favor da integração de crianças com deficiência surgiram nos Países Nórdicos, em 1969, quando se questionaram as práticas sociais e escolares de segregação. Sua noção de base é o princípio de normalização, que, não sendo específico da vida escolar, atinge o conjunto de manifestações e atividades humanas e todas as etapas da vida das pessoas, sejam elas afetadas ou não por uma incapacidade, dificuldade ou inadaptação.

O processo de integração é concebido baseado no princípio de que a pessoa com deficiência deve se inserir nos sistemas sociais, desde que esteja preparada para tal. Não se discutia em nenhum momento a contrapartida da sociedade de também tornar acessíveis os seus sistemas para receber essas pessoas. No final da década de 1980, começa a ser anunciada a proposta de uma nova forma de inserção de pessoas com deficiência, de maneira mais plena e radical, que se convencionou denominar de inclusão.

Ross (1999, p. 21) discorrendo sobre os modelos de integração e inclusão estabelece a seguinte distinção:

O processo de integração equivale à inserção da pessoa na sociedade, devendo, contudo, estar previamente preparada, pronta e madura para conviver e aceitar com paciência as adversidades materiais, a alienação dos bens simbólicos e culturais e a marginalização de toda espécie de decisão e de responsabilidade. A suposta maturidade dessas pessoas, na verdade, nunca se concretiza segundo as idéias dominantes. Já no processo inclusivo, a modificação da sociedade se põe como pré-requisito para a participação social dessas pessoas e a conseqüente preparação. Observe-se que a modificação de determinadas estruturas e de

formas de organização são tidas como pré-requisitos a um processo concreto de participação social, humanização e cidadania. Não há, pois, uma inclusão social “pronta e acabada”. Não se trata de se estabelecer uma adesão cega a um discurso que incorra em superficialidades, na apologia do efêmero ou da amnésia.

Atualmente, o debate em torno da inserção social da pessoa com deficiência vem ganhando significativo espaço no meio acadêmico, através de publicações de trabalhos científicos e de seminários realizados por instituições governamentais e não-governamentais.

O movimento pela inclusão da pessoa com deficiência ganhou dimensões internacionais na década de 90 sendo objeto de estudos de organizações governamentais e não-governamentais o que resultou na elaboração de políticas públicas e projetos sociais, objetivando a melhoria da qualidade de vida dessa camada da população. A proposta inclusivista defende a plena participação da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, condições de acessibilidade nos espaços urbanos e logradouros públicos e em todos os ambientes do convívio social, porém o aspecto mais observado em toda essa discussão, e que por sua vez, até hoje se destaca, é a inclusão educacional, denominada educação inclusiva. Esse debate ganha expressividade a partir da publicação de inúmeros documentos internacionais produzidos por importantes instituições, sobretudo nas décadas de 80 e 90 com destaques para a Declaração de Johntiem (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) sendo mencionados em textos oficiais e nas produções científicas sobre o assunto, além de servir de orientação na elaboração de políticas públicas.

Quanto à Declaração de Johntiem (1990), atribui-se-lhe importante relevância, devido à amplitude do seu conteúdo, partindo de uma análise conjuntural dos problemas educacionais da atualidade, abordando em todos os seus artigos, questões relativas à diversidade, defendendo o acesso de todos à escola:

A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.

Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos — os pobres; os meninos e

meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação — não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.

No que se refere especificamente à educação das pessoas com deficiência, a Declaração de Johntiem (1990), em seu artigo 3, item 5, expõe:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

O segundo documento, a Declaração de Salamanca (1994), teve maior influência na produção intelectual sobre inclusão do que a Declaração de Johntiem, sendo amplamente citado em conferências e em estudos acadêmicos. A Conferência de Salamanca reuniu, entre 7 a 10 de junho de 1994, mais de trezentos representantes de noventa e dois governos e de vinte e cinco organizações internacionais para tratar exclusivamente do acesso e permanência da pessoa com deficiência na escola, processo denominado educação integradora, sendo traduzido como educação inclusiva.

Creemos e proclamamos que: as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança capaz de atender a essas necessidades.

Sobre a escola, afirma ainda:

O desafio que enfrentam as escolas integradoras é o de desenvolver uma pedagogia centralizada na criança, capaz de educar com sucesso todos os meninos e meninas, inclusive os que sofrem de deficiências graves. O mérito dessas escolas não está só na capacidade de dispensar educação de qualidade para todas as crianças; com sua criação dá-se um passo muito importante para tentar mudar atitudes de discriminação, criar comunidades que acolham a todos e sociedades integradoras (Salamanca, 1994).

Os estudos sobre a inclusão da pessoa com deficiência ganharam espaço no âmbito das pesquisas educacionais, sendo objeto de reflexão de inúmeros autores como Oliveira e Amaral (2004), Ross (1999), Sassaki (1997), Aranha (2000), Jonsson (1994), Mendes (1994), Godoy (1999), Carvalho (1997) e (2006), Stainback (1999), Mittler (2003), Mantoan (2001) e (2003), etc. O tema central das diversas abordagens é a reestruturação das escolas de modo a remover todas as barreiras que possibilitem todos os alunos o acesso a uma educação de qualidade sendo o educando com deficiência, por consequência, beneficiado com esse novo modelo de educação. As questões refletidas por esses teóricos são a acessibilidade nas escolas; as adaptações e flexibilizações curriculares; as implicações das propostas inclusivistas no cotidiano das escolas, isto é, seus reflexos na administração da escola, coordenação pedagógica e na prática dos professores na sala de aula, e as políticas públicas para efetivação da educação inclusiva. Mantoan (2003, p. 59-60) pontua alguns dos objetivos do novo modelo proposto:

Mudar a escola é enfrentar muitas frentes de trabalho, cujas tarefas fundamentais, a meu ver, são:

-Recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos.

-Reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas, por professores, administradores, funcionários e alunos, porque são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania.

-Garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não segrega e que reprova a repetência.

-Formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções.

Partindo da crítica à proposta de integração, que se baseava no modelo médico, os proponentes da inclusão analisam a deficiência inserida no contexto social, defendendo mudanças radicais no sistema educacional. A inclusão do educando com deficiência na escola é consenso entre grande parte dos estudiosos. Stainback (1999), discorrendo sobre os fundamentos do ensino inclusivo, defende que a escola deve estar preparada para acolher a diversidade humana, as várias

culturas e necessidades. Esse autor reflete o ensino inclusivo em uma perspectiva que transcende a problemática da deficiência. Mantoan (2001, p. 17), nesse sentido, afirma:

A inclusão implica, em primeiro lugar, aceitar todas as crianças como pessoas, como seres humanos únicos e diferentes entre si. As diferenças individuais existem entre todos nós e não se justifica classificar grupos de pessoas como sendo especiais, e segregá-los na escola e em outros ambientes de vida [...] As escolas inclusivas são aquelas onde todas as crianças são bem-vindas: as crianças inteligentes, as que têm dificuldades de aprendizagens, problemas de comportamento, as multi-repetentes, as crianças dos vários níveis sócio-econômicos, as crianças de diferentes credos religiosos, as crianças com condutas típicas, com distúrbios neurológicos, com alterações genéticas, as crianças aidéticas, e assim por diante.

Outro aspecto presente na literatura sobre este assunto, sendo destacado por diversos autores, são as reformas a que os sistemas de ensino devem ser submetidos para que possam assegurar o pleno desenvolvimento de todos os alunos. Sobre esta questão assim se posiciona Mittler (2003, p. 25):

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação [...] O objetivo de tal reforma é garantir o acesso e a participação de todas as crianças em todas as possibilidades de oportunidades oferecidas pela escola e impedir a segregação e o isolamento. Essa política foi planejada para beneficiar todos os alunos, incluindo aqueles pertencentes a minorias lingüísticas e étnicas, aqueles com deficiência ou dificuldade de aprendizagem, aqueles que se ausentam constantemente das aulas e aqueles que estão sob o risco de exclusão.

Carvalho (2006) considera as barreiras atitudinais como um dos mais fortes obstáculos à inclusão de educandos com deficiência à escola, embora compreenda que este processo esteja em desenvolvimento.

Como processo, a educação inclusiva está se desenvolvendo, apesar das inúmeras dificuldades que os sistemas têm enfrentado, particularmente pela complexidade dos desafios. Destes, os mais significativos são os atitudinais. A interpretação equivocada de que inclusão diz respeito, apenas, aos portadores de deficiência tem

gerado inúmeras resistências, não só à sua presença nas classes comuns como e, principalmente, no que respeita à valiosa contribuição do saber e do saber-fazer historicamente acumulados pela educação especial (CARVALHO, 2006, p. 82).

Essa autora apresenta ainda algumas proposições de maneira a esclarecer uma série de questões que julga serem equivocadas para o atendimento amplo do processo educacional das pessoas com deficiências.

A proposta inclusiva tem gerado, pois, alguns equívocos que podemos sintetizar como se segue:

- supor que é assunto específico da Educação Especial;
- acreditar que a proposta é dirigida, apenas, a alunos portadores de deficiência ou das condutas típicas das síndromes neurológicas, psiquiátricas ou com quadros psicológicos graves;
- supor que alunos com altas habilidades/ superdotados não são sujeitos da proposta de inclusão educacional escolar;
- exigir diagnóstico clínico para promover a inclusão de deficientes no ensino regular;
- afirmar que o paradigma da inclusão “supera” o da integração;
- desconsiderar as necessidades básicas para a aprendizagem de qualquer aluno banalizando essas necessidades e /ou atribuindo-as a problemas do indivíduo;
- confundir inclusão com inserção;
- privilegiar, na inclusão, o relacionamento interpessoal (socialização) em detrimento dos aspectos cognitivos;
- limitar a “leitura de mundo” à sala de aula, isto é, supor que a inclusão é um fim em si mesma, quando na verdade, é um processo contínuo e permanente que envolve a família, a escola, o bairro a comunidade... (CARVALHO, 2006, p.86).

Oliveira e Amaral (2004), analisando as políticas públicas de Educação Especial e a partir de uma pesquisa sobre suas implementações em uma escola regular, observam que a inclusão escolar não se efetiva através da inserção de alunos com deficiência na escola, sem que lhes sejam disponibilizadas as condições necessárias para o seu desenvolvimento educacional. Ressaltam a importância de professores capacitados e conscientes do paradigma da inclusão; das questões

concernentes aos educandos com deficiência, para que uma escola se torne verdadeiramente inclusiva.

Essas autoras defendem que não é tarefa exclusiva da escola, o processo de inclusão, cabendo à comunidade escolar estar preparada para este desafio. Consideram que a construção de uma escola inclusiva está diretamente relacionada a uma sociedade que também seja inclusiva, que reconheça todos como sujeitos de direito.

Essa perspectiva maior, não se limita, apenas, à formação de professores para trabalharem nas escolas com a inclusão, mas à sensibilização e à capacitação de todos os membros da sociedade, no sentido de se tornarem aptos a aceitarem e a conviverem com a diversidade e a se engajarem, na proposta da inclusão social. Nessa dimensão, a inclusão deixa de ser uma questão que afeta somente o cotidiano das escolas, e as esferas didático – pedagógicas, pois ela se configura como sendo uma questão de âmbito político e social, consubstanciada, sobretudo, na garantia do direito à cidadania para todos (OLIVEIRA e AMARAL, 2004, p.16).

Concluindo a análise, as autoras destacam a importância do comprometimento dos poderes públicos na consolidação de sistemas educacionais inclusivos que, além do discurso, destine os recursos necessários para a sua implementação. Também nessa perspectiva, Ross (1999), oferece uma contribuição significativa no debate que envolve educandos com deficiência. Ressalta que o processo de inclusão não é apenas importante para os estudantes com necessidades educativas especiais, mas também para os demais alunos, que juntos aprenderão a valorizar as diferenças. A escola cumpre o papel, juntamente com a comunidade, de encarar o desafio de superar modelos segregacionistas e modalidades especiais e de educar todas as crianças no mesmo ambiente.

Buscando superar as modalidades, especialidades e segregadoras de atendimento educacional, pretende-se que alunos sem e com necessidades especiais sejam educados juntos, com o apoio necessário, na idade adequada, em instituições de ensino comum, na vizinhança de suas casas. Enfim, ao invés de incapazes, improdutivos, tutelados, assistidos e inferiorizados, as pessoas com necessidades especiais, na escola inclusiva, devem ser preparadas para se tornarem sujeitos produtivos em sua comunidade. Processos educacionais inclusivos favorecem os estudantes sem deficiência a apreenderem a valorizar as diferenças e a estudantes com

deficiência, a se sentirem mais motivados diante delas (ROSS, 1999, p.273).

No plano da elaboração legislativa e teórica, muito já foi produzido sobre inclusão de pessoas com deficiência nos diversos segmentos da sociedade. O aspecto que, porém, chama bastante atenção é a quase inexistência de ações concretas para a sua ampla efetivação. É pertinente a perspectiva apontada por Glat (1998), quando afirma que passamos mais tempo falando e escrevendo sobre inclusão, discutindo documentos internacionais, ao invés de pesquisar formas alternativas de implementá-las. Nota-se aí pouca atenção dos poderes públicos, sobretudo no que se refere aos investimentos financeiros para este fim, o que reforça o argumento de que dificilmente será possível a inclusão em uma sociedade orientada fortemente pela égide do sistema capitalista.

2.6.1 A política de educação inclusiva no Brasil

No âmbito estritamente legal, houve um salto de qualidade deveras significativo da assistência do poder público às pessoas com deficiência, já podendo ser evidenciado a partir da Constituição de 1988. A carta constitucional, de caráter fortemente liberal, inaugurando uma nova fase da República brasileira sinalizou, através de inúmeros dispositivos, para a atenção do poder público direcionado a essa parcela da população. Assim, após a Constituição foi produzido um vasto arcabouço legislativo contemplando a pessoa com deficiência na área da saúde, formação profissional e do trabalho, recursos humanos, edificações, assistência social, transporte, acessibilidade e, sobretudo, educação.

Os direitos assegurados às pessoas com deficiências pouco vêm refletindo em mudanças sociais concretas no sentido de condições plenas de acessibilidade aos diversos setores da sociedade. Conforme o censo da população brasileira do ano 2000 há no Brasil 24,5 milhões de pessoas com deficiência, o que representa 14,5% da população. Silva (2004, p. 18), analisando esta questão escreve:

Diante desses dados cabe questionar: por onde andam essas pessoas? Parece que existe um processo instituído socialmente de incomunicabilidade e invisibilização social desse contingente. A arquitetura urbana impeditiva e os valores sociais excludentes as confinam em espaços privados, limitando-as ao universo familiar ou a instituições especializadas, que, por si só, são pouco estimulantes para o desenvolvimento de habilidades e relações variadas e possíveis. Por outro lado, aqueles que se “mostram” não são “vistos” ou respeitados nos seus direitos, produzindo a percepção no imaginário coletivo de que são pessoas incompletas e incapazes de realizações. Com efeito, a negação social constitui-se a partir dessa dupla segregação que vai, por conseguinte, moldar a identidade e a auto-imagem desses indivíduos.

Por influências de documentos internacionais já mencionados, a política educacional brasileira irá contemplar de forma mais efetiva os educandos com deficiência. Os documentos oficiais assumem o discurso de uma educação inclusiva, isto é, de uma escola para todos aberta à diversidade. Esse novo contexto de educação dos estudantes com deficiência teve como um dos importantes marcos na esfera das políticas públicas a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 que foi complementada por outros dispositivos legais e documentos orientadores.

A Lei n.º 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Após um longo processo de tramitação, é promulgada, em 20 de dezembro de 1996, a lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que sobre Educação Especial trouxe um aspecto inovador em relação à primeira LDB, lei nº 4.024/61, dedicando um capítulo exclusivo para o tema. A LDB dedicou o capítulo V exclusivamente para tratar da Educação Especial, definindo-a da seguinte maneira: “Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para os educandos portadores de necessidades especiais”. A LDB no artigo 59 prevê medidas a serem adotadas pelos sistemas de ensino para beneficiar os educandos com deficiência de modo a assegurar o acesso à escola:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;

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

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

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

V - Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Dentre os dispositivos legais que dispõe acerca da Educação Especial, a LDB é o que mais suscita debates, sendo objeto de análises e críticas de inúmeros autores. Romero (1998, p.7) destaca o caráter inovador da lei, salientando o avanço em relação aos textos de 1961 e 1971.

O fato de a nova LDB reservar um capítulo exclusivo para a Educação Especial parece relevante para uma área tão pouco contemplada, historicamente, no conjunto das políticas públicas brasileiras (...). Nas leis 4.024/61 e 5.692/71 não se dava muita importância para essa modalidade educacional: em 1961, destacava-se o descompromisso do ensino público; em 1971 o texto apenas indicava um tratamento especial a ser regulamentado pelos Conselhos de Educação, processo que se estendeu ao longo daquela década.

O autor realiza uma profunda análise do capítulo V da LDB, concentrando as críticas de forma mais detida e contundente nos artigos 58 e 59. Quanto ao primeiro, refere-se precisamente aos parágrafos 1º e 2º, em que a Lei prevê o atendimento especial separado, devido às necessidades específicas do aluno, salienta que o dispositivo focaliza apenas as características individuais do educando, pouco considerando as condições do sistema de ensino. "(...) se a legislação se fixar de modo dominante nas características pessoais e deixar em segundo plano as

condições do sistema de ensino, pode ser dificultado o surgimento de programas menos restritivos” (ROMERO, 1998, p.11). Em relação ao artigo 59, o autor apresenta seu ponto central, que diz respeito à formação do professor, afirmando que as expressões, nesse artigo, para definir o perfil do profissional da Educação Especial é vago.

Saviani (1997) também faz referência ao aspecto inovador da LDB na medida em que dedicou um capítulo exclusivo para Educação Especial, porém ressalta o caráter circular, vago e genérico com que a LDB define essa modalidade no artigo 59. Segundo o autor, a LDB é mais indicativa do que prescritiva, sendo omissa, não apontando direcionamento para uma efetiva transformação da realidade educacional brasileira.

Minto (2002), analisando a LDB, faz alusão ao caráter inédito do capítulo V sobre Educação Especial, observando dois aspectos positivos: o primeiro é no que tange ao reconhecimento da Educação Especial como modalidade de educação escolar; e o segundo é concernente ao local, na rede regular de ensino. Manifesta, entretanto, preocupação quanto à utilização dos termos portadores e preferencialmente, por entender que seus empregos podem conduzir a práticas equivocadas, deixando subjacentes perspectivas que podem sugerir um entendimento que comprometa o conteúdo e o sentido do artigo, dando margem a interpretações que obstaculizem o cumprimento da Lei.

“Portador” traz implícita a idéia de carregar algo que, por ser “especial” não cabe no “lugar-comum”. Pode reforçar a idéia de excluir o diferente ao pressupor uma “falta” que talvez exceda muito sua própria dimensão. É como se havendo passe ou restrição de uma função humana – visão, movimento, audição, diferença no ritmo de apresentação de conhecimento, etc – também faltasse um “atributo essencial da normalidade.

“Preferencialmente” pode ser o termo-chave para o não cumprimento do artigo, pois quem “dá primazia” já tem exceção arbitrada legalmente (MINTO, 2002, p.20).

Outra crítica pertinente desse autor é quando analisa o parágrafo 3º do artigo 58. A inquietação inicial é com o uso da palavra “oferta”, que conforme o autor, “quem oferta não assegura”. O outro problema evidenciado é a imprecisão da

linguagem que é empregada não responsabilizando o Estado no provimento da Educação Especial.

Após a promulgação da LDB, quatro documentos oficiais são publicados estruturando a política de Educação Especial brasileira: Decreto nº 3.298/99; PCN's – Adaptações Curriculares: Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais/1999; Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/2001 e o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001.

Adaptações Curriculares

O documento Adaptações Curriculares: Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais é um texto legal que compõe o conjunto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicado em parceria entre a Secretaria de Educação Fundamental e a Secretaria de Educação Especial. Essa publicação traz como elemento central proposições a serem implementadas nos currículos do sistema de ensino com vistas a proporcionar aos alunos com necessidades educativas especiais, melhores condições de inclusão escolar e, por consequência, uma educação de qualidade.

Inicialmente são apresentadas análises sobre os entraves do sistema educacional brasileiro no que tange à aceitação, à diversidade e à concepção de inclusão escolar.

(...) a inclusão bem-sucedida desses educandos requer um sistema educacional diferente do atualmente disponível. Implicam a inserção de todos, sem distinção de condições lingüísticas, sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais, étnicas, socioeconômicas ou outras e requer sistemas educacionais planejados e organizados que dêem conta da diversidade dos alunos e ofereçam respostas adequadas às suas características e necessidades (MEC, 1998, p. 17).

Especificamente sobre o conceito de inclusão afirma:

A inclusão escolar constitui, portanto, uma proposta politicamente correta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades para todos, em um ambiente educacional favorável. Impõe-se como uma perspectiva a

ser pesquisada e experimentada na realidade brasileira, reconhecidamente ampla e diversificada (MEC, 1998, p. 17).

Posteriormente, discorre-se sobre o conceito de Educação Especial, sendo ressaltada a articulação dessa modalidade de ensino com a política educacional geral, apoiando-se na Lei de Diretrizes e Bases e em diversas pesquisas que concebem a Educação Especial não como um subsistema, e sim integrante de todos os níveis e modalidades de ensino. As necessidades especiais são diretamente associadas às diversidades, deslocando este conceito exclusivamente dos educandos com deficiência ou altas habilidades, levando em consideração outros aspectos de natureza social, individual e econômica que podem influenciar no processo educativo. São relacionadas as seguintes condições suscetíveis às necessidades especiais:

Crianças com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas; crianças com deficiência e bem dotadas; crianças trabalhadoras ou que vivem nas ruas; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais; crianças de grupos desfavorecidos ou marginalizados (MEC, 1998, p. 23).

São atribuídas às escolas as responsabilidades devendo proporcionar a todos os alunos a possibilidade de êxito, tendo, portanto, de promover as adaptações necessárias às suas especificidades.

Falar em necessidades educacionais especiais, portanto, deixa de ser pensar nas dificuldades específicas dos alunos e passa a significar o que a escola pode fazer para dar respostas às suas necessidades, de um modo geral, bem como aos que apresentam necessidades específicas muito diferentes dos demais (MEC, 1998, p. 24).

Ressalta-se que, embora as necessidades educativas especiais sejam amplas e diversificadas, apontam uma definição precisa para tais alunos. “(...) aquele que por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas” (MEC, 1998, p. 24).

Para efeito de atendimento especializado, o documento afirma a prioridade, enfatizando as seguintes especificidades: “portadores de deficiências mentais, visuais, auditivas, físicas e múltiplas; portadores de condutas típicas (problemas de conduta); portadores de superdotação” (MEC, 1998, p. 24).

Após apresentar uma conceituação para as categorias de deficiências acima relacionadas, o documento discorrerá de forma ampla sobre as questões relativas ao Currículo. Esse tema será desdobrado em dois tópicos: Currículo Escolar e Adaptações Curriculares. No primeiro, são expostas concepções de Currículo tendo como um dos pressupostos a construção do Currículo associado ao projeto pedagógico da escola.

Nessa concepção, o currículo é construído a partir do projeto pedagógico da escola e viabiliza a sua operacionalização, orientando as atividades educativas, as formas de executá-las e definindo suas finalidades. Assim, pode ser visto como um guia sugerido sobre o que, quando e como ensinar; o que, como e quando avaliar (MEC, 1998, p. 31).

A construção de um currículo acessível é entendida como um fator importantíssimo no processo de inclusão aliado a outros aspectos. “A escola para todos requer uma dinamicidade curricular que permita ajustar o fazer pedagógico às necessidades dos alunos” (MEC, 1998, p. 31). São apontadas algumas questões a serem levadas em conta na adequação curricular: o cotidiano da escola, necessidades e capacidades dos alunos e os valores que orientam a prática pedagógica.

O segundo tópico abordará de forma mais detalhada sobre as adaptações curriculares. A abordagem inicia com a apresentação de dois quadros:

Quadro I - Adaptações não significativas do currículo: organizativas, relativas aos objetivos e conteúdos; avaliativas, nos procedimentos didáticos e nas atividades e na temporalidade; Quadro II – Adaptações curriculares significativas: Elementos curriculares, modalidades adaptativas, objetivos, conteúdos, metodologia e organização didática, organização, avaliação e temporalidade. Todos esses aspectos são desdobrados com sugestões de adaptações. Em seguida, são analisados os diferentes níveis e categorias de adaptações curriculares, a saber:

adaptações no nível do projeto pedagógico, adaptações relativas ao currículo da classe e adaptações individualizadas do currículo.

a) As adaptações curriculares no nível do projeto pedagógico devem ter em vista uma perspectiva de complexidade da realidade escolar, de tal modo que atendam às especificidades de todos os alunos. Nesse âmbito, não se requerem mudanças individuais na sala de aula e sim no currículo como um todo, a partir de uma flexibilização, através da participação de toda a comunidade escolar.

b) As medidas adaptativas relativas ao currículo da classe focalizam o professor e o seu fazer pedagógico como elementos centrais, desde as atividades de ensino-aprendizagem ao processo de avaliação. O professor em sua práxis educativa deve adequar seus planejamentos e metodologias a partir das reais necessidades dos educandos, levando em conta, inclusive, as necessidades especiais, articulando-se com serviços de apoios, com vistas à participação de todos os alunos.

c) Quanto às adaptações individualizadas do currículo percebe-se uma maior complexidade, também atribuída ao professor uma importância fundamental, uma vez que é a partir de suas observações que serão adotadas as medidas adaptativas necessárias para atender os educandos conforme é descrito: “competelhe o papel principal na definição do nível de competência curricular do educando, bem como na identificação dos fatores que interferem no seu processo de ensino-aprendizagem” (p. 43). As adaptações a serem realizadas devem ser processuais, tendo no currículo regular sua principal referência; o que demonstra amplitude e articulação com o próprio projeto pedagógico. São considerados três aspectos para as adaptações curriculares:

A real necessidade dessas adaptações;

A avaliação do nível de competência curricular do aluno, tendo como referência o currículo regular;

O respeito ao seu caráter processual, de modo que permita alterações constantes e graduais nas tomadas de decisão (MEC, 1998, p.43).

É salientado no documento que as adaptações curriculares não devem ser adotadas exclusivamente nas classes comuns, mas também nas especiais, quando a inclusão não for viável, porém não são explicitadas situações em que tal procedimento é aplicável. Após a exposição das adaptações curriculares por níveis, segue-se a classificação em mais duas categorias: adaptações de acesso ao currículo e adaptações nos elementos curriculares.

a) As adaptações de acesso ao currículo dizem respeito a um conjunto de medidas relativas ao ambiente físico, materiais didáticos, recursos metodológicos do professor e sua capacitação, voltadas a beneficiar os educandos com necessidades especiais, facilitando o seu acesso ao currículo escolar. São relacionadas as seguintes medidas de acesso ao currículo: condições físicas e ambientais; comunicação e interação; participação; adequação do mobiliário; aquisição de materiais específicos adequados; adaptação de materiais utilizados em sala de aula e adoção de sistema de comunicação alternativa conforme as necessidades específicas do educando.

São apontadas as seguintes sugestões de acesso ao currículo: agrupamento dos alunos e incentivos às relações interpessoais; adequação do ambiente (luminosidade, sonoridade e movimentação); realização de atividades que promovam a auto-estima do educando; adaptações pedagógicas e recursos específicos, instrumentos de avaliação e ensino-aprendizagem adequados; e favorecimento da comunicação entre os participantes do processo pedagógico. Posteriormente, são sugeridas adaptações de acesso ao currículo conforme necessidades específicas, atendendo aos diversos tipos de deficiências: alunos com deficiência visual, com deficiência auditiva, com deficiência mental, deficiência física, com superdotação, deficiências múltiplas, com condutas típicas de síndromes e quadros clínicos.

b) As adaptações nos elementos curriculares têm como foco principal a forma de ensinar e avaliar, bem como os conteúdos ministrados considerando a temporalidade. São definidas “como alterações realizadas nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologias para atender às diferenças individuais dos alunos” (p. 49). São sinalizadas duas medidas a serem adotadas para as adaptações nos elementos curriculares: adaptações

metodológicas e didáticas; e adaptações dos conteúdos curriculares e no processo avaliativo, tendo as seguintes conceituações respectivamente:

Realizam-se por meio de procedimentos técnicos e metodológicos, estratégias de ensino e aprendizagem, procedimentos avaliativos e atividades pragmáticas para os alunos

Consistem em adaptações individuais dentro da programação regular, considerando-se objetivos, os conteúdos e os critérios de avaliação para responder às necessidades de cada aluno (MEC, 1998, p.49).

O tópico seguinte, intitulado “Diversificação Curricular”, direciona a atenção aos educandos que em virtude de suas necessidades especiais não conseguem atingir a proposta pelo currículo regular. Essa situação conforme é ressaltado, requer medidas adaptativas que atendam de forma mais individualizada alguns alunos.

As atividades curriculares previstas para atender os educandos na condição acima apresentada são de natureza não necessariamente acadêmica:

Alguns programas, devido à expressividade das adaptações curriculares efetuadas, podem ser encarados como currículos especiais. Comumente envolvem atividades relacionadas ao desenvolvimento de habilidades básicas; à consciência de si; aos cuidados pessoais e de vida diária; ao treinamento multisensorial; ao exercício da independência e ao relacionamento interpessoal, dentre outras habilidades adaptativas. Esses currículos são conhecidos como funcionais e ecológicos e sua organização não leva em conta as aprendizagens acadêmicas que o aluno revelar impossibilidade de alcançar, mesmo diante dos esforços persistentes empreendidos pela escola (MEC, 1998, p.53).

Aborda-se em seguida o “Sistema de apoio”, frisando os seguintes aspectos: definição, elementos de apoio, critérios a serem considerados, pressupostos, e a intensidade. No último tópico, discorre-se acerca de questões relativas aos aspectos avaliativos de educandos com necessidades especiais, sua promoção ou retenção, salientando os seguintes contextos: da aula, da escola e o familiar. São considerados os seguintes aspectos para orientar a retenção ou promoção do aluno com necessidades especiais:

A possibilidade de o aluno ter acesso às situações escolares regulares e com menos necessidades de apoio especial;

A valorização de sua permanência com os colegas e grupos que favoreçam o seu desenvolvimento, comunicação, autonomia e aprendizagem;

O efeito emocional da promoção ou da retenção para o aluno a sua família (MEC, 1998, p.58).

Finalmente, de forma breve, são apresentadas as conclusões, sendo apenas reconhecido o grande desafio para a efetivação da inclusão escolar.

Não resta dúvida quanto à relevância do documento para viabilizar o acesso do educando com deficiência à escola, na medida em que apresenta orientações importantes no que tange a procedimentos adaptativos para este fim. Contudo, com a sua publicação fica ainda mais evidente a perspectiva de tratamento à parte, destinado à Educação Especial e o seu caráter de anexo da educação regular. Daí que resulta em críticas contundentes a essa forma segregada da Educação Especial, quando contraditoriamente o Estado brasileiro assume o discurso da inclusão. Apoluceno (2004, p.96), refletindo sobre a Educação Especial, critica a forma como o documento em análise foi publicado, de modo isolado do conjunto dos parâmetros curriculares, como se fosse um apêndice, não integrando a educação como um todo.

A não participação da Educação Especial nas discussões dos Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino fundamental fica evidenciada pela sua inclusão tardia, através de um documento complementar, cuja preocupação é as adaptações curriculares, que possibilitem aos alunos/as com necessidades educacionais especiais o acesso e a permanência na escola.

A análise empreendida por esta autora, tanto dos PCN's como da Política Nacional de Educação Especial, demonstra o total descompasso entre o ensino regular e a Educação Especial, além de uma pouca problematização presente nos documentos oficiais sobre o processo de exclusão dos educandos com deficiência.

Decreto nº 3.298/99.

O decreto nº 3.298/99 regulamenta a lei nº 7.853/89 que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. As disposições sobre Educação Especial são realizadas no capítulo VII, no artigo 15, inciso II e os artigos 24, 25, 26, 27, 28 e 29. Este instrumento jurídico em matéria de

Educação Especial, de modo geral, ajusta-se aos documentos oficiais anteriormente publicados cumprindo um papel de complementação da política para essa modalidade de ensino. É assegurada uma série de medidas a serem adotadas pelos órgãos e entidades da administração pública federal direta e indireta com vistas à garantia do direito à educação das pessoas com deficiência. Exemplo: reabilitação, profissionalização, matrícula obrigatória em estabelecimentos públicos e particulares, a oferta de Educação Especial aos educandos com deficiência em unidades hospitalares. É adotada a mesma conceituação para Educação Especial presente na LDB sendo ressaltado de modo mais abrangente no artigo 24, parágrafo 2º: “A Educação Especial caracteriza-se por constituir processo flexível, dinâmico e individualizado, oferecido principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios”. Observa ainda que a Educação Especial será desenvolvida com equipe de especialistas e multiprofissional. Prevê a adequação das estruturas físicas das escolas às normas técnicas, no que tange à acessibilidade.

O atendimento educacional é garantido neste decreto até mesmo aos educandos para os quais, devido às condições específicas, não seja viável a inclusão em escolas regulares, conforme é disposto no artigo 25:

Os serviços de Educação Especial serão ofertados nas instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral, de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando.

O acesso ao Ensino Superior é mencionado no artigo 27, sendo previstas adequações obrigando as instituições desse nível de ensino promover adaptações tornando-se acessíveis ao educando com deficiência, como por exemplo: adaptações de provas, apoios necessários e tempo adicional para realização das provas, conforme as necessidades do educando, sendo também aplicado para os exames vestibulares.

Lei nº 10.172/01 – Plano Nacional de Educação

Em 9 de janeiro de 2001, é sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso a Lei nº 10.172 que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), desconsiderando o PNE proposto pela sociedade brasileira (projeto de lei nº 4.155/98). Conforme Ivan Valente e Roberto Romano (2002), o PNE/MEC representou um retrocesso, constituindo-se mais em uma carta de intenção do que em um Plano Nacional de Educação.

O PNE dedica o capítulo VIII para tratar da Educação Especial, apresentando inicialmente um diagnóstico sobre a situação desta modalidade de ensino. Através de uma leitura atenta deste tópico, pode-se observar o caráter superficial e lacônico como este tema é tratado. Algumas passagens deste documento demonstram que não houve de fato uma análise aprofundada sobre as questões que envolvem a Educação Especial, revelando pouco comprometimento com esta problemática: “O conhecimento da realidade é ainda bastante precário, porque não dispomos de estatísticas completas nem sobre o número de pessoas com necessidades especiais nem sobre o atendimento”. É um aspecto preocupante por se tratar de um texto oficial orientador das políticas dos sistemas de ensino estaduais e municipais. O foco principal desta análise foi a mera exposição de dados estatísticos e o reconhecimento dos entraves para a efetivação da proposta da educação inclusiva, ao invés de adentrar concretamente na realidade da Educação Especial abrangendo todas as regiões do país. Sobre esse perfil assumido no PNE, se expressa Minto (2002, p.23):

Vejam os então, alguns aspectos esclarecedores de como o poder executivo concebe a Educação Especial, agora no PNE / MEC. O capítulo sobre o tema tem início com o tópico “Observações gerais” (p. 55-57), um arremedo de diagnóstico, sobretudo por apresentar um rol de dados informativos, constatações verdadeiras e considerações questionáveis; tudo isso devidamente desacompanhado de uma análise que aponte relações de causa efeito, sugerindo a naturalização de mazelas educacionais reconhecidas.

Prosseguindo, são expostas as diretrizes para a Educação Especial. Utilizando-se de uma retórica muito bem elaborada, são apenas reproduzidos discursos presentes em documentos anteriores, pouco ou nada contribuindo de modo relevante para processos de mudanças. Esse capítulo é finalizado sendo

expostos os objetivos e metas a serem implementados. A seguir, são sintetizados os conteúdos das 28 intenções do PNE para Educação Especial para os próximos dez anos:

- Ampliação de oferta de educação precoce;
- Em um prazo de cinco anos, difundir o processo de formação de professores para o atendimento para as necessidades especiais através da utilização de novas tecnologias;
- Em um prazo de cinco anos, proporcionar às escolas estruturas adequadas para melhor atender aos educandos com necessidades educativas especiais;
- Implantação, em um prazo de quatro anos, de um centro especializado em cada estado objetivando ao atendimento de pessoas com severa dificuldade de desenvolvimento;
- Disponibilizar, em cinco anos, livros didáticos devidamente adaptados para educandos cegos e com visão sub-normal;
- Difusão da língua brasileira de sinais, com a implantação de seu ensino em cinco anos e generalização em dez anos;
- Ampliação do uso e fornecimento de equipamentos de informática para apoiar os educandos com necessidades especiais no processo de ensino-aprendizagem;
- Fornecimento de transporte escolar adaptado para alunos com dificuldades de locomoção;
- Projetos pedagógicos das unidades escolares que contemplem as necessidades educativas especiais;
- Em um prazo de dez anos, tornar disponíveis órteses e próteses para todos os educandos com deficiência;
- Inclusão no currículo de formação de professores disciplinas relacionadas às necessidades especiais;

- Em um prazo de três anos, inserir conteúdos disciplinares em cursos como medicina, enfermagem e arquitetura sobre necessidades educativas especiais;
- Incentivar pesquisas sobre as necessidades educativas especiais;
- Ampliação de investimentos na Educação Especial;
- Criação, em todos os sistemas de ensino, de um setor responsável pela educação especial.

Nota-se nessas metas a continuidade da estratégia do governo federal de não se comprometer diretamente com a Educação Especial, limitando-se apenas ao estabelecimento de diretrizes gerais, incentivando principalmente a sociedade civil organizada a assumir cada vez mais a educação de estudantes com deficiência, quando não delega tal responsabilidade para Estados e Municípios.

Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica

Foi um dos últimos documentos a ser publicado com o objetivo de estruturar a política de Educação Especial no Brasil, constituindo-se também como um dos textos oficiais de maior relevância e amplitude sobre o assunto. Conforme explicitado no relatório, é fruto de intensos estudos e recentes pesquisas. Esse parecer é desdobrado em dois capítulos: I - A organização dos sistemas de ensino para o atendimento ao aluno que apresenta necessidades educacionais especiais; II - Operacionalização pelos sistemas de ensino, sintetizados a seguir:

O capítulo primeiro inicia com os fundamentos legais da Educação Especial, sendo citadas, resumidamente, as principais leis e decretos: Constituição Federal/88, Lei nº 10.172/01, Lei nº 7.853/89, Lei nº 8.069/90, Lei nº 9.394/96, Decreto nº 3.298/99, Portaria MEC nº 1.679/99 e Lei nº 10.098/00. Posteriormente, traz elementos teóricos que constam da Declaração Mundial de Educação para Todos e Declaração de Salamanca (Brasil, 1994). O documento prossegue com uma breve análise histórica da relação da sociedade com a pessoa portadora de deficiência, destacando o processo de exclusão, sobretudo, a educacional, refletindo acerca da importância da sociedade modificar suas estruturas para acolher a

diversidade. É expressa uma concepção de sociedade inclusiva salientando os avanços do Brasil, no que diz respeito ao aspecto legislativo. São apresentados os seguintes princípios: “a preservação da dignidade humana; a busca da identidade; e o exercício da cidadania” (MEC, 1998, p.24).

Concluindo esse capítulo, é abordada no item IV a inclusão educacional especificamente, sendo considerados quatro aspectos: no âmbito político, enfatizando o papel do poder público na provisão dos sistemas de ensino de estruturas adequadas; no âmbito técnico-científico, com destaque para formação do professor; no âmbito pedagógico, ressaltando a importância de uma adequação das escolas, através de adaptações curriculares e estratégias de aprendizagem; no âmbito administrativo, o enfoque é direcionado aos sistemas de ensino, salientando os aspectos relativos à gestão.

No segundo capítulo, “Operacionalização pelos sistemas de ensino”, o documento prossegue conceituando Educação Especial e os alunos a ela destinados, tecendo comentários sobre a perspectiva inclusiva adotada pela política de Educação Especial no Brasil. A análise continua pontuando questões concernentes à inclusão educacional sem, no entanto, apresentar elemento novo no debate que envolve essa problemática. São retomados alguns aspectos relativos às categorias de deficiência já mencionados nas adaptações curriculares, sobre medidas adaptativas para o acesso desses educandos à escola.

Quanto ao atendimento na rede regular de ensino, esse texto faz referência às classes comuns, prevendo as condições necessárias para o acesso dos educandos com deficiência a serviços de apoio pedagógico especializado, descrevendo as seguintes situações desse atendimento: classes comuns, salas de recursos, itinerância e professores-intérpretes. Também são citados a classe hospitalar e o ambiente domiciliar, sendo ressaltadas suas importâncias como um meio de reintegração do educando à escola.

O parecer, referindo-se à LDB e aos PCN's, tece considerações sobre a organização de classes especiais afirmando que as escolas podem criá-las em caráter transitório para alunos com dificuldades de aprendizagem que necessitem de apoio devido às suas condições diferenciadas dos demais alunos. Conforme está

expresso, pode-se, portanto, depreender que é facultado às escolas a organização de classes especiais não sendo apontada uma diretriz mais contundente de modo a responsabilizar os gestores e educadores para com a Educação Especial. É apresentado a seguinte definição para classe especial:

Classe especial é uma sala de aula, em escola de ensino regular, em espaço físico e modulação adequada. Nesse tipo de sala, o professor da Educação Especial utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e quando necessários equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/ciclo/etapa da educação básica, para que o aluno tenha acesso ao currículo da base nacional comum (BRASIL, 2001, 53).

É descrita, sucintamente, a organização do atendimento em escola especial. A escola especial é caracterizada pela opção de adequar o seu projeto pedagógico às necessidades especiais, apoio contínuo, flexibilizações e adaptações curriculares. Recomenda a articulação com as áreas de saúde, trabalho e assistência social. É proposta uma série de medidas consideradas pertinentes para viabilizar uma qualidade satisfatória para as escolas especiais.

Está expresso de forma enfática que o processo de escolarização do educando com necessidades especiais deve ser assegurado conforme preceituam os dispositivos legais, já na Educação Infantil, tendo início de zero a seis anos. Para tanto, afirma que é necessário prover as escolas dos recursos necessários. Acrescenta que a Educação Especial deve estar inserida em todos os níveis e modalidades de ensino, ou seja, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na Educação Profissional, na Educação de Jovens e Adultos e no Educação Superior. (BRASIL, 2001. p.57)

O currículo é destacado como um dos meios mais significativos para possibilitar a inclusão escolar:

Tanto o currículo, como a avaliação devem ser funcionais, buscando meios úteis e práticos para favorecer: o desenvolvimento das competências sociais; o acesso ao conhecimento, à cultura e às formas de trabalho valorizadas pela comunidade; e a inclusão do aluno na sociedade (BRASIL, 2001. p.58)

Para os educandos que, devido à natureza específica de suas deficiências, não atinjam o desempenho esperado, é recomendado o fornecimento do certificado de terminalidade específica, fundamentada em avaliação criteriosa, atestando as habilidades e competências do educando em forma de parecer descritivo. Para esses alunos, devem ser encontradas outras alternativas educacionais, como por exemplo, a Educação Profissional. O último tópico abordado no documento contempla a Educação Profissional em linhas gerais, pontuando vagamente sobre as adequações das escolas e os dispositivos legais sobre o tema.

Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade

O *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*, constitui o principal eixo da atual política brasileira de Educação Especial concebida e em fase de desenvolvimento pelo MEC, através da Secretaria de Educação Especial (SEESP). Lançado em 2003, esse programa conjuga esforços no sentido de proporcionar a formação de gestores e educadores para atender às necessidades de estudantes com deficiência. 2.583 municípios já integram o programa que foi prevista para até 2006 sua ampliação, contemplando 4.646 municípios, correspondendo ao percentual de 83,5% dos municípios brasileiros.

A dinâmica organizacional do programa estrutura-se a partir dos municípios-pólo, que têm como incumbência coordenar as ações do programa na sua área de abrangência, envolvendo outros municípios, gestando o processo de formação. Cabe ao programa a disponibilização aos municípios-pólo e às secretarias estaduais de educação o recurso necessário, tais como: publicações específicas para os cursos de formação, materiais pedagógicos, equipamentos e mobiliários. O documento orientador do programa apresenta os seguintes objetivos:

a) GERAIS:

- Disseminar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos e apoiar o processo de implementação e consolidação do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade nos municípios brasileiros.

b) ESPECÍFICOS:

- Sensibilizar e envolver a sociedade e a comunidade escolar em particular, na efetivação da política de educação inclusiva.
- Formar gestores (as) e educadores (as) para atuarem na transformação dos sistemas educacionais inclusivos “. (BRASIL, 2003, p. 10).

Para uma compreensão sistemática e genérica do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, o MEC/SEESP expõe em quatro pequenos volumes os princípios norteadores dessa política. São abordados os seguintes temas: 1 - Fundamentação Filosófica; 2 - O Município; 3 - A Escola; 4 - A Família. Que serão descritos brevemente nos seus conteúdos, lacunas e avanços.

O primeiro volume trata, de forma resumida e geral, das questões relativas à deficiência, tais como direito à diversidade, abertura de escolas às diferenças, histórico da relação da sociedade com a pessoa com deficiência, paradigmas da integração-inclusão, análise dos documentos internacionais sobre o tema, finalizando com comentários sobre as principais leis na área da Educação Especial.

Observa-se que a abordagem realizada não parte de uma análise crítica e contextualizada da Educação Especial no Brasil, sendo adotada uma perspectiva bastante similar a documentos oficiais anteriormente publicados refletindo, superficialmente, documentos internacionais e a legislação atual, não aprofundando as análises. Quanto aos princípios, diz o documento:

A idéia de uma sociedade inclusiva se fundamenta numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer sociedade. Partindo desse princípio e tendo como horizonte o cenário ético dos direitos humanos, sinaliza a necessidade de se garantir o acesso e a participação de todos, a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social (BRASIL, 2003, p. 8, vol.1).

No segundo volume, são feitas sugestões e apontadas diretrizes de modo a orientar os sistemas municipais de ensino no planejamento da Educação Especial: como as escolas devem se posicionar em questões relativas ao ensino-aprendizado com vistas a possibilitar o acesso de estudantes com deficiência a uma educação de qualidade. Não foi notada, porém, nenhuma medida a ser adotada pelo governo

federal, no que se refere ao financiamento para implementação das mudanças necessárias.

Os aspectos específicos concernentes à escola são refletidos no volume três com uma abordagem esclarecedora, contendo elementos significativos, podendo dar suporte à comunidade escolar no sentido de avaliar os atuais processos. São analisados os seguintes temas: o projeto político-pedagógico, a gestão escolar, a coordenação pedagógica, a participação da comunidade, o conselho escolar e as adaptações curriculares. É expressa a seguinte concepção de escola inclusiva:

Escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades (BRASIL, 2003, p. 7, vol.3).

Assim uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Um ensino significativo é aquele que garante o acesso do conjunto sistematizado de conhecimentos como recursos a serem mobilizados (BRASIL, 2003, p.7, vol.3).

No quarto volume, o elemento central das discussões é sobre o papel do município no apoio à família através da assistência médico-social e psicológica, desde a gestação ao pós-parto, assegurando à criança com deficiência e à sua família atendimentos necessários que viabilizem de forma mais eficaz e eficiente o processo de inclusão.

Outra série de publicações do Programa é a coleção *Saberes e Práticas da Inclusão* que tem como objetivo subsidiar os cursos de formação de gestores e educadores. A coleção é composta pelos seguintes títulos: Caderno do Coordenador e do Formador de Grupo; Recomendações para a construção de escolas inclusivas; Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos; Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência física/neuro-motora; Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação; Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de

alunos cegos e de alunos com baixa visão; Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais.

Os conteúdos abordados em cada caderno são de grande relevância, pois trazem elementos pertinentes possibilitando aos gestores e aos professores uma compreensão mais sistemática e profunda sobre a problemática educacional que envolve os alunos com deficiência no que tange a metodologias, recursos e técnicas.

Outra medida implementada na área da Educação Especial pelo governo Lula desenvolvida no início do segundo mandato foi a portaria nº 555, de 05 de junho de 2007, que institui a comissão para uma revisão e sistematização na Política Nacional de Educação Especial. Conforme esse documento, os trabalhos deverão ser conduzidos pela Secretaria de Educação Especial, sendo prevista a articulação de debates com as Instituições de Ensino Superior, envolvendo também a Educação Básica nos estados, municípios e as organizações sociais. As atividades terão como eixo orientador um texto sugerido pela Secretaria de Educação Especial intitulado: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: versão preliminar. A portaria estabeleceu o prazo de quatro meses para a conclusão dos trabalhos, a contar da data de sua publicação, quando deve ser apresentado o texto final.

Esses dispositivos da política educacional aqui apresentados evidenciam que a educação para alunos com deficiência no Brasil, no âmbito legislativo, avançou consideravelmente, podendo tornar-se referenciais para uma prática efetivamente inclusiva.

Essa pesquisa nos dá a dimensão de como vem sendo operacionalizada a política educacional de apoio ao aluno com deficiência visual na escola cujos dados resultantes do trabalho de campo foram sistematizados e apresentados no capítulo seguinte.

3. A ARTICULAÇÃO ENTRE O CENTRO DE APOIO PEDAGÓGICO AO DEFICIENTE VISUAL – CAP E A ESCOLA PÚBLICA

A apresentação do estudo de caso, enunciado na introdução, ocupa lugar central neste capítulo. A análise dos dados resultantes da pesquisa realizada em importantes documentos orientadores tanto do Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP) como do Colégio, será empreendida tendo como base a perspectiva crítica observada no capítulo anterior, que percebe a escola como um espaço de contradições resultantes da lógica capitalista, que rege a sociedade contemporânea, da qual também são frutos as políticas educacionais.

Precedendo a análise propriamente, discutem-se as implicações da deficiência visual na vida escolar e os entraves a serem superados por estes estudantes.

3.1 As implicações da deficiência visual para a vida acadêmica

Dentre os tipos de deficiência, a visual é uma das que mais permeiam o imaginário social, de modo a construir concepções e práticas discriminatórias. Isto decorre da falta de informação e o significado construído historicamente sobre a cegueira em que predominaram sentimentos de piedade, medo, desprezo, etc. Ainda é bastante comum em diversos setores da sociedade a evidência de preconceitos para com as pessoas cegas, principalmente na educação, em que grande parte de educadores e gestores escolares concebem como impossível a aprendizagem por parte desses indivíduos.

A deficiência visual pode ser entendida como ausência total ou parcial da visão. A ausência total da visão constitui a cegueira e a parcial é denominada visão residual ou sub-normal, isto quando o indivíduo tem percepção de vulto e a capacidade visual suficiente para ajudá-lo na locomoção e outras atividades.

O Decreto 3.298/99 (BRASIL, 1999) define cegueira e visão sub-normal da seguinte forma: “Portadores de Cegueira – Acuidade visual inferior a 0,05 em ambos os olhos, após a máxima correção óptica possível, campo Visual inferior a 20% -

Portadores de Visão Sub-normal – Acuidade visual de 0,05 a 0,3, em ambos os olhos, com a melhor correção óptica possível.”

Portanto, este trabalho entende como aluno com deficiência visual, o cego ou o indivíduo com visão sub-normal que, em seu processo educativo, necessita de recursos específicos para o seu pleno desenvolvimento, tais como: utilização do Método Braille como leitura e escrita; necessidade do uso do computador com programa de síntese de voz e livros falados em fita cassete; recursos ópticos como tele-lupas e livros com letras ampliadas, entre outros. Baumel e Castro (2003, p.96) definem deficiência visual:

(...) a deficiência visual é explicada em duas categorias a serem consideradas no processo educativo:

Cegueira – situação de impossibilidade de ver;

Baixa visão (ou visão subnormal) – situação de dificuldades para ver; nas áreas clínica e pedagógica, é considerada a existência de um resíduo visual.

A deficiência visual acarreta inúmeros efeitos no desenvolvimento psicossocial da criança ou do adulto, tendo uma influência direta no processo educativo. Inúmeras experiências já demonstram a possibilidade de um desenvolvimento educativo satisfatório do deficiente visual. Fazem-se apenas necessárias condições adequadas às suas especificidades.

Um outro importante aspecto a se fazer referência é a intervenção precoce que visa estimular o deficiente visual a partir dos seis meses de idade, o que lhe possibilitará um maior desempenho nas sucessivas etapas de seu processo de crescimento.

Desta forma, para que os deficientes visuais possam usufruir plenamente da escola inclusiva, é importante que desde o nascimento recebam orientação específica no sentido de favorecer seu desenvolvimento global, evitando defasagem nas diferentes áreas e etapas que envolvem este processo. Assim sendo, poderão chegar à fase de escolaridade em melhores condições de se beneficiarem da programação desenvolvida pelos professores especializados nas salas de recursos ou no ensino itinerante e posteriormente em conjunto com o professor de classe comum. Tal procedimento se faz necessário nos casos de cegueira ou perda visual acentuada, para que, progressivamente, atinjam a independência desejada. (PERES, 1997, p. 80).

A participação ativa da família constitui o principal apoio na vida da pessoa com deficiência visual, porém ainda é muito comum a exclusão desses indivíduos no âmbito familiar. Isto ocorre por falta de esclarecimento e em muitos casos até mesmo por vergonha. Daí a necessidade do acompanhamento médico e psicológico não só do deficiente, mas também da família, pois na medida em que esta estiver consciente do problema, ao invés de vê-lo como inútil passará a percebê-lo como um ser humano ativo e capaz de participar das demais esferas sociais.

A deficiência visual (cegueira ou visão sub-normal) acarreta inúmeras implicações àqueles que as possui, seja pelas limitações ocasionadas pelo déficit de uma importante função sensorial, seja pelas barreiras sociais que lhe são impostas, colocando obstáculos à sua participação no mercado de trabalho, lazer, educação, entre outros setores da sociedade.

O cego ou portador de visão sub-normal, ao contrário do que permeia o imaginário social, é capaz, podendo realizar qualquer atividade desde que não requeira uma necessidade acentuada do uso da visão. O que se faz necessário para estas pessoas se desenvolverem no convívio social são as devidas adaptações às suas especificidades.

Não se nega que, biologicamente, a cegueira é muito limitadora, porque ela impede a pessoa de se locomover, explorar novos espaços e receber informações visuais. Porém, socialmente, ela não é limitadora, porque a pessoa cega, pela palavra, pela comunicação com o outro, apropria-se do real ao internalizar os significados culturais. Numa ilustração singela, pode-se afirmar que, mesmo sem a percepção visual das cores dos objetos, a pessoa cega apreende os significados sociais atribuídos às cores, como por exemplo: o preto é luto, o vermelho é uma cor quente, o branco representa a paz (CAIADO, 2006 p. 40).

Devido ao comprometimento visual, para esses indivíduos o tato e a audição constituem importantes meios de apreensão da realidade e obtenção de conhecimentos e informações, e são usados intensamente no decorrer da vida escolar. Conforme já mencionado, o cego conta com os seguintes recursos para estudar: o método Braille; os livros falados, gravados em fitas cassetes por um leitor; e o computador com um programa de síntese de voz que lhe possibilita o acesso às

informações via áudio, que nem sempre são disponibilizados nas instituições de ensino. O Braille é o meio mais acessível por ser o mais tradicional e barato, ao contrário dos outros dois, sobretudo o último, que requer um certo poder aquisitivo, o que foge à realidade da maioria dessas pessoas. Já para o portador de visão sub-normal é preciso que os livros sejam editados com letras ampliadas, de acordo com a sua capacidade visual, recursos ópticos como tele-lupas e em alguns casos são também utilizados o método Braille, o livro falado e o computador com um programa de síntese de voz.

Por ser o método Braille, ainda hoje, o principal meio de leitura dos alunos com deficiência visual, largamente utilizado nas escolas, é pertinente tecer breves considerações sobre sua história. Este método é denominado Braille em homenagem ao seu criador, o francês Louis Braille, que ficara cego por volta dos três anos de idade em consequência de um acidente, quando brincava com um objeto pontiagudo na oficina de seu pai. Louis Braille foi estudante do Instituto para Jovens Cegos em Paris, fundado por Valentin Haüy, onde mais tarde se tornaria professor. Apresentou publicamente o seu método em 1825, o que de início sofreu resistência tanto por parte dos professores do Instituto como outros segmentos da sociedade, a exemplo da Academia de Letras Francesa. Louis Braille teve como base para invenção do seu método o sistema de códigos criado pelo militar Charles Barbier, utilizado para comunicação noturna, que permitia a percepção dos símbolos através do tato. A partir daí Braille criou o seu sistema possibilitando o maior acesso à escrita e a leitura, bem como o estudo da música; embora sua criação tivesse boa aceitação entre os estudantes do Instituto, só foi reconhecido oficialmente em homenagens e condecorações após a sua morte.

Recentemente o Ministério da Educação em uma publicação intitulada *Educação Inclusiva, Grafia Braille para a Língua Portuguesa*, define de maneira bastante elucidativa e sintética o sistema Braille:

O sistema de escrita em relevo conhecido pelo nome de “Braille” e constituído por 63 sinais formados por pontos a partir do conjunto matricial (1, 2, 3, 4, 5, 6). Este conjunto de 6 pontos chama-se, por isso, sinal fundamental.

O espaço por ele ocupado, ou por qualquer outro sinal, denomina-se cela Braille ou célula Braille e, quando vazio, é também considerado

por alguns especialistas como um sinal, passando assim o sistema a ser composto com 64 sinais (2006 p. 17).

3.2 O Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP): contextualização, concepção e implementação

O CAP, enquanto um meio de materialização da política pública de inclusão escolar de alunos com deficiência visual do Ministério da Educação, é resultado da conjugação de esforços de organizações governamentais: Secretaria de Educação Especial do MEC, Instituto Benjamin Constant (IBC) e organizações da sociedade civil – a Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais (ABEDEV) e a Fundação Dorina Nowill para Cegos (FDNC). O projeto é inspirado em uma experiência da Secretaria de Educação de São Paulo com a implantação de um CAP. A idéia era implantar um CAP em cada estado brasileiro de 1998 a 2001, implementados com o apoio das secretarias de Educação. Em âmbito nacional, esse projeto foi concebido no final do primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, ocupando o Ministério da Educação, Paulo Renato Souza e a Secretaria de Educação Especial, a professora Marilene Ribeiro. Naquela conjuntura se evidenciava intensa discussão sobre inclusão educacional de pessoas com deficiência decorrentes de um movimento em curso desde a década de 80, fortalecido ainda mais nos anos 90 com a publicação de inúmeros documentos, conforme mencionado em capítulos anteriores. Ross (1999), discorrendo sobre a criação do CAP escreve:

(...) Originários do Fundo Nacional para o desenvolvimento da educação – FNDE - a Secretaria de Educação Especial do MEC recebe recursos para implementação dos primeiros Centros de Apoio Pedagógico para atendimento das pessoas com deficiência (CAP). Consta do jornal do MEC (JORGE, 1998) que tais CAP serão inicialmente implantadas em dez estados dentre os quais se encontram: Paraná, São Paulo, Rio Grande do Sul, Mato Grosso, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Bahia e outros. Para viabilizar a aquisição e implementação de tais centros de Apoio Pedagógico, a Secretaria estabelece convênio com a Associação de Educadores de Deficientes Visuais (ABEDEV), prevendo-se para o futuro a criação de um Centro em cada estado, para garantir aos educandos cegos e de visão subnormal o acesso ao conteúdo programático da escola comum, quer em Braille, quer em tipos ampliados. Tais CAP contarão com equipamentos com moderna tecnologia, como impressoras Braille, computadores, magnificadores para ampliação de textos, estúdios e

equipamentos para gravação de livros falados, recursos para produção de mapas e outros que atendam as necessidades específicas desse alunado. (ROSS, 1999 p. 283).

Cruz (2002, p. 23), também analisando brevemente o histórico do CAP, complementa:

Como alternativa de solução para os problemas enfrentados pelos alunos com deficiência visual para se manter no ensino regular, pais e professores da cidade de São Paulo se unem em direção à construção de uma proposta de atendimento a esses alunos. Surge, assim, em 1994, o Projeto do Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual - CAP, com a proposta de centralizar recursos humanos e materiais para atender às necessidades básicas específicas dos alunos com esse tipo de deficiência. (...) Considerando que os problemas que afligiam a área da educação de deficientes visuais no estado de São Paulo eram vivenciados, também, pelos demais estados brasileiros, o Ministério da Educação - MEC, através da Secretaria Nacional de Educação Especial, assumiu esse projeto para implantação em 27 Unidades Federadas, passando o CAP a ser mais uma modalidade de atendimento para os alunos com deficiência visual.

Em um documento publicado pela Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais (ABEDEV), em março de 2000, no qual é apresentado o projeto CAP, são expostos os seguintes objetivos:

Constitui objetivo do projeto, garantir às pessoas cegas e às de visão subnormal o acesso ao conteúdo programático desenvolvido na escola de ensino regular, bem assim o acesso à literatura, à pesquisa e à cultura por meio da utilização de equipamentos da moderna tecnologia e da impressão do livro em Braille. O MEC / SEESP com a consecução deste objetivo pretende suprir as carências de serviços e recursos didáticos / pedagógicos na área da educação de DV sentidas em todo o país (2000, p. 5).

Objetivos:

-Promover a institucionalização em nível de governo, do atendimento ao aluno cego e ao de visão subnormal no que se refere aos recursos específicos necessários a sua educação, por meio da utilização dos sistemas público e privado de ensino;

-Garantir aos educandos cegos e aos de visão subnormal, acesso aos recursos específicos necessários a seu atendimento educacional, priorizando o ensino fundamental;

-Atender, com presteza e de forma imediata, às variadas demandas decorrentes da diversidade das programações escolares;

-Promover a capacitação de profissionais e demais recursos humanos da comunidade, visando à melhoria e ampliação dos serviços e programas de atendimento especializados (2000, p.10).

A estrutura organizacional dos CAP's, conforme foi concebido no projeto original, deve apresentar: núcleo de produção Braille; núcleo de apoio didático-pedagógico; núcleo de tecnologias; e núcleo de convivência. São previstos recursos humanos necessários, conforme a demanda, bem como espaço físico com a devida estrutura e materiais de moderna tecnologia: impressora Braille, máquinas Perkins Braille, máquina fotocopadora que amplia, *thermoform*, guilhotina, grampeador profissional, encadernador de espiral, microcomputadores com kit multimídia, impressora jato de tinta, scanner de mesa, *nobreak*, kit sintetizador de voz, softwares especializados variados, regletes de mesa, punções, sorobans, bengalas, lupas de mesa de dioptrias diferentes, lupas manuais de dioptrias diferentes, conjunto de 10 mapas em relevo (a semelhança de um Atlas comum), CCTV (circuito fechado de televisão), gravadores, TV 20", vídeo-cassete, máquina de datilografia tipo ampliado e estabilizador.

Conforme a relação de endereços disponível no site do MEC/SEESP, existem no Brasil 26 CAP's, a maioria localizada nos grandes centros, apresentando alguns dados desatualizados como, por exemplo, o de Salvador (BA) do qual ainda consta o antigo endereço e o nome da primeira diretora como responsável da instituição. Os CAP's não seguem uma mesma metodologia de funcionamento, possuindo perfis distintos, como a estrutura física, o atendimento prestado e a administração, muitos estando vinculados ao município. Algumas dessas instituições oferecem apenas o material didático adaptado e outras, um suporte maior como atividades específicas da deficiência visual: atividade da vida diária (AVD), orientação e mobilidade (OM), escrita cursiva, etc.

No Estado da Bahia, além do CAP da cidade de Salvador, objeto desse estudo, existem mais três localizados em outros municípios prestando assistência a alunos com deficiência visual e com baixa visão: Feira de Santana, Senhor do Bonfim e, mais recentemente, Camaçari. Quanto aos dois últimos, o primeiro também é considerado pela SEESP como Núcleo de Produção Braille, e o segundo ainda não consta no catálogo de endereços disponibilizado pelo site.

3.2.1 O CAP Salvador – Bahia: características gerais e contexto

Na época da inauguração do CAP Salvador (BA), o contexto educacional do Estado refletia o conjunto de reformas em curso na década de 90, implementadas pelo governo federal, incorporado pelo então governador Antônio Carlos Magalhães, sendo seguidas e mais aprofundadas pelos seus sucessores Paulo Souto e César Borges, cuja lógica era a racionalização dos gastos com vistas a uma reestruturação administrativa dentro dos parâmetros do projeto de reforma do Estado, tendo por estratégia a descentralização e a municipalização.

Neto e Oliveira (2006) retratam o contexto das políticas educacionais do Estado da Bahia nesse período:

À semelhança do que ocorria na esfera federal, no estado da Bahia, principalmente a partir do governo de Paulo Souto (1995 e 1998), já se configurava a existência de um amplo processo de reforma e modernização das estruturas administrativas do estado, seguido da implementação de novos (re) ordenamentos políticos-institucionais na gestão e no financiamento da educação, que incluíam a descentralização, a publicização, a privatização, a terceirização, a focalização e a participação como estratégias para a melhoria da eficiência e da eficácia dos serviços públicos (2006, p.18).

Enfatizam Neto e Oliveira (2006) que, ao assumir essas diretrizes, o Estado da Bahia foi um dos primeiros a referendar as políticas de reformas educacionais do governo federal a partir de meados da década de 90. Outra característica da gestão das políticas públicas do Estado da Bahia nesse período, sobretudo as educacionais, é direcionada no sentido de atender às diretrizes de organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial, por medo das privatizações e terceirizações, em conformidade com os parâmetros neoliberais.

Neto e Oliveira (2006) destacam o Programa Educar para Vencer como um dos principais instrumentos das políticas públicas do Estado da Bahia da fase ora analisada. Essa proposta foi implementada no ano seguinte à inauguração do CAP, na gestão do então governador César Borges. Esses autores mencionam três ações estratégicas do Educar para Vencer: “(...) fortalecer o município; fortalecer a escola (gestão escolar, certificação, contrato de gestão, avaliação bimestral) e criar

recursos para reforma via regularização do fluxo escolar” (NETO e OLIVEIRA, 2006 p.38).

O Programa Educar para Vencer no seu conjunto de ações gerencia os seguintes projetos:

- Regularização do Fluxo Escolar no Ensino Fundamental;
- Capacitação Gerencial das Escolas;
- Capacitação Gerencial das Unidades Municipais de Educação;
- Certificação Ocupacional de Profissionais da Educação;
- Avaliação Externa do Ensino. (2006, p. 38-40).

Ainda com todo investimento nos programas acima referidos com a mobilização vultosa de recursos orçamentários, a Bahia continua como um dos estados com maiores índices de analfabetismo e reprovação.

O CAP da Bahia, implantado na cidade de Salvador, é o primeiro do Brasil resultante da parceria acima mencionada, possuindo uma estrutura bastante satisfatória no que se refere ao espaço físico e equipamentos, estando em consonância com a proposta que o concebeu, conforme observa a Coordenadora da Sala de Recursos: “(...) a gente hoje está em um espaço melhor, amplo, com maiores condições, embora precise de algumas adaptações, mas a estrutura física é favorável...”.

Três fatores estão intimamente relacionados com a criação do CAP (BA): a experiência da prefeitura de São Paulo de 1994; a conjugação de esforços MEC/SEESP com as parcerias; e, por último, a articulação já existente no Estado, por meio da SEC, com o objetivo de criação de um centro para prestar atendimento aos alunos com deficiência visual.

(...) Então o CAP de São Paulo foi criado com esse objetivo de atender o aluno deficiente visual, os seus familiares e pelo encaminhamento que realmente foi de sucesso, o pessoal não se acomodou, as pessoas envolvidas com esse projeto principalmente a professora Marilda Bruno, ela não se acomodou, com essa situação e apresentou a equipe do MEC da SEESP essa proposta. Na época a secretária, a professora Marilene Ribeiro acatou, achou que realmente seria um

avanço a criação e também iria favorecer essas pessoas principalmente que estavam com a sua matrícula na rede pública e aí, o MEC assumiu e inclusive quando eles estavam aqui na Bahia, fazendo a visita na época que era sobre uma situação de superdotados, teve conhecimento que a Bahia estava criando um Centro, eles apresentaram também essa proposta e aí foi que uniu esforços Ministério da Educação e Secretaria de Educação; e o Ministério resolveu se unir a Secretaria de Educação e implantar como a primeira experiência governamental enquanto política pública do Ministério da Educação... Em nível de Bahia na verdade, a SEC apresentou a proposta desse Centro e o Ministério apresentou a proposta que eles tinham, mas a nível nacional essa proposta veio através desse grupo, dessa equipe de São Paulo que fez a apresentação ao Ministério da Educação (ex-diretora do CAP).

No âmbito estadual, as discussões sobre a criação do CAP restringiram-se ao MEC e à SEC, sendo amplamente divulgadas após a inauguração, o que resultou, por parte de alguns segmentos do movimento de cegos, críticas por não terem sido consultados, questionando se de fato o CAP seria necessário, uma vez que já havia instituições na época que prestavam apoio aos alunos com deficiência visual, a exemplo do Instituto de Cegos da Bahia, o Setor Braille da Biblioteca Pública do Estado e a Associação Baiana de Cegos.

O CAP Salvador (BA) foi instituído pelo decreto nº 7.380 de 22 de julho de 1998.

Art.7º Fica criado, como unidade escolar estadual de grande porte-GP, o Centro de Apoio Pedagógico para Deficientes Visuais-CAP, no município de Salvador, destinado ao atendimento complementar a educadores com necessidades educativas especiais, portadores de deficiência visual, oferecendo serviços de estimulação precoce, educação para o trabalho, reabilitação, orientação e mobilidade e produção de material didático”.

“Parágrafo único - Para o diretor do CAP, além dos critérios estabelecidos na lei nº 7.028, de 31 de janeiro de 1997, serão exigidos nível superior, qualificação em Educação Especial e experiência comprovada na área de educação para deficientes visuais (CAP, 1998, p.)

Sobre a organização administrativa optou-se na época por uma escola de grande porte, sendo posteriormente modificada para a categoria porte especial, como descreve a Coordenadora das Salas de Recursos:

Então o CAP foi criado no primeiro momento como de grande porte, mas, em 2004, nós fizemos uma reivindicação para o CAP se tornar em porte especial, para também ter um aporte de recursos maior e a Secretaria acatou não só para o CAP, mas toda instituição que atende deficiente, são definidas como grande porte ou porte especial, nenhuma é médio porte. Então a questão de ter uma estrutura de escola é porque administrativamente a Secretaria de Educação na verdade coordena o trabalho de escolas, e o CAP tem o cunho mais pedagógico.

A Coordenadora da Sala de Recursos fez algumas ponderações em relação a alguns entraves em decorrência da estrutura administrativa que ainda não possibilita algumas ações para o CAP que se julgam importantes.

O fato do CAP inicialmente ter sido concebido como escola de grande porte, no meu entendimento, o único prejuízo é em relação às áreas paramédicas, porque nós não pudemos ter uma assistente social, um psicólogo, porque no próprio quadro administrativo de recursos humanos da SEC não existem esses profissionais. O quadro da SEC é composto de professores ou coordenadores pedagógicos. Então para a gente o prejuízo é esse. A implicação ainda hoje é composição do quadro, porque se restringe a professores e coordenadores e a gente acha que o tipo de trabalho que é desenvolvido aqui caberia uma assistente social e uma psicóloga, mas a SEC na verdade não faz concursos para assistentes sociais e psicólogos, esses pertencem ao quadro da saúde.

Após a sua institucionalização, o CAP foi instalado em um prédio localizado na rua da Castanheda, nº 37 – Mouraria, no centro da cidade, onde funcionou durante seis anos, mas em decorrência de condições inadequadas e perigo eminente de desabamento do prédio teve recomendada, pelos órgãos competentes, a suspensão das atividades, transferidas para o Colégio Estadual Victor Civita. Em decorrência das difíceis condições de acessibilidade apontada pelos alunos, mais uma vez mudou de endereço.

Atualmente, a instituição encontra-se situada na rua da Jaqueira, nº 12, no bairro Saúde, onde funcionou o antigo Colégio Eduardo Mamede. O prédio, que passou por algumas reformas, apresenta condições mais favoráveis em relação ao primeiro, com um espaço físico satisfatório e condições de acessibilidade, sendo os dois pavimentos (térreo e primeiro andar) interligados por rampas. A estrutura

compreende 25 salas, quadra esportiva, área de convivência, auditório e laboratório de informática.

Conforme o projeto político-pedagógico em vigência, o número de alunos atendidos gira em torno de 285, que se aproxima do informado pela direção que é de 300, variando em frequência devido ao fato do CAP não se constituir como uma escola e sim um centro de atendimento, podendo um aluno iniciar o atendimento em um ano e no próximo ser liberado. Quanto ao corpo pedagógico-administrativo, o projeto político-pedagógico descreve:

Hoje, o CAP tem um corpo pedagógico-administrativo composto por uma diretora e dois vice-diretores, uma secretária, uma coordenadora pedagógica, vinte e sete professores regentes, praticamente todos especializados na área de deficiência visual, três funcionários, cinco funcionários terceirizados, quinze voluntários e dois prestadores de serviço (estes últimos oscilam em número por necessidade do que se precisa no momento).

O CAP Bahia, conforme a direção, tem o seguinte público-alvo: alunos com deficiência visual da rede estadual (prioritariamente) e municipal de ensino, professores de classes regulares que os têm como alunos, pessoas com deficiência visual da comunidade, além de estagiários de cursos de Pedagogia, Psicologia entre outros. E oferece os seguintes serviços:

- **Núcleo de apoio didático-pedagógico:** oferece vários serviços, dispondo de acervo de materiais e equipamentos específicos necessários ao processo de ensino-aprendizagem (técnicas para o uso do soroban; leitura e escrita Braille; orientação e mobilidade; atividades da vida diária; técnicas de escrita cursiva; estimulação visual e apoio ao ensino regular). Atualmente atuam nesse núcleo vinte e cinco professores.
- **Núcleo de produção Braille:** conjunto de equipamentos e tecnologias com o objetivo de gerar materiais didático-pedagógicos, como livros e textos em Braille, ampliados e sonoros e adaptações de materiais, como mapas e tabelas para distribuição a alunos, bibliotecas e escolas. Estão envolvidos nesse trabalho cinco professores.

- **Laboratório de informática:** conjunto de equipamentos com o objetivo de promover a independência do deficiente visual, por meio de acesso à tecnologia moderna para produção de textos, estudos, pesquisa na Internet e outros, tendo a disposição dois professores.
- **Núcleo de convivência:** espaço interativo planejado para favorecer a convivência, troca de experiências, pesquisa e desenvolvimento de atividades lúdicas e culturais, integrando usuários com e sem deficiências. Promove também cursos de atualização, capacitação em serviços para professores, além de cursos específicos para pais e comunidade, como: artesanato, canto, coral, dança de salão, oficina de teatro, xadrez adaptado, futebol adaptado e judô, tendo cinco professores envolvidos. O futebol vem se destacando nesse núcleo, sendo uma atividade regularmente desenvolvida com a participação assídua dos alunos, girando em torno de quinze participantes, que periodicamente participam de competições inter-regionais e nacional. Esse trabalho é coordenado por um professor de Educação Física vinculado ao CAP.

Até 17 de julho de 2007, conforme informado pela direção, o corpo docente do CAP estava distribuído da seguinte maneira: 25 professores atuando no núcleo de apoio didático-pedagógico; 5 no núcleo de produção Braille; 2 no laboratório de informática e 5 no núcleo de convivência, totalizando 37 educadores, 80% com especialização em Educação Especial, nível de qualificação bastante satisfatório, constituindo-se como um indicador que pode viabilizar uma boa qualidade do atendimento prestado.

3.2.2 Considerações sobre o Projeto Político-Pedagógico do CAP

O Projeto Político-Pedagógico do CAP apresenta oito tópicos, abordando os seguintes temas: Identificação, Histórico, Justificativa, Fundamentação Teórica, Programação, Normas, Atividades Permanentes e Acompanhamento, e Avaliação,

sendo seguidas do Plano de Ação, no qual se relatam as atividades a serem desenvolvidas pelos núcleos de apoio pedagógico, de produção Braille, tecnologias e de convivência.

Esse projeto político-pedagógico está previsto para o triênio 2006-2008. Do ponto de vista técnico, o documento encontra-se em perfeita harmonia com a proposta original de concepção do CAP, conforme já descrita anteriormente. Dos tópicos acima mencionados, os itens três e quatro – a justificativa e a fundamentação teórica – chamam a atenção devido às lacunas observadas.

Quanto ao item três, nota-se que a abordagem não é centrada no foco principal que é justificar o CAP enquanto uma instituição de apoio à inclusão dos alunos cegos e com baixa visão na escola. Os dois eixos priorizados na redação do texto foram: o primeiro, uma vaga análise da atual conjuntura do mundo contemporâneo, ressaltando o fenômeno da globalização e seus impactos na Educação. O segundo, a relação da sociedade com as pessoas com deficiência visual, enfatizando as atitudes preconceituosas ainda bastante evidentes.

A fundamentação teórica não expressa, de forma clara, uma concepção de Educação, isto é, nos fundamentos norteadores de uma práxis pedagógica, a escola é compreendida em uma perspectiva idealista, sendo enfatizado com frequência o seu papel de conduzir o indivíduo ao sucesso, não sendo observadas as contradições que permeiam essa instituição.

(...) O sujeito encontra na escola os instrumentos necessários para a construção de sua consciência e interação com o mundo, assim, responsável pelo desenvolvimento global do educando, a escola constitui-se fator essencial na construção do sucesso do ser humano. A necessidade de viabilização nas escolas de uma reflexão orientada acerca das relações do homem consigo mesmo, com o outro e com o ambiente urge cada vez mais. É através da educação, sistemática ou assistemática, que a cultura é transmitida às gerações. Sendo a escola um importante veículo de transmissão e internalização de costumes historicamente determinados e culturalmente organizados, a ela cabe o papel de conscientizadora na busca de uma harmônica interação dialética social e ambiental para a garantia do equilíbrio de um mundo mais perfeito (Projeto político pedagógico/CAP).

A escola constitui-se construção do sucesso no momento em que, contribuindo para o desenvolvimento da auto-estima do indivíduo, dá

a estas condições de interação com o meio em que ele está inserido (Projeto político pedagógico/CAP).

Analisando o PPP, o Coordenador pedagógico faz as seguintes considerações sobre o item Fundamentação Teórica:

(...) você vai perceber que o Projeto, ainda não diz o que é o CAP, porque a fundamentação teórica do Projeto ela está muito aquém do que seria a educação voltada para deficientes visuais, até os teóricos que estão citados aqui a gente vê que fica assim muito a desejar: pressupostos, objetivos que realmente dê um respaldo ao trabalho dentro do CAP. Outro fator se refere à questão dos objetivos, dos serviços, até a forma como ele está escrito não é uma forma de objetivo então a gente está revendo tudo isso. Precisamos como o próprio PPP prevê uma atualização constante. Agora no mês de novembro a gente vai voltar a discutir com todos os professores como está o Projeto e toda a atualização que a gente vai fazer (Coordenador pedagógico).

Percebe-se também a inexistência de relação da Educação Especial com a Educação em geral, não sendo estabelecida diálogos com a política educacional vigente. Em nenhum momento faz-se referência aos documentos legais que orientam a política de inclusão no Brasil.

3.2.3 A efetivação do trabalho do CAP

Dentro da estrutura organizacional do CAP, as atividades desenvolvidas que têm relação direta com o apoio oferecido aos estudantes deficientes visuais do Ensino Médio são as realizadas pelos núcleos de apoio pedagógico e produção Braille.

As atividades do Núcleo de Apoio Pedagógico, acima relacionadas, têm por objetivo trabalhar aspectos específicos da deficiência visual no turno oposto ao que o aluno está na escola, com o fim de auxiliar o trabalho do professor em sala de aula.

O Núcleo de Produção Braille assume mais concretamente a tarefa de subsidiar o estudante deficiente visual com relação às atividades acadêmicas propriamente ditas, porque é de sua incumbência a geração de materiais didático-pedagógicos em Braille ou gravados, bem como a adaptação de gráficos, tabelas, mapas, textos ampliados, dentre outros, que possibilite o acesso ao estudante deficiente visual.

O trabalho desenvolvido pelos núcleos de Apoio Pedagógico e de Produção Braille foram destacados nas falas dos representantes da direção, vice-direção e coordenação pedagógica do CAP quando questionados sobre as atividades realizadas que contribuem para viabilizar a inclusão dos estudantes deficientes visuais nas escolas do Ensino Médio.

No ensino médio os alunos têm nas escolas que estão inseridos, as disciplinas do núcleo comum e aqui no CAP eles têm as disciplinas específicas de educação especial para deficientes visuais. Aqui no CAP, nós trabalhamos com núcleos, então temos o núcleo de apoio didático-pedagógico que oferece serviços de acervos de materiais, equipamentos necessários à produção e o processo de ensino/aprendizagem. Então, as disciplinas específicas, os serviços oferecidos são: técnicas para o uso do sorobã; a leitura e escrita do sistema Braille; orientação e mobilidade; atividades da vida diária; técnicas de escrita cursiva; estimulação visual e apoio ao ensino regular. Essas todas que eu falei também servem claro de apoio porque são ferramentas que ele utiliza para ensino/aprendizagem. Temos o núcleo de produção Braille, onde lá existe um conjunto de equipamentos de tecnologia com o objetivo de gerar materiais didáticos, materiais didático-pedagógicos, como livros e textos ampliados, trabalhos também sonoros: adaptações de materiais (mapas, tabelas, etc...); para distribuição; para os alunos (Vice-diretora do CAP).

São justamente o apoio pedagógico, inclusive o próprio pessoal que já concluiu o ensino médio e está fazendo cursinho, a gente também dá apoio ao Faz Universitário, enfim, no ensino médio também as mesmas atividades que a gente oferece para o ensino fundamental. Diretamente na escola é o mesmo processo, justamente facilitar a vida do aluno enquanto estudante de escola pública, facilitando que ele sempre tenha o material dele em dia nas suas mãos, a gente busca sempre priorizar essa questão do aluno ter o seu material mesmo tempo em que o aluno, o colega dele que enxerga também. Não existe assim nenhum programa específico para o ensino fundamental. Nós damos o mesmo tratamento para o ensino médio e o ensino fundamental, agora sempre preparando o aluno para que ele possa ter um bom proveito do ensino fundamental, por conseguinte o ensino médio para que ele possa se sentir preparado para um vestibular enfim, mas a gente não trabalha preparando para o vestibular a gente dá o suporte apenas (Vice-diretor do CAP).

Nós temos toda a questão de produção do material que é importante, as salas de recursos onde está constantemente conversando com os professores das escolas onde ele está inserido, temos também os professores de Braille onde está sempre atualizando e levando o aluno até um bom desenvolvimento do sistema Braille, temos o apoio a esses alunos onde no turno oposto eles estão aqui trazendo suas atividades, sendo discutidas e esse acompanhamento que a gente faz constante com esses alunos, então essa é a clientela preferencial do CAP e sendo uma clientela preferencial, há alguns serviços que são exclusivos para eles e não para todos os usuários do CAP (Coordenador do CAP).

Foi observada uma imprecisão por parte da equipe de gestão e coordenação pedagógica do CAP sobre a quantidade de alunos com deficiência visual inseridos no Ensino Médio na cidade do Salvador; o projeto político-pedagógico não especifica claramente este número. Ao falarem sobre esse assunto predominaram respostas imprecisas e distintas em relação ao contingente de estudantes atendidos.

No Ensino Médio, mais ou menos 60 a 100 porque a sua maioria que o CAP atende são do ensino fundamental porque o objetivo primordial é dar prioridade aos alunos do ensino fundamental... (diretora do CAP).

Nós atendemos cerca de 80 a 90 alunos em ensino regular. No ensino médio eu não tenho precisão pra te dar aqui agora, mas eu posso lhe dar a posteriori de quantos estão no ensino médio e no ensino fundamental, mas eu diria que deve estar mais ou menos equilibrado, tem em torno de 80 a 90 então eu acho que uma quantidade maior, um pouco mais da metade no ensino fundamental (Vice-diretor do CAP).

Nós temos em média cinquenta alunos na rede regular sendo que alunos eles estão no CPA e em cursinhos de pré-vestibular... (Coordenador pedagógico do CAP).

Quanto à qualidade do atendimento a esses estudantes foram apontadas lacunas pelos próprios profissionais do CAP – direção, vice-direção e coordenação, que iremos apresentar quando abordarmos a acessibilidade ao material didático.

3.2.4 A organização da Educação Especial no Estado da Bahia: articulação SEC e CAP

As ações empreendidas na área de Educação Especial no Estado da Bahia são, em grande parte, desenvolvidas por instituições filantrópicas, não sendo observada uma política pública devidamente estruturada com projetos de intervenção. Entretanto, o discurso que a Secretaria de Educação veicula a respeito da escolarização de alunos com deficiência tem consonância com a Política Nacional de Educação Especial, apregoando os princípios de uma Educação Inclusiva.

As entidades filantrópicas que atuam na área de Educação Especial são as consideradas “para pessoas com deficiência”, isto é, tem um caráter assistencial, ao contrário daquelas denominadas “de pessoas com deficiência” que tem um cunho representativo e são concebidas e geridas pelos próprios indivíduos com deficiência, a exemplo da Associação Baiana de Cegos (ABC) e da Associação Baiana de Deficientes Físicos (ABADEF), já mencionadas.

Em 15 de setembro de 2006 foi aprovado o Plano Estadual de Educação da Bahia, Lei nº 10.330, que em matéria de Educação Especial, nada apresentou de novo, seja no tocante a uma concepção de Educação Inclusiva, bem como em objetivos e metas, sendo formuladas ao final do tópico, intenções com pouca probabilidade de execução, conforme pode se observar nos exemplos a seguir:

Garantir, em cinco anos, a aplicação de testes de acuidade visual e auditiva em todas as instituições de educação infantil e do ensino fundamental, em parceria com a área de saúde, de forma a detectar problemas e oferecer apoio adequado a quem necessitar;

Tornar disponíveis, em cinco anos, aos educandos cegos e de baixa visão, livros didáticos falados, em Braille, em caracteres ampliados e/ou meios eletrônicos, no nível da educação infantil à educação superior. Deve-se, para tanto, contar com a parceria das áreas de assistência social e da cultura, de organizações governamentais, redes municipais e intermunicipais;

Disponibilizar, em cinco anos, máquinas de datilografia Braille e / ou computador adequado para uso do aluno nas salas de aula das unidades onde se ateste a presença de educando cego;

Garantir, em cinco anos, a atuação de professor intérprete na sala de aula em toda unidade escolar em que se verifique a presença de aluno surdo;

Articular com as Secretarias de transporte para que elas assegurem, no prazo de 03 (três) anos, transporte escolar com as adaptações necessárias aos educandos que apresentem dificuldade de locomoção;

Estabelecer, no primeiro ano de vigência deste Plano, os padrões mínimos de infra-estrutura das escolas para atender a diversidade humana, adaptando os prédios escolares existentes e somente autorizar a construção e reformas de prédios escolares públicos ou privados, em conformidade com as normas técnicas da ABNT (BAHIA, 2006).

O entendimento quanto à inviabilidade das metas acima relacionadas é reforçado devido a frágil estrutura técnico-administrativo da Coordenação de Educação Especial para atender as demandas de um estado de grande dimensão como a Bahia. No governo anterior, a Educação Especial possuía o seguinte quadro: 1 coordenador, 2 técnicos de apoio na área de surdez, 2 técnicos da área da deficiência mental, 1 da área da deficiência visual e 1 técnico de apoio administrativo. O técnico responsável sobre as articulações da área da deficiência visual se afastou das atividades em decorrência de aposentadoria, não sendo substituído, lacuna que perdurou por três anos até o término da gestão; sobre esse assunto uma professora do CAP, responsável pelas Salas de Recursos, fez a seguinte observação:

(...) Nós perdemos uma técnica por aposentadoria, nós tínhamos a professora Sônia Reis que ela era articuladora das ações da área de deficiência visual em todo Estado, e com a saída da professora Sônia por aposentadoria a Coordenação ficou sem uma pessoa

responsável para fazer a articulação na área da deficiência visual...
(professora do CAP).

O Plano Estadual de Educação, sobre a Educação de pessoas com deficiência, não dedicou mais do que duas páginas e meia, apresentando um diagnóstico superficial e lacônico, dispondo dados genéricos sem discorrer de maneira mais aprofundada acerca da realidade sócio-educacional dessa modalidade de ensino no Estado, como, por exemplo, o desempenho acadêmico, atuais condições oferecidas para o acesso e permanência, população com deficiência em idade escolar, dentre outros aspectos para uma visão ampla e crítica sobre essa realidade.

O Plano menciona alguns obstáculos para o acesso de estudantes com deficiência à escola:

- Falta de formação e especialização do corpo docente;

- Falta de recursos educativos específicos e material didático adaptado;

- Elevado número de alunos em sala de aula;

- Estrutura física das escolas inadequadas (BAHIA, 2006)

A partir de análises de documentos publicados pela Secretaria da Educação, por meio da Coordenação de Educação Especial, foi constatado que essa modalidade de ensino no Estado da Bahia não segue um modelo organizacional pautado em um planejamento devidamente estruturado, sendo desta forma oferecido um serviço que não absorve a totalidade da demanda dos alunos com deficiência que procuram atendimento. Um fato concreto observado sobre essa realidade são os 300 alunos que aguardam vaga no CAP, conforme informação da direção. A política de Educação Especial na Bahia vem sendo conduzida de maneira

assistemática, como pode ser evidenciado na fala de uma técnica da Coordenação de Educação Especial quando perguntado se, historicamente, a Educação Especial na Bahia era objeto de planejamento e sobre sua oferta nos municípios do interior do Estado.

Deu-se, atendendo a demanda que foi aparecendo... Não é que exista só em 22 municípios, existe o atendimento com Sala de Recursos, e Sala de Apoio e inseridos com o atendimento educacional, o apoio educacional especializado, mas, já existe pontual em muitos outros municípios do Estado, mas sem o acompanhamento sistemático da Secretaria. E agora com as novas Diretrizes muda o foco, que os municípios é que têm que acompanhar essas demandas, aí então eu acredito que em curtíssimo prazo todo mundo será atendido, porque aí o município agora tem a obrigação, tem que ser a sociedade que tem que cobrar do seu município o atendimento educacional especializado para que todo o aluno cego em qualquer município do Estado da Bahia tenha esse atendimento (Técnica da Secretaria de Educação).

De acordo com dados da Coordenação de Educação Especial disponibilizado no site da Secretaria da Educação, apenas 16 municípios do interior possuem salas de Apoio Pedagógico. Segundo a gestora da referida coordenação, num universo de 417 municípios apenas 22 assumiram a Educação Especial como política pública, o que demonstra a falta de uma gestão sistemática, e uma devida atenção dos governos estadual e municipal para o processo educacional das pessoas com deficiência, uma vez que o atendimento a esses alunos no interior do Estado em grande parte é assumido por Organizações Não-Governamentais como, por exemplo, a APAE e a Sociedade Pestalozzi, através de estabelecimento de convênios com órgãos públicos, não existindo uma intervenção planejada.

As duas tabelas a seguir, estruturadas com bases em dados disponibilizados pela Coordenação de Educação Especial em 2006, apresentam uma visão panorâmica da organização do atendimento às pessoas com deficiência no Estado da Bahia.

TABELA 1 - ESTRUTURAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA BAHIA

SALA DE APOIO PEDAGÓGICO			ESCOLAS ESPECIAIS/ CAPITAL	CENTROS ESPECIAIS
CAPITAL	INTERIOR			
	MUNICÍPIO	LOCAL		
Escola Estadual Visconde de Itaparica	Feira de Santana	Colégio Estadual Agostinho Fróes da Motta	Instituto Pestalozzi da Bahia - IPB	Centro de Educação Especial do Estado da Bahia – CEEBA
Escola João das Botas	Ilhéus	Santa Ângela do Instituto Nossa Senhora da Piedade		
Colégio Estadual Ruy Barbosa	Itabuna	Colégio Polivalente de Itabuna (Sala Multifuncional)		
Colégio Getúlio Vargas		Centro Integrado Oscar Marinho Falcão		
Colégio Estadual Severino Vieira	Porto Seguro	Colégio Estadual Dr. Antônio Ricaldi		Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às pessoas com Surdez – CAS
Colégio Estadual Carneiro Ribeiro Filho	Eunápolis	Escola Estadual Dr. Clériston de Andrade		Escola Wilson Lins
	Cícero Dantas	Escola Júlia Montenegro Magalhães		
Colégio Estadual Luiz Viana Filho	Jequié	Instituto de Educação Régis Pacheco		
Colégio Estadual Raphael Serravalle	Ipiaú	Colégio Estadual de Ipiaú		
	Juazeiro	Escola Augustinho Muniz		
Escola Parque	Vitória da Conquista	Escola de Aplicação Maria do Carmo Vieira Mello		
		Escola Especial Lions Club		
		Escola Abdias Menezes		
Colégio Estadual Vitor Soares	Irecê	Colégio Polivalente Antônio Carlos Magalhães	Instituto de Cegos da Bahia (Convênios) - Deficientes Visuais	Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual Fundação Jonathas Telles de Carvalho
	Rio do Antônio	Colégio Estadual do Rio Antônio		
Escola Estadual Mora Guimarães	Barreiras	Colégio Polivalente Alexandre Leal Costa		
	Correntina	Colégio Edinete Ribeiro de Oliveira		
	Guanambi	Colégio Idalice Nunes		
	São Felipe	Colégio Estadual João Durval Carneiro		

Fonte: http://www.sec.ba.gov.br/ed_especial/conceitos.htm)

TABELA 2 - ATENDIMENTO EDUCACIONAL EM ESCOLAS REGULARES

MUNICÍPIO	ESCOLA/Nº DE ALUNOS
Feira de Santana	Ginásio Municipal Joselito Amorim – 05
	Escola Municipal Ana Brandão – 05
	Escola Municipal Senhor do Bonfim – 01
	Escola Municipal Gente Miúda – 01
	Escola Municipal Celso Ribeiro Daltro – 02
	Escola Municipal Artur Martins da Silva – 01
	Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS – 02
	Colégio Estadual Ernesto Carneiro Ribeiro – 01
	Colégio Estadual Agostinho Fróes da Mota – 10
	Colégio Estadual Uiara Portugal – 02
	Escola Infantil São José da Escócia – 01
	CAPEF -
CAP Jonathas Telles	
Amélia Rodrigues	Centro Escolar Dr. Aloisyo de Castro – 01
Serrinha	Grupo Escolar Olavo Coutinho – 01
Brumado	Colégio Municipal Profª Nice Públio da Silva Leite – 11
Urandi	Colégio Municipal Luis Eduardo Magalhães – 08
	Grupo Escolar Olegário Guimarães – 01
	Colégio Municipal Adelino Marcolino Gonçalves – 01
	Escola Municipal de Recursos Braille – 07
Itaberaba	Escola Municipal de Educação Especial Novo Mundo – 11
Barreiras	Colégio Polivalente Alexandre Leal Costa – 10
	Colégio Estadual Prisco Viana – 01
Catu	Centro de Aprendizagem – 37
Santana	Escola Municipal Educandário Santanense – 08
Jaborandi	Escola Municipal Joaquim Cândido Rodrigues – 02
Camaçari	Centro de Apoio Pedagógico – Biblioteca Central de Camaçari – 23
Senhor do Bonfim	Instituto Psicopedagógico de Bonfim – 12
Itabuna	Centro Integrado Oscar Marinho Falcão – 16
Vitória da Conquista	Associação Conquistense de Integração do Deficiente – 32
Jequié	Associação Jequiense – 28
Salvador	CAP – 207
	Escola Getúlio Vargas – 14
	ICÉIA – 06
	Escola Marquês de Abrantes – 08
	Colégio Estadual Severino Vieira – 06
	Colégio Carneiro Ribeiro – 11

MUNICÍPIO	ESCOLA/Nº DE ALUNOS
Irecê	Associação de Deficientes – 12
	Escola Macionílio Rosa – 30
Alagoinhas	Fundação do Caminho – 18
Ilhéus	Escola Centro Comunitário Nelson Oliveira – 02
	Escola Paulo Freire – 01
	Escola Temístocles Andrade – 03
Correntina	Centro Educacional de Correntina – 02
Ipiaú	Colégio Estadual de Ipiaú – 09

Fonte: http://www.sec.ba.gov.br/ed_especial/conceitos.htm

A coordenadora da SEC afirmou que ao longo dos seis anos de permanência no cargo teve pouca participação, não sendo convidada para importantes, a exemplo alguns planejamentos.

Particpei do planejamento pedagógico, mas do planejamento financeiro que atendesse a todas as necessidades imediatas para se implantar uma educação inclusiva não participei; participei sim dos projetos pedagógicos para a implantação da Educação Inclusiva (Técnica da Secretaria de Educação).

O MEC, através da Secretaria de Educação Especial, divulgou recentemente dados retratando a Educação Especial no Brasil e a realidade específica por regiões e estados, apresentando evoluções de matrículas, bem como outros aspectos concernentes às condições de acessibilidade e estrutura de atendimento aos alunos com deficiência.

TABELA 3 - POPULAÇÃO COM DEFICIÊNCIA – BRASIL

População Total	169.872.856
População com Deficiência	24.600.256
População de 0 a 17 anos com deficiência	2.850.604
0 a 4 anos	370.530
5 a 9 anos	707.763
10 a 14 anos	1.083.039
15 a 17 anos	689.272
18 a 24 anos	1.682.760

Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar)

Quanto à evolução da matrícula na Educação Especial de 1998 a 2006 têm-se os seguintes dados:

TABELA 4 – MATRÍCULA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL – BRASIL

Ano	Escolas Especializadas e Classes especiais	Escolas Regulares/Classes Comuns	Total
1998	293.403	43.923	337.326
1999	311.354	63.345	374.699
2000	300.520	81.695	382.215
2001	323.399	81.344	404.743
2002	337.897	110.704	448.601
2003	358.898	145.141	504.039
2004	371.383	195.370	566.753
2005	378.074	262.243	640.317
2006	375.488	325.136	700.624

Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar)

É disposto o seguinte quadro da evolução de matrículas em escolas regulares/classes comuns de 2002 a 2006:

TABELA 5 – EVOLUÇÃO DE MATRÍCULAS EDUCAÇÃO ESPECIAL – BRASIL

Ano	Matrículas com Apoio Pedagógico Especializado	Matrículas sem Apoio Pedagógico Especializado	Total de Matrículas em Classes Comuns
2002	49.512	61.192	110.704
2003	63.766	81.375	145.141
2004	99.178	96.192	195.370
2005	114.834	147.409	262.243
2006	136.431	188.705	325.136

Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar)

No conjunto de informações também consta dado bastante atual sobre o fluxo de matrículas na Educação Especial por tipo de necessidades educativas especiais em 2005 e 2006:

TABELA 6 – FLUXO DE MATRÍCULAS – EDUCAÇÃO ESPECIAL – BRASIL

Necessidades Educativas Especiais	2005	2006
Baixa visão	55.046	60.632
Cegueira	8.585	9.206
Deficiência Auditiva	19.646	21.439
Surdez	46.668	47.981
Necessidades Educativas Especiais	2005	2006

Surdocegueira	1.127	2.718
Deficiência Múltipla	67.191	74.605
Deficiência Física	37.330	43.405
Superdotação	1.928	2.769
Condutas Típicas	79.850	95.860
Autismo	10.053	11.215
Deficiência Mental	278.167	291.130
Síndrome de Down	34.726	39.664

Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar)

Observa-se que o número de alunos com deficiência visual matriculados não correspondem em proporcionalidade à população desse segmento no Brasil. Se entendemos que as matrículas na Educação Especial contemplam alunos em idade escolar na faixa etária de 5 a 24 anos, observamos que nesta faixa existem mais de 4 milhões de indivíduos com deficiência visual, estando apenas, segundo os dados acima, menos de 70 mil na escola. A realidade específica da Educação Especial na Bahia está disponível em dois gráficos que serão apresentados a seguir também na configuração de tabela, contendo dados estatísticos sobre a população geral de pessoas com deficiência e a evolução da matrícula entre 2002 e 2006:

TABELA 7 – POPULAÇÃO DE DEFICIENTES VISUAIS – BAHIA

População Total	13.085.769
População com deficiência	2.046.326
População de 0 a 17 anos com deficiência	282.653
0 a 4 anos	32.868
5 a 9 anos	68.639
10 a 14 anos	108.458
15 a 17 anos	72.688
18 a 24 anos	163.285

Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar)

TABELA 8 – EVOLUÇÃO DE MATRÍCULA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL – BAHIA

Ano	Escolas e Classes Especiais	Escolas Regulares/Classes Comuns	Total
2002	14.333	4.124	18.457
2003	15.306	5.790	21.096
2004	16.458	14.666	31.124
2005	17.250	21.154	38.404
2006	17.008	18.898	35.906

Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar)

O setor responsável pela Educação Especial no Estado da Bahia desconhece em larga medida a realidade dos educandos com deficiência, admitindo que a falta de vontade política e investimentos são fatores que obstaculizam a efetivação de uma educação inclusiva.

Nós não temos um levantamento fidedigno de quantos deficientes visuais nós temos no Estado da Bahia, é uma pesquisa a ser feita então eu sempre estou orientado as Prefeituras, as Secretarias de Educação para fazer em cada município um levantamento, um censo sobre essa questão de quantos alunos. Muitas pessoas com deficiência visual estão em casa não conhecem nem os direitos que eles têm de procurar a escola. Então estou sempre orientado que através dos agentes de saúde os municípios façam esse levantamento porque nós sempre estamos sendo surpreendidos quando descobre uma APAE em um determinado município, tem 10 cegos lá, tem oito cegos, então é isso que nós estamos precisando, um levantamento, uma rede de informação para a gente saber de toda a demanda de pessoas com deficiência que tem, que ainda estão em casa fora do sistema educacional... Nós sabemos que investimentos para a educação inclusiva têm que ser muito grande nesse momento, então realmente eu senti que faltou mais vontade política, de prioridades políticas para essa questão da inclusão, mas já essa última secretária mesmo o empenho dela em investir na Educação Especial, na Educação inclusiva; só que realmente por coincidência foram dois anos de escassez de recursos, então aí nós com os recursos que vêm do Ministério da Educação, nós evoluímos bastante (Técnica da Secretaria de Educação).

A respeito do conhecimento da demanda de deficientes a serem atendidos pelos sistemas de ensino, a pessoa responsável pela Coordenação de Educação Especial da SEC revelou que no Estado da Bahia não há fidedignidade quanto a esses dados. O documento *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* sugere:

(...) é essencial que os sistemas de ensino busquem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação – que, além do conhecimento da demanda, possibilitem a identificação, análise, divulgação e intercâmbio de experiências educacionais inclusivas - e o estabelecimento de interface com órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis, implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos (CNE 2001, p.30,31).

Silva (2003) critica os procedimentos adotados na obtenção de dados para um diagnóstico da realidade nacional da pessoa com deficiência porque são pouco confiáveis, carecendo de critérios científicos.

A construção de um diagnóstico nacional do atendimento educacional das pessoas com deficiência é dificultado pela precariedade de dados disponíveis. As informações acerca do número de pessoas com deficiência e do tipo de atendimento ou intervenção que recebem são praticamente inexistentes – ou pouco confiáveis por ausência de critérios científicos (SILVA, 2003, p.01).

A constatação de Mendes, Gravena, Corsi e Serra (2000, p.03) elucida bem o que permeia essa realidade afirmando:

Na literatura específica da área encontram-se dados referentes apenas às estimativas de alunos com deficiência que usufruem algum tipo de atendimento oferecido pela educação Especial e que se resume basicamente nas escolas e classes especiais... Assim a maioria dos educandos com necessidades educacionais especiais se encontram provavelmente a margem do sistema educacional.

Desta forma, conclui-se que a significativa produção, tanto no plano teórico como no legislativo, não vem refletindo eficazmente na construção de políticas nem mesmo em uma visão diagnóstica de modo a possibilitar um conhecimento fidedigno da situação para a formulação de projetos de intervenção consistentes.

Portanto, apesar da retórica da integração escolar e mais recentemente da educação inclusiva no país ser recorrente, tal debate se situa demasiadamente no âmbito da retórica e da ideologia, com poucas proposições embasadas em evidências empíricas (Nunes, Ferreira, Glat e Mendes, 1998, p. 03).

Notou-se uma contradição no discurso da técnica da Coordenação de Educação Especial quando teceu críticas à atual política de Educação Especial na Bahia, afirmando que a questão não constitui prioridade e vontade política; por outro lado, analisou positivamente a atuação do governo, que ora se findava, sobre o assunto.

A minha avaliação é que realmente teve um grande avanço que realmente ele foi sensível em relação ao atendimento agora eu espero que não tenha descontinuidade, então às vezes o que a gente sente na mudança de uma gestão para outra é essa quebra.

Porque às vezes a gente está num processo evolutivo ai vem outro grupo com outras idéias e quebra o que estava dando certo. Então eu acredito que realmente houve um grande avanço. Para você ter uma idéia, anterior a esse governo nós tínhamos duzentos alunos inseridos hoje nós temos cinco mil, então esses cinco mil estão incluídos com o apoio necessário com o acompanhamento sistemático da coordenação, fora os que estão inseridos aleatórios (Técnica da Secretaria de Educação).

Quanto à ações concretas empreendidas no campo da Educação Especial foi dada uma resposta sem adentrar especificamente na questão, não mencionando projetos para viabilizar a proposta de inclusão.

Nós realmente temos metas, temos ações mesmo delimitadas seguimos as diretrizes do MEC; e temos as diretrizes nacionais para a Educação Especial na educação básica porque esse é o grande documento norteador. Agora a Bahia está realmente precisando ainda avançar no sentido da regulamentação dessas Leis que existem ai. As Leis estão bem avançadas e acredito que agora em 2007 o Conselho Estadual de Educação atualizará a Resolução que nós temos em Educação Especial baseada nessas Diretrizes Nacionais da Educação Especial que o próprio MEC já está revendo. É uma diretriz que saíram em setembro de 2002 e pelo avanço que ta tendo na questão da política da inclusão a nível público da rede pública de ensino que nós dizemos, eles já está revisando e atualizando mais porque saiu o termo preferencialmente que não está na constituição esses alunos devem estar no ensino regular, então esse preferencialmente foi muito debatido porque ai deu uma oportunidade a Ong se apegar a esse termo e segurar os meninos lá (Técnica da Secretaria de Educação).

Sobre a demanda existente para a escolarização de alunos com deficiência visual, a pessoa responsável pela Coordenação de Educação Especial afirmou que há em todo o estado a demanda de mil alunos com deficiência visual a espera de atendimento, com trezentos só na capital. Todavia, disse que não dispõe de dados sobre o total de educandos cegos e com baixa visão em idade escolar conforme declarado anteriormente. Mas, considera que o trabalho desenvolvido pelo CAP atende a demanda dos estudantes de Ensino Médio da capital, e que a Secretaria da Educação do Estado disponibiliza os recursos possíveis e necessários para o bom andamento das atividades, opinião respaldada pelos dois vice-diretores entrevistados.

Eu acho que a Secretaria cumpre com o seu papel. Evidentemente que, claro que a gente sabe que, com convicção que ainda não é o ideal, a gente está buscando, tem a questão da dificuldade da própria burocracia da máquina pública que a gente sabe que às vezes a Secretaria da Educação depende pela liberação de recursos de outras secretarias; tem questão da Secretaria da Fazenda que é quem passa os recursos. Muitas vezes, existe uma dificuldade financeira, por exemplo, hoje estamos esperando uma reforma e sabe que a Secretaria não dispõe de recursos para essa reforma e, mas a gente acha que na verdade a Secretaria cumpre o seu papel, porém, tem esta questão toda máquina do estado, não é fácil a questão burocrática tem, enfim, talvez, a Secretaria tem vontade política, mas eles têm os empecilhos como o Tribunal de contas, que você não pode liberar um recurso de qualquer jeito, tem que ter uma previsão de liberação daquele recurso enfim, tem que está no orçamento do ano anterior, toda uma questão burocrática da máquina pública, isso talvez não seja uma coisa que seja um instrumento facilitador, mas a gente confia muito na Secretaria e espera que cada dia ela possa melhorar o atendimento e a atenção às instituições especializadas. A gente sabe do interesse da coordenação enfim, da superintendência, mas muitas vezes a coisa independe da vontade só, às vezes depende de uma decisão que está além do querer da Secretaria, pode estar dependendo da questão do funcionamento da máquina como o todo, a máquina que eu me refiro é o sistema governamental (Vice-diretor).

Não somente a Secretaria de Educação do Estado, mas o Ministério da Educação e Cultura. Tudo que é solicitado eles mandam. Tudo isso realmente tem sido uma luta pra Secretaria, porque a instalação física do CAP houve realmente um colapso desde o ano passado pra cá nós ficamos na escola Victor Civita, foi difícil para o CAP, para a Secretaria e agora nós estamos com instalações quase ideais para o atendimento e tudo que é feito e é solicitado a Secretaria tem respondido (Vice-diretora).

Embora as duas citações acima apresentem um discurso favorável sobre a atuação da Secretaria da Educação no auxílio ao CAP, são contraditórias a afirmações anteriores quando criticam a escassez de material e a falta de manutenção de equipamentos. A diretora do CAP, no entanto, falando sobre a mesma questão, analisa o apoio da Secretaria de modo mais focado nos aspectos relativos ao CAP, apontando as lacunas existentes nessa assistência.

Bom, olha só, o CAP eu costumo dizer assim, que o CAP acaba sofrendo um pouco mais que as outras escolas porque o CAP foi criado com uma portaria de escola e por isso ele é visto como uma escola regular, normal. E a gente sabe que o CAP não é uma escola regular normal, porque de tudo que a gente precisa, todo material que o deficiente visual precisa ele, tem um custo mais alto do que a escola regular porque os materiais que a escola comum utiliza. Nós

utilizamos uma impressora Braille que custa muito caro, precisamos de muita tinta para fazer o material ampliado, nós precisamos de bengalas, regletes, punção, e todo esse material custa caro. E a escola regular não utiliza nada desse material específico. E, no entanto a gente precisa sobreviver com a mesma verba que uma escola regular recebe. Então a Secretaria de Educação cumpre o seu papel, mas assim como ela cumpre com todas as escolas regulares – como eu já falei antes. Então a parte específica fica a desejar, e ficando a desejar a parte específica fica também com a carência do cumprimento do nosso papel (Diretora).

A fala do coordenador pedagógico foi na mesma direção da diretora, que, ao contrário dos dois vice-diretores também demonstrou que o apoio da Secretaria de Educação ao trabalho desenvolvido pelo CAP ao longo dos oito anos de existência da instituição, não foi de forma satisfatória de modo a atender as necessidades do órgão.

Bom, a gente está voltando a se articular com a Secretaria da Educação discutindo a situação de alguns equipamentos do CAP. O CAP completou oito anos agora em setembro e nós temos muitos equipamentos aqui da época de inauguração do CAP. Ora, se esses equipamentos não passam por uma manutenção eles sofrem a ação do tempo e como o CAP não tem uma autonomia financeira e recursos para estar investindo na aquisição desses equipamentos, nós estamos voltando a discutir com a Secretaria de Educação a manutenção desses equipamentos bem como a aquisição de novos, então nesse sentido ainda existe uma certa lacuna de quem faz essa manutenção como ela vai ser feita, e como vai ser feita a aquisição de novos equipamentos. Então, no momento, o CAP tem alguns equipamentos que precisam urgentemente estar passando por um processo de manutenção e aquisição de novos, porque aumentou o número de alunos e a gente tem o mesmo quantitativo de equipamentos da época de inauguração do CAP, então todas essas propostas de rever e detalhes e a cada dia surgem coisas novas no mercado que a gente precisa está adquirindo enquanto equipamentos pra que a gente possa está dotando o aluno aqui dos melhores equipamentos para que ele possa adquirir sua independência e autonomia, mas a gente está recebendo, discutindo com a Secretaria, com os setores competentes, já tivemos reuniões, tem outras agendadas pra que a gente possa estar recebendo este total apoio da Secretaria da Educação (Coordenador).

Os professores especialistas, enquanto agentes que vivenciam mais diretamente o cotidiano escolar, estando em constante interação com os alunos e percebendo as suas dificuldades, se pronunciaram com críticas mais incisivas com um tom de muita insatisfação.

Eu acho assim, que ainda, eu vejo muito pessoal. Investimentos muito altos para uma clientela muito pequena. Infelizmente essa política hoje, visa o quê? Massa, quantidade e a gente têm um número pequeno. Se você for ver em nível de equipamentos, de gastos, ele supera. Aqui no CAP é um número pequeno com investimentos muito altos. Eu acho que fica por aí. Eu não sei se é também uma questão de conscientização. Eu acho que fica por aí. Eu acho que falta de credibilidade não é porque a gente já provou que o CAP é viável, a gente já provou que tem tudo para dá certo, o que a gente precisa é que eles disponibilizem mais, sejam, mais abertos e que tenham um olhar mais atento para a questão da Educação Especial, em especial para a deficiência visual, porque nesses dois últimos anos, vou te contar viu! Tem abalado um pouquinho (professora especialista).

É pertinente a observação da professora especialista quando afirma a pouca atenção dos poderes públicos com poucos investimentos justificando essa postura devido à pequena clientela atualmente atendida.

3.2.5 A articulação CAP e Colégio: Percepção da Direção, Vice-Direção e Coordenação Pedagógica do CAP e do Colégio

A compreensão da Diretora Geral, da Vice-Diretora do turno matutino e dos dois Coordenadores entrevistados sobre o papel do CAP, isto é, seus objetivos, missão e prática efetiva de apoio à inclusão do educando com deficiência visual, demonstram que não há uma relação institucional entre o CAP e o Colégio no sentido de sistematizar um atendimento aos alunos, além de um vago entendimento sobre o objetivo da atuação do CAP no Colégio.

(...) a partir da vivência deles, da experiência deles é que o processo de inclusão na escola está sendo conseguido, está sendo alcançado porque antes não havia pessoas especializadas para orientar os profissionais da área de educação em suas escolas e o CAP tem proporcionado isso, ele tem distribuído através das cidades nas escolas que atendam a alunos deficientes e dessa forma dar o suporte técnico necessário para que o processo de inclusão aconteça. Nós temos a felicidade de termos um profissional diariamente aqui na escola quando isso não ocorre em todas em que ela pode estar constantemente em contato com os professores, com a coordenação, dessa forma facilitar todo o processo de inclusão, então a política é indispensável que o CAPs continue dando esse apoio técnico para que as escolas possam dessa forma abrir suas portas para os alunos com deficiência (Diretora do colégio).

Eu acho que eles trabalham assim no sentido de fazer um bom trabalho, de desempenhar bem essas tarefas desses alunos que são, que têm deficiência visual (Vice-diretora).

Bom, enquanto política pública assim como as unidades escolares estaduais, eu entendo e ratifico aqui a indispensabilidade desta instituição, desse organismo. E, eu não sei como se dá à questão política, porque as políticas públicas para educação, elas são ótimas enquanto normas, enquanto legislação, mas enquanto operação, enquanto prática, nós temos restrições (Coordenador pedagógico).

É importantíssimo o trabalho do CAP inclusive eu já visitei algumas vezes, gosto desse grupo todo que já passou aqui, são pessoas assim super amigas e é um trabalho de fundamental importância na inclusão (Coordenadora pedagógica).

Os representantes da Direção, Vice-Direção e Coordenação Pedagógica do Colégio expressaram um entendimento mais contextualizado sobre inclusão educacional, não se restringindo apenas aos estudantes com deficiência, todavia desconhecem completamente o ordenamento jurídico e os documentos orientadores que fundamentam a proposta da Educação Inclusiva; o mesmo foi evidenciado nos profissionais do CAP.

Ao analisar se o CAP vem cumprindo seus objetivos e missão conforme define o Projeto Político-Pedagógico houve por parte dos dois Vice-Diretores e da Diretora um entendimento comum, com referências positivas à atuação do órgão, todavia foi ressaltado por todos, de forma bastante enfática, as dificuldades, não sendo especificadas claramente.

(...) Mesmo que não seja na sua totalidade, mas é uma busca constante, é sempre avaliando o que está faltando, como foi esse ano, os alunos estão reclamando... A gente tenta andar sempre em busca das críticas dos alunos. Melhorando a cada dia. Assim a gente tenta elevar ao máximo o nosso potencial de atendimento até um dia alcançar, quem sabe, nosso objetivo que é conseguir atender a demanda, pelo menos daqui de Salvador. Porque as escolas do interior da Bahia, também são da responsabilidade do CAP, então como a gente tem poucos profissionais isso conta para a gente ficar um pouco frustrado ao não cumprimento total do nosso objetivo, mas a gente vai chegar lá, a gente está trabalhando para isso (Diretora do CAP).

Na medida do possível sim. O CAP tem cumprido a sua missão. Apesar das dificuldades a gente sabe que elas existem em todos os setores da vida, da sociedade enfim, da máquina pública vem cumprindo. A única coisa que no momento a gente não está

cumprindo é a questão da aula de informática até porque é do conhecimento de todos que os computadores do laboratório de informática foram violados há uns dois meses atrás e que estamos em processo de investigação, está nas mãos do delegado apurando realmente os fatos para ver se chega ao autor; então a aula de informática está suspensa por conta disso, mas as demais atividades estão funcionando (Vice-diretor do CAP).

Nós temos cumprido essa missão. Acho que com todas as dificuldades, com todos os entraves, existem entraves de toda ordem inclusive até de instalações físicas, etc. Mas o CAP jamais parou o seu trabalho, desde 1998, temos tentado de toda maneira cumprir os nossos objetivos (Vice-diretora do CAP).

A crítica mais incisiva quanto ao cumprimento dos objetivos e missão do CAP foi feita pelo Coordenador Pedagógico que afirmou a necessidade de uma revisão.

(...) missão coloca que é auxiliar na educação e no desenvolvimento sócio-cultural de portadores de deficiência visual das redes de ensino ou da comunidade, eu acho que centra muito em cima dos alunos que estão na escola regular, e você não fala muito sobre as pessoas que não estão na escola regular, e com esse aumento dessa clientela do CAP eu acho que a gente deve rever bastante essa missão deve estar buscando o perfil dessas pessoas que hoje procuram o CAP. Agora, quanto aos seus objetivos institucionais eu vejo que eles correspondem, acho que alguns precisam de um certo ajuste, mas quando você pega os objetivos institucionais são muito mais fortes, eles tem uma clareza muito maior que a missão. Então, a missão, ela precisa ser revista, precisa ser discutida de novo com toda a comunidade e que para daí se faça uma redefinição dessa missão (Coordenador Pedagógico do CAP).

Discorrendo sobre a missão da instituição, a primeira Diretora do CAP expressa um entendimento na mesma linha do Coordenador Pedagógico salientando também realizações de atividades que não constituem papel da instituição.

Olhe, eu acho que ele vem cumprindo, mas está também desviando um pouco o foco. O que é que eu falo que o CAP está desviando um pouco o foco: o conhecimento que eu tenho é através do depoimento de pessoas estudantes do CAP até cegos, os funcionários, servidores, professores do CAP, que já chegaram a me procurar em relação a essa situação. Uma das questões é em relação à situação da área de desporto, a área esportiva na verdade do CAP. Quando eu estava como diretora do CAP, busquei levar o profissional de educação física para o CAP, como elemento aglutinador do processo de orientação e mobilidade, e, na verdade

lá também esses profissionais destacaram para a questão de estar incluindo o deficiente visual em algumas atividades esportivas.

Nós veríamos essa introdução como um meio para que o deficiente pudesse estar praticando lá fora, porque o objetivo do CAP não é desenvolver a modalidade esportiva a nível competitivo, isso cabe mais até a Associação Baiana de Cegos, está responsável por toda essa área social e de lazer que poderia estar levando adiante esse projeto de desporto para o deficiente visual, e o que eu tenho tido conhecimento é que hoje as pessoas profissionais da área de educação física têm a maior preocupação em estar formando o atleta no CAP do que estar envolvido no processo de orientação e mobilidade. A orientação e mobilidade é uma área também de independência do deficiente visual, é uma área que vai dar uma autonomia ao deficiente visual e que é uma área necessária a partir do momento que ele é uma pessoa independente na sua locomoção, ele também vai poder ser integrado em outras áreas, seja sociais, educacionais, a área do mercado do trabalho porque ele tem uma certa independência. Então é nesse sentido que eu vejo o CAP, termina perdendo um pouco o foco porque tem pessoas que estão acreditando mais na questão do esporte enquanto modalidade competitiva do que estar investindo na parte pedagógica, e aí eu digo que de repente um profissional, é tão difícil você ter um profissional capacitado, como é que você pega este profissional e dedica a parte do tempo dele mais à área esportiva do que uma área específica que seria o atendimento ao deficiente visual, que é justamente o Braille, a orientação e mobilidade, a escrita cursiva, o soroban. Então as pessoas foram preparadas para trabalhar com as áreas complementares porque eu acho que até o professor de educação física que tem o conhecimento na área de Educação Especial, cabe a ele orientar o professor de escola regular para que esse aluno também seja integrado na escola regular nas atividades esportivas e não precisa você segregar ele dentro desta instituição CAP que vem enquanto apoio pedagógico para se tornar um atleta competitivo (ex-diretora do CAP).

3.2.6 O trabalho do Professor Especialista nas salas de recursos

A Sala de Recursos é onde o CAP desenvolve suas atividades mais diretamente com as escolas, por intermédio de um professor especialista que dá suporte ao professor da sala regular no trabalho com o aluno deficiente visual como: adaptação de materiais, transcrição do Braille para a escrita convencional, confecções das provas, dentre outras atividades. É válido salientar que a existência desse serviço nas escolas é anterior à criação do CAP e até mesmo da proposta de

inclusão. É definido pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica como:

Serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que freqüentam a classe comum.(CNE/CEB 2001, p.50).

A professora do CAP, responsável pela Coordenação das Salas de Recursos, deu a seguinte descrição de como funciona esse serviço e atuação do especialista:

A partir do momento que nós tínhamos conhecimento do aluno estar matriculado em uma escola, nós encaminhávamos essa professora para a escola através de um ofício, então nesse ofício nos apresentávamos à direção da escola, a professora que deveria está atuando no atendimento ao aluno com deficiência visual na sala de recurso quando não era na sala de recursos no serviço itinerante. A gente apresentava e a professora se dirigia até a escola, levava esse ofício, onde tinha o nome dela dizendo que ela estava vinculada a um centro que era o responsável pelo apoio naquela escola, e nesse ofício a gente ainda definia os dias e os horários de atendimentos desse professor ou de permanência desse professor nessa escola; a partir daí esse professor ficava na escola, uma vez por semana vinha ao centro para os horários de atividade complementar(AC). Esse AC a gente tinha todo trabalho de discussão, de estudo ou estudo de caso até de algum aluno, algum problema que estivesse acontecendo na escola. E no final do mês o professor trazia para o CAP a folha de freqüência dele naquela instituição escolar. Então a gente também tinha o cuidado de ir à escola ou de ligar para a escola, para explicar também a direção da escola essa dinâmica. O diretor da escola tinha que ser responsável também, de atestar no final do mês que aquele professor estava disponível para prestar apoio à escola e tinha freqüentado a escola, tinha comparecido a escola nos dias determinados (Coordenadora das Salas de Recursos).

Embora o colégio tenha uma experiência de integração de alunos com deficiência visual, cegos e com baixa visão, com solicitação de matrículas todos os anos, o serviço da sala de recursos e a figura do professor especialista quando não

conhecido, é indevidamente compreendido por professores das disciplinas, coordenadores pedagógicos e direção. Foi evidenciada uma relação marcada por conflitos entre os professores especialistas e alguns professores das disciplinas, uma percepção comum dos dois coordenadores entrevistados.

Atualmente a relação não é boa, é muito assim de cobranças um do outro: você não me deu tal coisa, seria preferível então chegar com mais urbanidade, tratar mais com mais urbanidade uns aos outros: Tanto de uma parte como da outra não está sendo muito boa não e as cobranças são muito ferrenhas, enfim no sentido de mostrar alguém que é culpado porque não deu certo; eu acho que teria que ter outro tipo de relacionamento (coordenadora pedagógica).

È, nós poderíamos pontuar três situações, pelo menos eu percebo três situações distintas. A primeira situação é aquele professor que, é a relação com aquele professor que ele naturalmente já desenvolve uma ação inclusiva no seu dia a dia. Outra situação é com aquele professor que não desenvolve uma ação inclusiva, a própria ação didática do professor quer na sala, quer no planejamento, quer apresentando as atividades a serem transcritas, traduzidas, eles falham, certos professores falham, então é um outro tipo de ação desgastante porque o professor especialista ele precisa ir atrás e se expõe, se indispõe, cria conflitos, mas como faz parte do trabalho dele também acontece, isso acontece. Nós aqui enquanto coordenadores tentamos intermediar na medida do possível e as coisas caminham. E, há ainda um terceiro que eu classificaria como um pouco apático, eles, nós necessariamente temos que estar correndo atrás, nós enquanto coordenadores correndo atrás pra buscar o material e esses postergam avaliações. Eles nas suas ações didáticas não fazem o trabalho em si, ou fazem pela metade, enfim eu classificaria essas três situações mensuradas aqui (coordenador pedagógico).

Embora o serviço da Sala de Recursos seja desenvolvido já há algumas décadas, sendo anterior até mesmo a discussão sobre Educação Inclusiva conforme já afirmado, é notório no colégio a posição marginal que ocupa no âmbito das questões que envolvem a gestão e o planejamento escolar, expressando a tensa relação entre alguns professores das disciplinas e o professor especialista. Essa situação problema, pelo que se pode perceber, não vem sendo objeto nem mesmo de reflexão, não sendo desenvolvidas atividades nem por parte da coordenação pedagógica do CAP, nem do colégio, no sentido de solucionar a questão. Silva (2004, p. 153), observa que:

(...) É fundamental que esse profissional seja incorporado efetivamente no quadro de professores da escola, participando das

atividades de planejamento e acompanhamento dos alunos, presente nas reuniões e discussões pedagógicas, subsidiando os demais professores e interagindo com eles para a reflexão das questões que acontecem na sala de aula com todos os alunos, sob pena de ele continuar sendo um professor de apoio, com a função de dirimir as dificuldades exclusivas dos alunos com deficiência, consolidando a imagem de que estes se constituem em problema, posto que são os diferentes.

O trabalho desenvolvido na Sala de Recursos pelo professor especialista também não é considerado pela coordenação pedagógica, em se tratando de decisões que envolvem questões gerais sobre a dinâmica do colégio. Os professores especialistas normalmente não são convidados a participar das reuniões de Atividade Complementar (AC). Um dos coordenadores pedagógicos do turno matutino expressou constrangimento ao responder a pergunta sobre a participação dos professores da Sala de Recursos nas reuniões de AC.

Ah, sim! É uma pessoa que está constantemente conosco, não em todas as reuniões, mas ela participa. De um modo geral elas são convidadas quando tem os encontros e nos próprios encontros de A.C. elas são convidadas a participar. Bom, a participação se torna mais efetiva nos momentos de crise, não sei, esse é um por menor que merece um destaque, porque elas estão num trabalho mais corretivo quando na verdade deveríamos fazer um trabalho mais preventivo eu acredito que seja em função do nosso dia a dia e aquela máxima que diz que enquanto as coisas estão encaminhando bem, então o ator diga assim, do processo ensino-aprendizagem eles se simplificam eles não estão na sua totalidade envolvidos, mas eles participam dos encontros, das reuniões, dão opinião, discutem com os professores, apontam situação – problema e é um convívio saudável (Coordenador pedagógico).

Refletindo sobre essa situação, Silva (2004) também chama a atenção sobre a perspectiva dos professores e coordenação pedagógica quanto ao trabalho desenvolvido pelo especialista da Sala de Recursos.

A professora especialista, aos olhos dos outros professores, é apenas professora dos alunos com deficiência visual, distanciando-se do corpo docente da escola, cuja coordenação pedagógica não percebe a importância desse profissional para além das suas relações específicas com aqueles alunos (SILVA, 2004, p. 155).

Porter (2005), ao analisar o papel do professor especialista denominado por ele professor de método e recurso, define que este profissional deve atuar como consultor de apoio ao educador da sala regular, visando facilitar, através do desenvolvimento de estratégias e atividades específicas, a inclusão dos estudantes com deficiência. Relaciona algumas funções a serem desempenhadas pelo professor da Sala de Recursos:

As funções dos professores de métodos e recursos compreendem: planejamento e desenvolvimento programáticos: implementação do programa; serviços de avaliação e de orientação; ações de supervisão: comunicação e coordenação: ensino direto (PORTER, 1997, p. 41).

Adverte ainda que os professores da sala de recursos não devem ser considerados especialistas aptos a apresentar soluções a todas as situações problemáticas do professor da sala regular em sua relação com o estudante, e sim como um apoio para esse processo, enquanto agentes facilitadores, dispondo do conhecimento específico que possui sobre Educação Especial. Sobre as habilidades dos professores de Sala de Recursos, Porter (2005, p.41) recomenda:

Os professores de métodos e recursos têm de ser capazes de orientar o pessoal da escola a desenvolver expectativas positivas em relação aos alunos com deficiências. Devem confiar nos professores, certificando-se que os que não tiveram experiências prévias com alunos com necessidades especiais respondam positivamente a este desafio. Têm de ter a necessária persistência para irem em busca de estratégias capazes de ajudar os professores a lidar com os seus alunos. Acima de tudo, os professores de M & R devem ter uma visão global positiva e otimista.

Mantoan (2004) expressa outro entendimento defendendo a irrelevância do professor especialista no processo de inclusão, sendo esse profissional uma barreira para esse processo uma vez que acomoda o professor.

Trata-se, a nosso ver, de mais uma barreira à inclusão, pois é uma solução que exclui, que segrega e desqualifica o professor regente da turma e que o acomoda, não provocando mudanças na sua maneira de atuar, uma vez que as necessidades educativas do aluno com deficiência estão sendo supridas pelo educador especializado (MANTOAN, 2004, p.89).

As duas professoras especialistas do CAP expressaram sentimentos de indignação quanto à postura da coordenação pedagógica, direção e dos professores das disciplinas para com o seu trabalho. Sobre a participação nas reuniões de AC disseram:

Só tivemos no início do ano uma reunião para apresentar. Confesso que tive essa dificuldade fiz questão que todos os professores soubessem que eu sou a professora especializada que iria trabalhar com eles. Aí em uma reunião de AC eu falei com o coordenador e ele me pediu pra eu ficar na reunião. Teve uma reunião que estava mudando a direção, teve uma reunião geral com o diretor, eu senti assim uma falha que eles não me apresentaram a diretora nem a todos os professores. Alguns professores na hora do AC e que estavam eu fui apresentada, falei um pouco do meu trabalho pra eles e nesse dia da reunião geral com a diretora que queria se apresentar aos professores que queria falar do trabalho que ela ia praticar aqui, eu que tive que ir até a diretora, eu tive que ir até a diretora me apresentar, dizer olha eu sou a professora... trabalho no CAP vou estar aqui na escola todos os dias trabalhando na sala de recursos, sou professora especializada, porque não teve essa coisa assim de me apresentar, era um momento ideal, eu até pensei quando os coordenadores disseram, você vai participar da reunião que fossem me apresentar, tanto que alguns professores ficaram assim quem é aquela, é da Secretaria. E realmente eu fui até a direção esse dia, por exemplo, que os meninos, os alunos me chamaram muito chateados porque tinha acontecido um problema com a professora de filosofia que ela discriminou, teve uma discriminação assim com eles, por questão realmente não querer trazer material, ela disse a eles que não ganhava pra trabalhar com cegos.(Professora especialista)

(...) a gente tem uma sensação, digamos assim, de um papel de intrusa aí, você chega na coordenação e todo mundo lhe olha; o professor lhe olha; até hoje o diretor da escola pergunta: você é daqui? Você é do CAP? Quer dizer, eles ainda não entendem o trabalho da gente. Participar de uma reunião? Se você não está ali cobrando eu que exijo – vai ter reunião de professor? Eu quero participar! -, vai ter um conselho? Eu quero participar. Quer dizer, eu é que busco, mas não que a coisa flui, que eles me entendem, o meu papel ali dentro que é uma professora que esta aqui para complementar o trabalho; é uma pessoa que está aqui, pra dar um suporte pra o nosso trabalho, papel dela aqui é muito importante; ela tem que saber o que está acontecendo com o aluno em sala de aula; ela tem que saber dentro das reuniões como o aluno cego está se posicionando; como ele está em nível de aprendizagem, em nível de cognição, nada disso eles se importam, a gente é só isso aí, mero transcritor. - Ela está para passar material deles – Eles usam vários termos, mas, esse reconhecimento como um professor que está ali pra ser um suporte para ser um complemento à gente não tem, infelizmente a gente não tem.(Professora especialista).

3.2.7 O material didático para o aluno com deficiência visual

Materiais didáticos adequados e recursos específicos são indispensáveis para o desenvolvimento educacional do estudante cego ou com baixa visão. Conforme afirmam Baumel e Castro (2003, p.96):

Na Educação Especial, mais especificamente na deficiência visual, materiais e recursos assumem papel e função importantes com base nos requisitos e quadros apresentados nessa deficiência, em que o canal sensorial para o acesso e o reconhecimento do meio instala dificuldades ou até mesmo impossibilidades.

Para os estudantes cegos os materiais necessários para o cotidiano da sala de aula são: reglete e punção ou máquina Braille; papel sulfite de gramatura 40g; soroban ou cubaritmo. No caso daqueles que possuem baixa visão, recursos ópticos como tele-lupas e textos impressos com letras ampliadas são os recursos recomendados. Todavia, a abordagem sobre esses equipamentos não constitui objeto de análise desse tópico e sim o suporte que se faz necessário para os alunos com deficiência visual, isto é, a adaptação dos materiais para que possam ter acesso ao conteúdo programático: livros e apostilas em Braille ou digitalizados, mapas, figuras, dentre outros. Devido ao fato de todos os alunos participantes dessa pesquisa serem completamente cegos, não serão abordadas questões relativas à baixa visão.

O acesso ao material didático em tempo hábil que possibilite acompanhar o conteúdo ministrado pelos professores e, por conseguinte, igualdade de condições com os demais alunos, ainda hoje constitui um dos principais entraves para a efetiva inclusão educacional do estudante com deficiência visual, em todos os níveis de ensino.

Os notáveis avanços da tecnologia, sobretudo na área de informática, tornou possível o acesso desses estudantes à leitura e à informação de maneira muito mais rápida do que em décadas anteriores; as impressoras Braille aumentaram significativamente a produção de livros e apostilas; a utilização de programas leitores de tela possibilitou um acesso mais imediato aos livros, uma vez que estejam em formato digital. Todavia, esses e outros recursos tecnológicos não estão disponíveis à grande parte das pessoas com deficiência visual, não estando

presente também nas escolas públicas, e sim em poucas instituições governamentais, como por exemplo, o CAP e o Setor Braille da Biblioteca Pública do Estado da Bahia, e não-governamentais: Instituto dos Cegos da Bahia (ICB) e Associação Baiana de Cegos (ABC).

A insatisfação devido à falta de material didático permeou todos os diálogos desenvolvidos durante as entrevistas com os estudantes, sendo freqüentemente manifestada, mesmo em questões em que não se fez referência a esse aspecto, conforme se pode observar em duas respostas à pergunta formulada aos estudantes: “Você se sente incluído em sua escola?”

Na verdade não. Porque o andamento assim da escola regular, eles fazem assim: ele dá auxílio, mas, não é aquele auxílio assim que realmente a gente necessita, é aquela coisa assim forjada que podemos dizer assim que, que são uma nata do que eles podiam passar na sala de aula, ajudar o deficiente na sala de aula porque não tem material suficiente para ajudar o deficiente visual na sala de aula (André, estudante do 1º ano).

Rapaz é o seguinte, não! Porque os trabalhos demoram; as pessoas não se sensibilizam; as pessoas não entregam material em tempo certo; a gente faz prova depois, e eu não acho certo, eu acho que se nós estamos lá na escola tem que ser nós também integrados no meio educacional, nós temos que fazer a prova junto com os alunos, não fazer a prova na sala de recursos, então não deveria haver a integração e a gente devia estudar com cegos mesmo, eu vou fazer na sala de recursos (Júlio, estudante do 3º ano).

A aplicação de prova individual observada pelo estudante na citação acima é um fato que demonstra uma perspectiva segregadora ainda presente no colégio, embora conforme já mencionado, o colégio tenha ampla experiência em ter integrado em seu quadro discente, educandos com deficiência visual.

Pode-se observar que a falta de material didático adaptado gera no aluno com deficiência visual um sentimento de inferioridade diante dos colegas videntes, além de comprometer o seu rendimento acadêmico, dificultando a interação com os professores das disciplinas. Quando questionados sobre a compreensão das aulas expositivas dos professores, isto é, se estavam conseguindo acompanhar, absorvendo o conteúdo, notou-se um embaraço por parte de todos com freqüente

oscilação na entonação da voz, sendo ressaltada a importância do acesso ao material didático adaptado, em tempo hábil.

Consigno, consigo sem nenhuma dificuldade. Eu sou até um bom aluno de matemática, química, pego até com facilidade, mas tem que ter o material, material didático (Júlio, estudante do 3º ano).

Compreender, até alguns professores se esforçam para que a gente compreenda, mas, já outros não sei, talvez por não ter material, não tem nem como explicar a gente (Cleber, estudante do 1º ano).

Eu estou com um material de artes já tem mais de três meses e até hoje não vi na minha mão ainda. Eles alegam, eles ficam dizendo que – ah! A demanda é grande -, não dá pra entregar o material em tempo hábil, mas tem que agilizar o processo, então como a gente vai ficar na escola? Perdido? Sempre os videntes vai ser mais ágeis que a gente. Enquanto o vidente já estudou a apostila, a gente não pegou nem a nossa ainda (Júlio, estudante do 3º ano).

A dificuldade no processo ensino-aprendizagem dos alunos deficientes visuais, decorrentes da falta de material didático adaptado, também é compartilhado pelos professores das disciplinas que afirmam ser esse o principal entrave para a inclusão educacional desses estudantes. Os dois depoimentos a seguir representam satisfatoriamente o sentimento de todos os professores entrevistados sobre a questão:

(...) justamente essa é a minha queixa principal, porque por falta desse apoio, nem sempre têm, eles terminam sendo prejudicados. (Professor de Matemática)

(...) há uma deficiência em relação a material didático, o material de uso diário e a depender da disciplina como eu já falei, a coisa se complica. Pra o aluno que é cego ele vê uma célula, ele vai ter que pegar, e não tem esse material. Quem é que constrói? É a própria turma, eles partem para aquela coisa da solidariedade mesmo e o conhecimento serve muito na sala de aula porque o colega faz o material e deixa para o colega perceber que aquilo ali é uma célula. Olhe, vocês vão fazer porque o assunto vai preparar o material pra que todo mundo possa pegar. A semana passada eu fiz um trabalho com os meninos na sala e mandei que todo mundo fechasse os olhos, pra que tocasse na célula que a menina fez, com areia, material de auto-relevo, ela usou cola, usou cordão, e ai eu disse: fechem os olhos. Os alunos deficientes visuais não estavam presentes, então vamos aproveitar para a gente ver se a gente enxerga mesmo alguma coisa, pra ver se o que você fez vai servir porque o objetivo era deixar para eles. E ai,

alguns passaram o dedo e foram dizendo aqui é uma célula eucariótica porque não tem núcleo e foram compreendendo. E o interessante é que no final eles me disseram e agora professora agora a Sra. Pode também passar a mão pra ver se a Sra. Sente. Aí eu fui lá e peguei, errei algumas coisas, acertei a maioria e eles disseram: também a Sra. é professora. Por isso que a Sra. acertou! Então você vê que a gente fica trabalhando, improvisando, quando deveria ter o material apropriado pra que o aluno pegasse, acompanhasse no momento que os outros estão enxergando lá no retro-projetor, no livro e eles pudessem acompanhar, porque é desconfortável na verdade. Você fica ouvindo e às vezes a gente esquece que, e eu digo assim: vocês estão vendo aqui a figura? Aí eles dizem assim: professora eu não estou vendo a figura e acham graça. Mas, nem sempre eles vão achar graça não é Robenilson? (Professora de Biologia, Matemática e Ciências).

Um elemento de grande relevância observado na fala acima é a iniciativa da professora que ainda por meio da improvisação, utilizando da criatividade, possibilitou uma situação didática favorável para a participação do aluno com deficiência visual, ao invés de apelar para a comodidade recorrendo ao professor especialista.

O relato dos estudantes, confirmado pelos professores das disciplinas, relativo à indisponibilidade de material didático adaptado foi ratificado pelos depoimentos da direção, vice-direção e coordenação pedagógica do CAP e da escola. A falta de articulação entre o CAP e a escola, para a confecção do material didático para os alunos deficientes visuais é claramente percebida. Nota-se, nas falas dos coordenadores pedagógicos das duas instituições, um entendimento comum sobre a questão, além do desconhecimento sobre a realidade específica das necessidades do aluno deficiente visual.

(...) o material em Braille, escrito em Braille, basicamente são as provas, alguns textos que a moça consegue fazer somente, agora algo mais que o aluno pudesse desenvolver, aprender algum conteúdo não tem, eu acho que eu não sei se no CAP tem algum material que eles possam manipular, mas aqui no colégio mesmo ele não tem direcionado a ele. Tem os laboratórios de física, química e biologia, eles podem tocar, mas eu não sei se isso satisfaz para que o aluno cego venha a construir qualquer conhecimento, mas o básico, que eu acho que é o básico, são alguns textos que a moça consegue fazer e a prova, a avaliação, somente isso que eles têm. O ano retrasado eu conseguir uma coleção da Scipione e eu dei para a moça, uma na época que trabalhava no Braille, e ela levou para o CAP, não sei! Mas, livros

eu nunca vi em Braille aqui na escola (Coordenadora Pedagógica do colégio).

Eu entendo desta forma, infelizmente é um fato. Não têm ainda o material, as condições para o acompanhamento em tempo, então isso dificulta o processo de inclusão que nos pretendemos (Coordenador Pedagógico do colégio).

Não são todas as apostilas; no meio dessas apostilas algumas não são entregues em tempo hábil. Porquê? A escola regular, muitas vezes a gente pede que elas passem o material com antecedência, muitas vezes esse professor ele não passa com antecedência, ele passa em um tempo que a gente tem que parar todas as atividades para a gente dar prioridade. Mas mesmo assim, algumas atividades não chegam em tempo hábil; mesmo conversando com a escola, mesmo colocando para a escola que tem que ter um (...) ser organizado de outra forma para que a gente possa atender esse aluno em tempo hábil, mas isso ainda é um processo complicado. Nós não temos ainda esse atendimento dessa forma eficiente, porque muitas vezes não envolve só o CAP, mas envolve também a própria escola onde o aluno está matriculado e que a escola ainda precisa tá revendo de que forma ela trabalha com o deficiente visual (Coordenador Pedagógico do CAP).

Dois aspectos observados nessas três falas revelam, de maneira explícita, o quanto as questões relativas ao processo educativo de estudantes com deficiência visual não se fazem presentes na organização escolar, sendo negligenciados; o primeiro é sobre a forma que a coordenadora pedagógica se refere à professora especialista utilizando por três vezes o termo “moça” para citar essa profissional, evidenciando-se uma atitude de descrédito. O segundo, foram as posturas dos coordenadores pedagógicos do colégio e do CAP que ratificam a falta de articulação entre as instituições ao falarem sobre a falta do material.

As professoras das salas de recursos entrevistadas manifestaram opinião concordando com os relatos acima expostos, demonstrando insatisfação ao perceber que o trabalho por elas desenvolvido não tem o resultado esperado, devido a uma série de fatores como, por exemplo, a falta de compromisso de alguns professores na entrega com antecedência do material para ser adaptado e os escassos recursos do CAP. Ao se posicionarem sobre a questão disseram:

Fica um pouco a desejar, o material adaptado, porque é como eu estava falando tem professores que não entregam em tempo hábil o material, nem todo material nós temos. Para visão subnormal o

material ampliado nós não temos como ampliar, e às vezes eu vou até o CAP, O CAP não está ampliando e aí o aluno fica prejudicado, então fica a desejar (Professora especialista).

Não. Fica bem comprometido, embora o Colégio... tenha muitos anos de experiência em receber o aluno deficiente, todos esses anos que estive lá trabalhando a gente fez um trabalho de conscientização mesmo, de estar em contato com todos, de diretor, coordenador, participando de seminários, participando de A.C. pra fazer esses trabalho de conscientização de forma que todo material que fosse trabalhado em sala de aula onde tem um aluno cego, ele chegasse com antecedência na mão do professor especializado, para que esse material fosse adaptado e juntamente com os outros alunos videntes os alunos cegos também recebessem o material em Braille. (Professora especialista).

É possível, é, só que infelizmente a gente não consegue que isso aconteça então ele não é contemplado; o material não chega em tempo hábil; eles não estão em pé de igualdade com os outros alunos videntes, porque a prova por muito correr atrás, por muito buscar, às vezes a gente consegue que o aluno faça a prova, mas o material: as apostilas, os textos trabalhados em sala de aula, isso a gente não consegue infelizmente; é uma grande dificuldade que a gente encontra apesar de todo trabalho feito, mas, a gente não consegue, então por esse motivo. Então por esses motivos, se o aluno não tem o material, se não tem contato com esse material eu acho que a aprendizagem dele não é possível ficar em pé de igualdade, não tem condição mesmo, infelizmente (Professora especialista).

A análise das falas dos representantes da direção e vice-direção do CAP constituiu-se como os últimos elementos, servindo de base para se constatar que, de fato, os alunos deficientes visuais do colégio analisado não dispõem de condições para o efetivo acompanhamento do conteúdo programático ministrado nas aulas das diversas disciplinas, em virtude da inadequação de recursos e materiais didáticos. Fica evidente nos discursos desses professores o reconhecimento que o CAP não cumpre satisfatoriamente essa tarefa, apresentando como justificativa a escassez de materiais, falta de manutenção para os equipamentos e poucos profissionais especializados para a execução dos trabalhos.

Os três representantes da direção e vice-direção demonstraram dificuldade em abordar a questão sobre a capacidade do CAP responder a toda demanda de alunos inseridos no Ensino Médio de maneira a lhes possibilitar o acompanhamento do programa ministrado nas escolas.

Não. Infelizmente não dá conta. Pelo menos na cidade de Salvador a gente tenta, mas ainda há carência. Pelo menos no preparo do material pedagógico, na transcrição e adaptação do material em Braille, que é uma das funções também do CAP, seria a preparação desse material didático dos diversos textos e apostilas, todo aquele material didático-pedagógico que o aluno que está na escola precisa, então a gente faz uma parte e a gente se preocupa mais, por conta daquele material das ciências exatas: matemática, física, química e o que o aluno realmente precisa ter um contato com a leitura e que depende dessa leitura. As humanas aí a gente não faz muito porque a transcrição, no caso a gente parte para a gravação, coisa que o aluno pode se virar de outra maneira a não ser a reprodução do material em Braille. Um dos fatores que nos leva ao não cumprimento dessa parte é a falta de recursos humanos, com poucos profissionais especializados nessa área para fazer esse trabalho (Diretora do CAP).

Olha, as apostilas a depender do tamanho, a depender também nós temos alguma dificuldade, no momento nós estamos trabalhando apenas com uma impressora e claro tem sido um pouco penoso essa espera, mas procuramos imediatamente, assim que o material chega atender, fazer esse atendimento sem problemas, no momento existe realmente uma fila, porque nós temos apenas uma impressora e o atendimento não é apenas para alunos, temos outros atendimentos também (Vice-diretora do CAP/Vespertino).

A nossa proposta é essa, mas evidentemente que nem sempre a gente acontece atender como gostaríamos que às vezes fossem um problema que nós temos nas máquinas, quando as impressoras quebram e têm que ir para Porto Alegre para serem consertadas, não temos ninguém para dar manutenção aqui na Bahia, isso pode ocorrer e pode atrasar, a demanda de material na gráfica, no nosso núcleo de produção Braille, a demanda é muito grande e temos poucos profissionais também trabalhando na gráfica, quer dizer, precisávamos de mais profissionais preparados para trabalhar na gráfica, e para trabalhar na gráfica por sinal tem que ter o domínio completo do Braille, estar atualizado, enfim, conhecer de simbologias matemáticas, física, química. Então a pessoa tem que se preparar realmente para trabalhar na gráfica e nós temos poucos profissionais na gráfica; a demanda supera a oferta, mas a gente busca sempre atender, a gente faz todos os esforços para que o aluno seja atendido realmente dentro do que a gente propõe que é ele não ter nenhuma dificuldade, nenhum atraso no recebimento do seu material (Vice-Diretor do CAP).

A expressão “se virar”, usada pela diretora do CAP na primeira citação, confirma as dificuldades expressadas pelos estudantes decorrentes da falta de material didático adaptado. A coordenadora de Educação Especial expressou o entendimento concordando com a opinião da diretora e dos dois vice-diretores do CAP, acima expostas, quanto às dificuldades de atender aos estudantes com

deficiência visual inseridos no Ensino Médio devido a falta de uma estrutura adequada, embora discorrendo de forma muito superficial sobre o assunto.

Minha leitura é que está em processo de construção realmente a gente tem que avançar mais nesse processo, já avançamos muito, mas tem que ter uma vontade política mesmo de investir nesses apoios porque a inclusão para mim não é só colocar um menino em um espaço físico, é dar toda condição dele ter sucesso na escola para isso, tem que ter os materiais específicos disponibilizados. Houve um grande avanço, mas há muito ainda que se conquistar e acredito que isso vai ser atingindo porque, mesmo porque é propósito do governo investir nessa área social da inclusão social. Infelizmente não temos esse apoio 100%, 100% não. Digamos assim 50% e olhe lá! (...). (Coordenadora de Educação Especial da SEC).

Sobre as más condições dos equipamentos, como as impressoras que não passam por manutenções periódicas atrasando a produção dos materiais solicitados pelos estudantes, mencionadas pelos vice-diretores, também converge com a análise da coordenadora de Educação Especial que reconhece a necessidade de uma renovação dos recursos tecnológicos até então disponíveis no CAP.

Realmente quando foi criado o CAP, foi criado com todos os recursos na época que tinha avançado e só que ai eu sinto uma falha na manutenção desses equipamentos, e como já tem quase dez anos de criado o CAP ta na hora também de recompor todos esses equipamentos; tem uns que estão sucateados então meu plano de 2007, já está a questão de reequipar o CAP com todo o equipamento específico necessário. Comecei esse processo no ano passado no fim do ano, coloquei a disposição computador, mas temos que realmente recompor todos os equipamentos do CAP. Então realmente nós temos agora que recompor e está no nosso projeto de 2007 reequipar o CAP como criar outros no interior da Bahia. Então isso realmente deve ser uma vontade política da Secretaria de Educação de repor todos os equipamentos (Coordenadora de Educação Especial da SEC).

Os obstáculos a serem superados pelos estudantes provenientes da inadequação de materiais didáticos às suas especificidades configuram mais um contraste entre os discursos oficiais e legais e a realidade do cotidiano escolar. A LDB, no artigo 59, inciso I, para viabilizar a inclusão de estudantes com deficiência determina: “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (Brasil, 1996)”. As Diretrizes

Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, sobre as necessidades específicas do deficiente visual, recomenda:

Em face das condições específicas associadas à cegueira e à visão subnormal, os sistemas de ensino devem prover aos alunos cegos o material didático, inclusive provas, e o livro didático em Braille e, aos alunos com visão subnormal (baixa visão), os auxílios ópticos necessários, bem como material didático, livro didático e provas em caracteres ampliados (CNE, 2001, p.45).

Também é pertinente mencionar algumas das sugestões de acesso ao currículo para alunos deficientes visuais apresentadas pelas Adaptações Curriculares:

Sistema alternativo de comunicação adaptado às possibilidades do aluno: sistema Braille, tipos escritos ampliados;

Textos escritos com outros elementos (ilustrações táteis) para melhorar a compreensão;

Adaptação de materiais escritos de uso comum: tamanho das letras, relevo, softwares educativos em tipo ampliado, textura modificada etc;

Material didático e de avaliação em tipo ampliado para os alunos com baixa visão e em Braille e relevo para os cegos; (MEC, 1999, p. 45 e 46).

Os diversos instrumentos jurídicos não vêm exercendo força coercitiva para que o acesso à Educação seja plenamente assegurado aos deficientes visuais, aspecto observado por Laplane (2005, p. 01), que também evidencia a contradição descrita acima:

A inclusão como direito se apresenta hoje como inquestionável. No nível da formulação de políticas, leis e documentos nacionais e internacionais constituem os meios de assegurar esse direito, que, no entanto, continua distante de ser alcançado no plano da implementação efetiva e concreta.

3.2.8 A relação entre os estudantes e os professores das disciplinas

O processo ensino-aprendizagem é que define, de forma mais concreta, se o aluno com deficiência visual, de fato, está tendo suas necessidades educacionais contempladas, assimilando o conteúdo ministrado nas aulas. Essa questão, talvez, esteja no centro dos diversos outros fatores que envolvem essa problemática, como por exemplo: estrutura física das escolas, acessibilidade ao material, professores preparados, enfim, tudo isso associado é que terá como resultado um bom rendimento escolar do estudante. O que está subjacente a toda essa discussão é se o aluno com deficiência inserido na escola regular está desenvolvendo as habilidades esperadas e se a inclusão realmente acontece, não apenas fisicamente.

O professor, como mediador do processo ensino-aprendizagem e em decorrência da sua interação com o aluno com deficiência visual, pode contribuir significativamente facilitando o desenvolvimento do aluno, não sendo de modo algum o único responsável. Tanto o professor como os sistemas de ensino devem se preparar para o desafio de lidar com a diversidade. Ferreira (2003) destaca que,

importante destacar o que existe de novo e desafiador no fato de incluir o aluno com deficiência no ensino regular: a exigência de novo posicionamento das instituições escolares e dos profissionais da educação frente aos processos de ensino e de aprendizagem, à luz de concepções e práticas pedagógicas mais inovadoras. (p.15)

A perspectiva percebida por parte dos professores durante as entrevistas, quando se tratou da relação com o aluno na sala de aula e o seu desempenho na disciplina, foi de aceitação, sendo ressaltadas características positivas que alguns afirmaram ter relação direta com a deficiência visual.

Os alunos com deficiência visual, eu vejo um rendimento dentro do âmbito quer se dizer à relação ensino – aprendizagem bem melhor do que muitos alunos videntes. Porque, como diz o dito popular “Deus quando tira uma coisa, dá outra em troca” e o grau de memorização deles é muito elevado em relação aos alunos videntes, creio eu que eles tem um QI muito acima da média, do normal, e faz com que eles assimilem com maior facilidade à medida que nós explicamos, com muita atenção, inúmeras vezes quando nós perguntamos: - Fulano você está entendendo o que eu estou

dizendo? E ele responde: sim professor estou entendendo. Então tudo isso acarreta num bom rendimento escolar (Professor de História).

Muito bom, são mais interessados do que aqueles que não têm problema nenhum (Professor de Química).

Nas duas transcrições acima pode ser observada uma visão um tanto que fantasiosa da deficiência visual que ainda hoje permeia o imaginário social, inclusive de alguns educadores, que julgam que os deficientes visuais possuem dons ou capacidades elevadas devido à ausência do sentido da visão. Os professores da área de Humanas e Língua Portuguesa entrevistados manifestaram apenas aspectos positivos em suas experiências no aspecto ensino–aprendizagem com alunos deficientes visuais, ressaltando o bom desempenho. Já os professores da área de Exatas não avaliaram positivamente o desempenho dos alunos deficientes visuais.

Olha, há algum tempo eu lhe diria que bom, hoje eu considero que para não dizer péssimo de regular a ruim (Professor de Matemática).

Bom, alguns têm problemas, tem alunos que não conseguem alcançar, acompanhar na verdade o trabalho que o professor faz mesmo assim improvisando. No momento eu estou achando que não está tendo bom rendimento, no momento eu só tenho dois alunos deficientes visuais e não sinto que eles estejam acompanhando, e isso me deixa angustiada sinceramente, porque eu vejo que às vezes eles se desestimulam, faltam muito e já tivemos alguns atritos porque eu entendo assim você tem de superar, mas ele precisa acompanhar (Professora de Biologia, Matemática e Ciências).

As dificuldades percebidas por parte dos professores em relação à aprendizagem do aluno deficiente visual é a falta de material didático adaptado que foi mencionada como exemplo de maior entrave para a inclusão. A improvisação foi citada como principal recurso para superar as dificuldades. As inquietações nesse sentido foram expressas principalmente pelos professores de Matemática, Física e Química.

Como eu falei com você, há improvisação todo momento, mas nós também no meu caso, e eu falo nós porque fica sempre eu mais alguma pessoa: o que é que a gente vai fazer? O que a gente pode imaginar pra esses meninos? Conversar com a itinerante, passar o

material antes da prova, sempre passar o material, o conteúdo didático, da sala, por exemplo, uma apostila sobre ecologia, então antes de começar esse trabalho com os alunos, eles têm que estar com o material na mão, porque senão eles não acompanham. Alguns têm a habilidade de usar a máquina, outros não têm ou não podem, mas o principal é isso, é pedir a itinerante, falar, acompanhar o material antes mesmo da aula acontecer pra no dia já estar tudo preparado nas mãos deles. Para eles poderem acompanhar o que a gente está falando (professora de Biologia, Matemática e Ciências).

(...) adequação do material didático que nós não temos para trabalhar com esse público, porque você não pode marcar, por exemplo, o capítulo de um livro que você vai trabalhar amanhã. Você não pode marcar hoje porque o professor de Braille vai precisar pelo menos de 15 dias, 30 dias para dar esse material pra gente, e aí em muitas atividades o aluno fica prejudicado. Precisaria criar uma infra-estrutura nas escolas... (Professor de Matemática).

(...) com os alunos deficientes visuais no caso; uma aparelhagem apropriada, um aparato apropriado em termo de sala, de mecanismos, de prova, de preparação de prova e uma série de tecnologias que deveriam ser adequadas para o deficiente visual que nós não temos. (Professor de Química)

A tensão existente na relação entre os professores das disciplinas e os educandos com deficiência visual é claramente constatada quando analisada as falas dos professores especialistas da Sala de Recursos e dos próprios alunos. Os primeiros expressam enfaticamente a postura dos professores das disciplinas de, em alguns momentos, agirem com descaso para com a presença do aluno com deficiência visual, demonstrando desinteresse sobre as questões específicas sobre o seu ensino–aprendizagem, atribuindo ao professor da Sala de Recursos a total responsabilidade desse processo.

Alguns professores têm assim certo interesse, eles se interessam em trabalhar, chegam até a mim pra me conversar sobre o aluno, sobre o interesse do aluno, muitas vezes acha todas as queixas vêm diretamente a mim se os alunos faltam, eles vêm até a mim, ah professora o aluno não veio hoje, o aluno tem um mês que não está freqüentando; o aluno não está fazendo prova, aí eu oriento ele a procurar a direção do colégio, porque eu, a minha parte aqui é mediar em relação a materiais como já está dizendo é sala de recursos, mas essa parte aí já não cabe a mim, então eu oriento pra eles, então há alguns professores que integram com eles, procuram dentro de uma maneira vir com os materiais. Também há outros professores que na realidade excluem mesmo o aluno. Toda a responsabilidade é para o professor especializado, e aí a gente mesmo tem que ter um jogo de cintura pra não criar um atrito entre o

colega e ter um jeitinho pra eles e dizer, oh professor essa parte aí não é comigo tá? A minha parte é essa e quando eu vejo e noto que o professor realmente está assim interessado eu transcrevo as provas faço tudo assim pra o professor, transcrevo, tenho o trabalho de bater tudo, adaptar, ainda tem o trabalho de transcrever tudo porque ele senta com o aluno para explicar, ele não sabe o Braille, e eles chegam assim, oh como eu gostaria e eu falo do CAP pra eles, e eu falo dos cursos que o CAP oferece de Braille pra eles, e eles se queixam que não tem um tempo, que a escola não libera, aí eu falo assim, se vocês tivessem o tempo e eu também eu posso até atender vocês aqui e ensinar seja um pouco de Braille (Professora Especialista da Sala de Recursos).

Parece que os professores entendem a situação, eu acho que na verdade eles fingem que entendem um pouco, porque quando ele está ali em contato com o aluno eles falam – vocês sabem dos direitos que os alunos têm, sabe que ele está ali exercendo o direito dele de aluno – e eles também fingem exercer o papel de professor; mas eu fico assim chocada porque na prática mesmo a coisa não acontece, o aluno na sala de aula ele está lá sentado, você não vê o professor com aquela relação aberta, de estar solicitando a participação dele. Eu acho que o aluno, a pessoa cega tem tanto para contribuir, a gente conhece o potencial dos alunos que estão lá porque a gente já tem um trabalho desenvolvido, e a gente vê que ele não desenvolve na sua totalidade como eles deveriam, porque ficam muito à margem ainda. Eu acho aquela coisa assim, a gente não conseguiu fazer com que o professor entenda e compreenda e faça com que o aluno cego se envolva mais. A gente tem experiência assim de exclusão mesmo; Assim é uma aula de biologia em que eles estão fazendo uma atividade prática e que o aluno é perfeitamente capaz de desenvolver aquele trabalho, no entanto está ali afastado na sala de recursos, ou está no corredor sentado ou fazendo outra coisa qualquer porque foi liberado do trabalho que está sendo feito. Quer dizer é um trabalho que ele tem condições de fazer, então eu acho que o professor ainda fica muito naquela assim – eu sei que ele é inteligente; eu sei que ele é capaz -, mas na prática, na hora de fazer, do vamos ver, na hora de colocar o aluno com a mão na massa mesmo, eles estão sempre botando o aluno cego ali meio que de lado, dando um jeitinho dele não participar, dando um jeitinho de dar uma nota, embora a gente está muito no pé do professor, muito cobrando, porque eu estou falando assim muito particularmente no meu papel de toda a experiência que eu tenho, que eu já de muito tempo em sala de recursos. Eu sou exigente, eu não gosto de ver que meu aluno está assim sendo deixado de lado (Professora Especialista da Sala de Recursos).

Esse discurso da professora especialista reivindica um lugar especial na escola; é contraditório a todo o discurso apresentado em depoimento anterior e que se ressentem da não valorização por parte da direção e corpo docente da escola. Na medida em que justifica a não interferência na discussão sobre a vida escolar do

aluno cego, está automaticamente se isentando dessa discussão que é do corpo docente da escola, e que deveria ser discutido nas reuniões de AC.

As falas acima descritas fundamentam a concepção de Mantoan (2006) de crítica ao professor especialista quando escreve:

Discordo da existência de professores itinerantes, pois eles atuam sobre os sintomas, oferecem soluções particularizadas, locais, mas não vão fundo nos problemas e em suas causas. Trata-se de mais um serviço da Educação Especial que neutraliza os desafios da inclusão. Na maioria das vezes esse serviço impede que o professor se defronte diretamente com a responsabilidade de ensinar todos os seus alunos, pois existe um especialista para atender aos casos mais difíceis, que são justamente aqueles que provocam o professor, para que mude a maneira de proceder com a turma toda. O professor itinerante / especialista tende a acomodar o professor comum tirando-lhe a oportunidade de crescer, de sentir a necessidade de buscar soluções e não aguardar que alguém de fora venha regularmente para resolver seus problemas. Esse serviço reforça a idéia de que os problemas de aprendizagem são sempre do aluno e de que só o especialista consegue removê-los com adequação e eficácia (MANTOAN, 2001, p. 86, 87).

Assumindo uma posição contrária à defendida por Mantoan (2006), Bueno (1993) argumenta enfaticamente sobre a importância do professor especialista, concluindo que seria inviável a inclusão de estudantes com deficiência na escola sem o apoio desse profissional subsidiando o professor da classe comum.

Uma coisa é certa, dentro das atuais condições, não há como incluir crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular sem apoio especializado, que ofereça aos professores dessas classes orientação e assistência, na perspectiva da qualificação do trabalho pedagógico ali desenvolvido e que demanda a ampliação da visão das dificuldades e potencialidades dos alunos, incluídos os com necessidades educativas especiais (1983)

O serviço de Educação Especial é também considerado por Bueno (1993) como indispensável, não sendo prudente a sua extinção, tendo como base a análise da conjuntura atual da Educação ou até mesmo em uma visão prospectiva. Conforme esse autor, diante das especificidades dos educandos com deficiência, esse serviço ainda é de extrema relevância, sendo assim injustificável a sua extinção.

Assim, tanto do ponto de vista das necessidades atuais, quanto em termos de uma visão prospectiva em relação à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais nada justifica o fim da Educação Especial, como se o nosso sistema de ensino estivesse totalmente preparado para receber essas crianças, e mais por partir de uma perspectiva ilusória, de que, resolvidos ou pelo menos encaminhados de forma mais satisfatória, os problemas que atingem a escola brasileira, a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais pudesse ser feita sem levar em conta determinadas especificidades (BUENO, 1993).

Os estudantes destacaram como principal entrave para aprendizagem a falta de preparo dos professores para lidar com as questões específicas da deficiência visual, transmitindo em suas falas uma sensação de constrangimento em abordar o assunto. Ao responderem as perguntas: Você compreende as aulas expositivas dos professores? A exposição é adequada para a pessoa cega? Mais uma vez foi ressaltada a falta do material didático, além da metodologia adotada nas aulas expositivas.

Não. Tem aula que não dá para eu compreender, porque precisa de cálculos, precisa de você estar podendo ver, mesmo com seus próprios olhos sem deficiência nenhuma. Então acho que professores devem estar preparados para isso. Não são todos que estão preparados. Alguns até se esforçam, mas ainda não está bem conveniente (Bianca, aluna da 2ª série do Ensino Médio).

Compreender até alguns professores se esforça para que a gente compreenda, mas já outros não sei, talvez por não ter material, não tem nem como explicar a gente (Marcos, aluno do 1º ano do Ensino Médio).

Rapaz, geralmente consigo, mas com pouca dificuldade às vezes com alguns assim desentendimentos, porque tem professores que não tem a facilidade de lidar com um deficiente. No caso, tem professores que ajudam, tem professores que ficam às vezes meio reservados (Júlio, aluno da 3ª série do Ensino Médio).

Quanto à preocupação dos professores sobre o processo de aprendizagem, os estudantes deram respostas variadas, não havendo predominância de um aspecto específico. Todos afirmaram ter maior dificuldade nas disciplinas da área de Exatas (Matemática, Física e Química) devido aos cálculos, fórmulas e gráficos não compreendendo as exposições dos professores, acentuada com a falta do material didático. Sobre o relacionamento entre professores das disciplinas e alunos

deficientes visuais um dos aspectos que mais chamou a atenção, revelando o quanto a inclusão de educandos com deficiência configura-se mais como um discurso do que uma prática efetiva, foi o depoimento de um aluno quando questionado se sentia incluído no colégio.

Em alguns momentos sim e em outros não. Sinto-me incluído porque eu participo das atividades, agora, tem certas vezes que como tem pessoas e pessoas, em determinado ambiente existe muito a questão da má vontade de alguns professores. Como aconteceu no início do ano... Que a professora, nem foi comigo a situação, mas eu me senti ofendido, pelo fato do meu colega ter perdido a visão há dois anos, ele não conseguiu acompanhar o exercício e ela disse que não era paga para ensinar deficientes visuais, fomos até a direção para ver se ela voltaria atrás sobre aquilo que ela falou e ela não só manteve a posição dela, como disse acrescentando que ela tinha direito à gratificação de insalubridade (André, estudante do 1º ano).

A postura do professor, demonstrada através do relato do estudante, revela o total descompasso da proposta inclusivista que se fundamenta na aceitação das diferenças e o que de fato acontece no cotidiano escolar. Embora tenha sido a atitude de um único profissional, evidenciou-se na comunidade escolar, sobretudo coordenação, direção e professores de modo em geral, uma postura passiva diante deste acontecimento, não sendo adotadas medidas no sentido de coibir outros procedimentos da mesma natureza. O comportamento também evidencia uma visão preconceituosa para com o indivíduo com deficiência visual que tem negada sua diferença. Silva (2004), em pesquisa que analisa as interações de alunos com deficiência visual na escola pública, afirma que:

(...) O indivíduo preconceituoso fecha-se dogmaticamente em determinadas opiniões, sendo assim impedido de ter algum conhecimento sobre o objeto que o faria rever suas posições, e assim, ultrapassar o juízo provisório. O diferente estigmatizado evoca naqueles uma lembrança que se quer negar e mesmo nos momentos em que se torna possível à convivência, é-se convencido da inconveniência de mostrar o que pode parecer identificação com “um outro”... (SILVA, 2004, p. 66).

A condição das pessoas com deficiência é um terreno fértil para o preconceito devido a um distanciamento em relação aos padrões físicos e/ou intelectuais que se definem em função do que se considera ausência, falta ou impossibilidade. Se fixa apenas num aspecto ou atributo da pessoa, tornando a diferença uma exceção... (SILVA, 2004, p. 71).

Não é realizada nenhuma atividade por parte da coordenação pedagógica do colégio com os professores das disciplinas com o objetivo de superar conflitos e melhorar o processo ensino–aprendizagem; por outro lado, não lhe é dada o apoio necessário para desenvolver ações nesse sentido. Os coordenadores pedagógicos expressaram contradição e embaraço quando discorreram sobre a relação entre os professores e os estudantes.

Ela tem alguns vieses, vamos colocar assim. Alguns professores têm uma relação de inclusão efetivamente, eles acatam o aluno, não os tratam como pobres coitados e procuram desenvolver o seu trabalho no sentido da inclusão, apresenta com antecedência necessária os materiais para serem transcritos para que os alunos desenvolvam suas atividades; outros não, outros os tratam como coitadinhos sempre os colocando em um segundo plano tanto que algumas atividades são realizadas posteriormente, eles postergam a realização das atividades para com os deficientes visuais ou com baixa visão. Outros, entretanto, tem uma visão muito ambígua em relação ao comportamento deles próprios e os alunos, tentam camuflar assim uma espécie de não sei, um termo que pudesse classificar esses alunos, mas enfim eles não os tratam com a devida importância que esses alunos tem enquanto pessoas, eu não sei se eu diria discriminatória, mas enfim pelo fato do professor não os tratarem com o devido respeito, com a devida pertinência e classificaríamos até como discriminatória, por isso que nós temos assim várias situações que traduzem comportamentos de professores em vários momentos em diversas atividades escolares e até comprometem a participação efetiva desses alunos com deficiência ou com baixa visão na escola (Coordenador Pedagógico).

É muito relativo. Tem professores que aceitam, não que eles não gostem de trabalhar, mas muitas vezes eles se sentem assim incapazes de trabalhar. Por isso o tipo de comportamento que alguns professores tem em relação ao momento de aulas deles, eles tentarem, falar mais alto, falar mais próximo do deficiente, tem essas coisas que são pequenas, mas que tem grande sensibilidade a isso tem uns que não, que já dificulta para os alunos, então existe vários tipos de professores (Coordenadora).

Os próprios professores declararam não estarem aptos para lidarem com as especificidades dos alunos com deficiência, alegando não terem sido preparados, sendo esse um dos principais obstáculos à inclusão desses estudantes. Embora a LDB, em seu capítulo V, artigo 59, inciso III, conforme já mencionado, assegura: “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitado

para a integração desses educandos nas classes comuns (Brasil, 1996)”, As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica recomenda: “A formação dos professores para o ensino na diversidade, bem como para o desenvolvimento de trabalho de equipe são essenciais para a efetivação da inclusão (p.31)”.

Para Mantoan, a reação comum dos professores de afirmarem que não estão preparados para enfrentar as diferenças, trata-se na verdade da manifestação do medo de se confrontar com situações novas, quando estão diante de problemas rotineiros.

Uma das reações mais comum é afirmar que não estão preparados para enfrentar as diferenças nas salas de aulas. Esse motivo é aventado quando surgem quaisquer problemas de aprendizagem nas turmas e até mesmo quando eles existem, concretamente. Aparece também quando os professores têm de resolver casos de indisciplina, enfim, quando eles se deparam com uma situação diferente, que foge ao usual, nas suas turmas. Trata-se de preocupações que são reais e que devem ser consideradas, mas que na maioria das vezes referem-se a problemas rotineiros, mas que se agigantam pela insegurança, pelo medo de enfrentar o novo (MANTOAN, 2006, p. 82).

Embora assumo papel de grande relevância para efetivação do processo educacional de estudantes com deficiência, o professor é apenas um dos agentes para a consolidação desse ideal, pois a escola que se pretende inclusiva, para existir não depende só dos educadores, e sim de políticas públicas que assegurem sua concretização (Carvalho, 2006). Tendo como foco o papel do professor, considera ainda essa autora, alguns fatores necessários para se pensar a escola inclusiva: as condições sócio-econômicas do país, que tem como uma das conseqüências a desvalorização do magistério, a falta de infra-estrutura das escolas que não oferecem condições dignas para os professores, e, por fim, a fragilidade da formação inicial e continuada que não oferecem subsídios aos educadores para lidarem com as diferenças, comprometendo a aprendizagem.

Portanto, seria ingênuo atribuir exclusivamente ao professor da escola regular a responsabilidade pela inclusão escolar de educandos com deficiência, devendo

ser consideradas questões sociais e econômicas que permeiam a Educação e o cotidiano escolar.

O salário médio de nossos professores é muito baixo, dificultando-lhes a aquisição de livros, assinaturas em revistas de educação ou a freqüência a cursos. Muitos trabalham em mais de uma escola, sentem-se cansados e desvalorizados, o que interfere na qualidade de suas práticas pedagógicas. Há que considerar, também, as inúmeras lacunas na formação recebida, as resistências frente às mudanças e ao que qualificam como “despreparo” para lidar com diferenças muito significativas de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos (CARVALHO, 2006, p.113).

3.2.9 A Percepção dos Estudantes e Professores das disciplinas

Os relatos dos estudantes e dos professores possibilitaram uma ampla compreensão dos reflexos do trabalho desenvolvido pelo CAP, junto à comunidade escolar, e mais especificamente para os educandos com deficiência visual, no que tange o desempenho nas disciplinas. Tanto os estudantes como os professores não demonstraram uma compreensão crítica sobre o processo de inclusão educacional, destacando em suas falas aspectos específicos sobre as deficiências, expressando um entendimento descontextualizado sobre a questão. Em ambos os grupos predominaram uma postura de desconforto ao falar sobre o conceito de inclusão educacional, sobretudo nos professores, devido ao desconhecimento do assunto.

Inclusão é o que está sendo colocado ai, é você dar oportunidade ao deficiente de se inserir na sociedade via a escola. E ai, não tem exatamente de particular de uma escola que seja especialista na área da deficiência dele e a escola se adequar à deficiência dele, e com isso o convívio social dele deve aumentar mais ainda do que se ele tivesse lá somente no Instituto de Cegos (Professor de Física).

Eu acredito que seja um espaço para que as pessoas portadoras de algum tipo de deficiência possam estudar, ter uma escolaridade normal. Essa inclusão supõe criar condições para não só incluir por incluir, mas criar condições para que a pessoa se sinta realmente acolhida (Professora de Língua Portuguesa).

Sobre a idéia presente nos depoimentos dos professores, acima citados, de que inclusão é um assunto que diz respeito exclusivamente aos estudantes com deficiência, Carvalho afirma que:

Para garantir os esclarecimentos indispensáveis faz-se urgente envolver os professores, as famílias e a comunidade nas discussões, pois há, ainda muita confusão e incertezas, a respeito. Qualquer professor, desavisado, ao responder acerca do que pensa sobre a inclusão, de imediato a associa com os portadores de deficiência (raramente ou nunca se referem aos de altas habilidades / superdotados; aos que apresentam dificuldades de aprendizagem sem serem portadores de deficiência e, muito menos, a outras minorias excluídas, como é o caso de negros, ciganos e anões, por exemplo) (CARVALHO, 2006, p.26).

Embora não demonstrassem uma compreensão aprofundada sobre o tema de inclusão educacional, foi quase que preponderante nos depoimentos dos professores uma crítica da forma como vem sendo implementada a inclusão de educando com deficiência na escola.

Está sendo mal feita. A inclusão está tendo mais problemas do que solução. Não tem corpo docente preparado para este tipo de trabalho, as pessoas estão a grosso modo, fazendo tudo errado em nome de uma lei criada de hora pra outra. Antes não havia essa lei de inclusão e os trabalhos eram feitos com melhores resultados, portanto, precisa ser pensado, preparar pessoas para tal coisa, não pegar um deficiente, por exemplo, visual e colocar numa sala de videntes para um professor que não tenha tato para trabalhar com essa pessoa, nem vai sentir bem o deficiente, no caso cego, nem o profissional (Professor de Física).

Inclusão é dar oportunidades a todos os alunos ou todas as pessoas que tenham as chamadas deficiências de participar de todo o processo educacional, processo público, político, pedagógico, de forma pelo menos razoável porque até agora de forma boa ainda não é (Professora de Ciências do Ensino Fundamental e de Biologia e Matemática do Ensino Médio).

Um outro aspecto que chamou bastante atenção na fala dos professores, apresentando-se de forma generalizada, foi a completa desinformação sobre o ordenamento jurídico que dispõe sobre a inclusão das pessoas com deficiência na escola. Quando questionado se tinham conhecimento de alguma lei, decreto, portaria, ou qualquer outro documento legal nessa área, foram dadas respostas,

quando não negativas, afirmativas, porém, vagas e imprecisas, havendo na maioria das vezes uma fuga do foco principal da questão.

Não, não tenho (Professor de Química).

Tenho conhecimentos de que os direitos dessas pessoas sejam irrestritos, e os deveres iguais aos daqueles que não necessitam levar esta alcunha, este rótulo, digamos assim, por assim dizer de pessoas portadoras de necessidades especiais. Sei que os direitos são irrestritos como são daquelas que não são chamados de especiais, como os deveres também são os mesmos, de forma que o meu pensamento sobre isso é simples, é prático, e não alicia qualquer discussão mais apurada, mais acadêmica (Professor de Língua Portuguesa).

Bom, você foi nosso aluno aqui e outros colegas seus, essa pergunta eu vou até recuar um pouco a história, eu costumo dizer que no caso específico você e Herbeval, eram alunos, qualquer indagação ou pergunta que fizesse durante o andamento do ensino/aprendizagem, vocês eram o primeiro a responder. Eu tenho dito até, sempre digo aqui aos atuais alunos meu, e alunos anteriores depois de vocês, que vocês, você e o Herbeval, eram alunos que quando fizesse qualquer pergunta mais simples que fosse, vocês sempre se ressaíam em relação aos outros, agora você voltando ai à questão jurídica. Bom, voltando a questão jurídica para dizer a você, sinceramente não, agora tenho a seguinte concepção. Os alunos, no caso os deficientes visuais eles são tanto quanto o outro é como eu dei o exemplo aqui a você anteriormente, vocês eram os primeiros alunos a responder (Professor de Física).

Das diversas respostas dadas a esta questão, depreende-se que, as discussões sobre a inclusão da pessoa com deficiência em seus diversos aspectos não constituem objeto de reflexão coletiva dos professores, estando ausente da pauta das reuniões. Esta constatação também pode ser fundamentada através da análise dos documentos oficiais do colégio: regimento, o plano de desenvolvimento escolar e o projeto político-pedagógico, em que o tema também não é abordado.

Dessa realidade, uma questão emerge naturalmente: não constitui um trabalho a ser desenvolvido pelo CAP promover atividades no sentido de sensibilizar a comunidade escolar para essa problemática?

Quando questionados acerca do trabalho desenvolvido pelo CAP de apoio á inclusão percebeu-se no discurso dos estudantes uma avaliação insegura no que se refere ao atendimento prestado. O aspecto que mais predominou nas respostas foi a

insatisfação que fora expressada tanto de forma explícita, através de críticas mais incisivas, como por meio de análises pouco consistentes sobre a efetiva prática da atuação do CAP.

É eu acho a sala de recursos como tem, entendeu, eu acho para mim não me satisfaz tanto. Porque eu não sei se é o professor ou talvez seja eu mesma... mas eu acho que o problema não seja tanto eu também. Por que se é uma sala de recursos ela tem que ter recursos, preparados para poder explicar devidamente aquele aluno que perdeu a visão há pouco tempo, então para se restabelecer dentro das atividades na escola e nas suas atividades no dia a dia. Então eu faço queixa da sala de recursos porque eu não vejo que a sala de recursos está bem preparada, porque tem provas, apostilas que os professores entregam para serem entregues no dia certo. Não é o meu caso, mas eu estou falando agora por colegas meus, de fazerem a prova depois porque a prova em Braille não estava pronta (Bianca, estudante do 2º Ano).

Rapaz, o CAP quer dizer, se quiser levar material, tem que falar com o coordenador pra ver se autoriza a bater o material, aquele protocolo todo é difícil (Júlio, estudante do 3º Ano).

Acho que o trabalho vem sendo feito de maneira que se é possível hoje em dia... Já conquistamos muitas coisas. A inclusão é um passo que como dizem vagarosos (Marcos, estudante do 1º ano).

É evidente a percepção dos alunos sobre a falta de articulação entre o CAP e os professores das disciplinas em se tratando de um processo de conscientização sobre os aspectos educacionais específicos dos estudantes com deficiência visual. Verificou-se que, embora o CAP esteja atuando há oito anos, o trabalho que desenvolve não é de conhecimento da maioria dos professores, muitos deles declarando a pouca eficácia das ações implementadas. Formulou-se a seguinte questão: Como a Sr^(a) analisa o papel do CAP enquanto política pública de inclusão do aluno deficiente visual? Três das diversas respostas obtidas constituem exemplos que expressam o entendimento geral dos docentes que revelaram nos discursos que o CAP não vem promovendo atividades de modo que os reflexos das mesmas sejam percebidos, contribuindo de forma mais efetiva para consolidar o processo de inclusão.

Coloque-me aí a sigla CAP? Eu acho ainda muito desconhecido do próprio público o funcionamento. Esse Centro de Apoio ele precisa estar mais presente (Professor de Matemática).

O que é CAP? Ah sim, aquele negócio que eles fizeram aqui, bom fez uma palestra aqui outro dia e tal, o que eu vejo é isso, pedir pra gente dar alguma tarefa, mas fazer aquela história de fazer alguma coisa em alto relevo, passar para o Braille, eu acho que ainda é fraco. É como eu falei, eu acho que precisava de mais gente trabalhando. Eu quando estava trabalhando a parte de eletricidade você não tem material nenhum então eu fui fazer as linhas de um tempo elétrico, eu mesmo fiz num cordão, fiz na cola, fiz com madeira, e fiz para o aluno passar a mão, e era pra ficar aqui, depois eu fui ver, e o me deu um trabalho danado, poderia estar aí para servir pra outro; não deram muita importância (Professor de Física).

Eu não conheço muito não, pelo que eu vi é muito bom lá. Agora, pessoas que já me disseram que poderia ser melhor. Eu até me prontifico a esse ano a mostrar um trabalho datilografado pra eles imprimirem lá pra facilitar (Professor de Física).

A professora coordenadora das Salas de Recursos faz a seguinte análise sobre a missão do CAP no atual momento:

Eu acho que o CAP saiu do foco, saiu assim ficou desconhecido, ficou escondido se escondeu durante três anos, eu acho que o CAP perdeu sua identidade perante as instituições que atuam na área de Educação Especial.

3.2.10 O desempenho acadêmico dos estudantes

Esta análise estaria incompleta se não reservasse espaço para a abordagem do rendimento acadêmico dos estudantes participantes da pesquisa que foi intencionalmente selecionada para conclusão desse capítulo, pois, embora não sendo o único, constitui-se como um elemento importante para a avaliação de como vem sendo implementada a proposta inclusivista, e no caso específico dessa pesquisa, como vem sendo desenvolvida a atuação do CAP no trabalho de apoio aos estudantes. Capellini (2002, p. 07), sobre essa questão argumenta:

O desempenho acadêmico, não é a única variável que deve ser considerada ao se avaliar um sistema inclusivo, porém não pode ser ignorada, pois ela oferece indicativos importantes para redirecionar o processo.

A observação do rendimento dos estudantes nas diversas disciplinas registradas nas cadernetas de notas demonstra um desempenho, em geral, mediano em relação às áreas de Humanas – Língua Portuguesa, História, Geografia e Filosofia –, por outro lado quanto às Ciências Exatas e Naturais – Matemática, Física, Química e Biologia – não atingiram o escore mínimo exigido para serem aprovados, posto que no colégio é de 20,0 (vinte) pontos por disciplina com obtenção de média 5,0 (cinco) por unidade.

Dos estudantes que cursaram o 1º ano do Ensino Médio, Marcos e André, fizeram recuperação. O primeiro, de Matemática, Biologia e Filosofia e o segundo de Matemática e Biologia. Ambos foram promovidos para o 2º ano ficando em dependência de Matemática a ser cursada no ano seguinte em turno oposto à série regular. Cleber não logrou êxito em nenhuma disciplina, não tendo notas registradas na III e IV unidades. A aluna Bianca do 2º ano e Júlio do 3º foram conservados. Bianca foi aprovada apenas em História, não comparecendo para fazer a recuperação de 8 (oito) disciplinas e Júlio também não conseguiu rendimento suficiente em nenhuma disciplina, não havendo registro de notas na IV unidade.

Diante dos dados descritos acima, a conclusão natural é que a experiência de escolarização desses estudantes foi permeada por alguns fatores que resultou em um desempenho escolar insatisfatório que para os critérios de avaliação adotada pelo colégio não foi possível um ajustamento. O que fica evidente com a observação das notas obtidas pelos estudantes é que não alcançaram o nível de aprendizagem suficiente e esperado nos processos avaliativos, embora essa realidade de baixo desempenho não seja exclusiva dos alunos com deficiência visual. Refletindo sobre a avaliação do ensino e da aprendizagem, Mantoan (2006, p. 85) considera:

A avaliação do desempenho escolar também precisa sofrer mudanças para se ajustar às características de um ensino para todos. É evidente que os sistemas escolares que avaliam comparativamente os seus alunos e que se apóiam em tarefas predefinidas e aplicadas exclusivamente para contabilizar o que o aluno aprendeu de uma lista de conteúdos curriculares constituem mais um obstáculo à concretização dos objetivos da inclusão escolar.

É deveras pertinente a observação de Capellini (2002, p. 07) ao analisar o desempenho acadêmico de alunos com deficiência: “O desempenho acadêmico, não

é a única variável que deve ser considerada ao se avaliar um sistema inclusivo, porém não pode ser ignorada, pois ela oferece indicativos importantes para redirecionar o processo”.

Portanto dos cinco estudantes participantes da pesquisa, dois obtiveram aprovação tendo que cursar a disciplina Matemática do 1º ano paralelamente à série regular e três foram conservados; um resultado que reflete os entraves até aqui assinalados, provenientes da falta de apoio necessário da SEC para o CAP; da desarticulação entre CAP e colégio; da tensa relação entre os professores das disciplinas e da sala de recursos; dificuldades com alunos devido à oferta insuficiente e em tempo hábil de materiais didáticos adaptados, dentre outros fatores, um processo que precisa urgentemente ser pensado conforme sugere Capellini (2002 p. 11):

A suplementação, da forma como está sendo oferecida, parece não atender às necessidades educacionais especiais desse alunado. Precisamos avaliar outras formas de atender às necessidades dos alunos, pautadas no princípio de um sistema inclusivo, que poderia beneficiar qualquer aluno independentemente de ter alguma deficiência.

CONCLUSÃO

Embora o título acima possa remeter a idéia de: terminar, acabar, findar, fechar, encerrar, não é o que se pretende. A abordagem será conduzida de modo a sugerir uma reflexão a partir das questões de maior relevância que emergiram da análise dos dados, sendo dialeticamente relacionados, tendo como objetivo apontar as lacunas existentes, bem como os aspectos que já representam avanços relativos ao objeto estudado. A assunção dessa postura não significa fuga da responsabilidade de posicionar-se criticamente diante da realidade percebida; pelo contrário, nas considerações que se seguem serão apresentados sentimentos pessoais; compreensões resultantes do que foi observado no decorrer da pesquisa tendo como princípio orientador a discussão de cada categoria analisada.

A experiência vivenciada com essa pesquisa foi bastante significativa, marcando profundamente não apenas a dimensão intelectual/profissional, mas, sobretudo a minha vida pessoal, contribuindo no amadurecimento de um novo olhar sobre as questões sociais que envolvem as pessoas cegas, conduzindo-me assim a uma reflexão e conseqüente redirecionamento de conduta, percebendo a necessidade de reaproximação com o movimento social que defende o direito das pessoas com deficiência visual, participando mais efetivamente junto à comunidade de cegos por conquistas de espaços nos diversos setores da vida em sociedade.

Ao longo dos quase 20 meses de profundo e contínuo envolvimento com esse trabalho, em que me dediquei exclusivamente, experienciei – nas ocasiões das entrevistas com professores, gestores escolares, técnicos da Secretaria de Educação e, sobretudo com os alunos – sentimentos que me remeteram à minha história escolar enquanto estudante com deficiência visual, tendo de superar inúmeros obstáculos ainda hoje presentes na realidade dos estudantes participantes da pesquisa, como por exemplo: escassez de material didático, condições de acessibilidade inadequadas, desconhecimento dos professores sobre questões específicas da deficiência visual, etc.

Quando cursava o Ensino Fundamental entre fins dos anos 80 e os três primeiros anos da década de 90, o modelo de integração escolar constituía-se como princípio orientador de inserção educacional das pessoas com deficiência: em meu

1º ano do Ensino Médio, o discurso da inclusão foi difundido com a Declaração de Salamanca; quando concluída essa etapa de escolarização é promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases, que com um capítulo exclusivo sobre Educação Especial impulsiona ainda mais esse debate em âmbito nacional. No entanto, o que mais me impressionou com essa pesquisa é que, analisando a realidade que vivenciei nos ensinos Fundamental e Médio, brevemente descrito acima, poucos foram os avanços nas condições de acessibilidade das pessoas com deficiência visual à Educação, não sendo observadas mudanças no sistema educacional que confirmem coerência ao discurso de inclusão escolar até então amplamente propalado.

A perspectiva assumida nos três capítulos que constituem essa pesquisa foi de tentar refletir a realidade educacional das pessoas com deficiência, partindo das contradições da sociedade capitalista da qual a escola pública é integrante e, por conseguinte, em muitas ocasiões, reprodutora da lógica desse modelo de organização social, tanto no plano das políticas públicas, como no cotidiano escolar, refletindo nas práticas pedagógicas.

Nessa linha de análise, a questão subjacente ao debate é sobre as possibilidades de construção de uma escola democrática e emancipatória, inserida em um contexto político, social e econômico que vai de encontro a esses princípios. De maneira mais elucidativa, a questão pode ser formulada: é possível transformar a escola independentemente da ordem social vigente? Proposição que para Mézáros é impossível:

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Conseqüentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança (MÉSZÁROS, 2005 p.25).

Observando atentamente os discursos legais presentes nos documentos oficiais sobre Educação Inclusiva, nota-se que as orientações não aludem para as mudanças estruturais radicais. A inclusão educacional de alunos com deficiência é pensada, de modo geral, tendo por parâmetro o atual modelo de escola, através de indicações superficiais de mudanças, não sendo, no entanto, promovidas ações de

caráter mais concreto como investimentos financeiros que contribuam para tornar esse ideal viável.

Mészáros (2005) considera que tais procedimentos são formais, e chama a atenção que essas soluções podem ser invertidas em virtude da lógica do capital que não foi alterada.

As soluções educacionais formais, mesmo algumas das maiores, e mesmo quando são sacramentadas pela lei, podem ser completamente invertidas, desde que a lógica do capital permaneça intacta como quadro de referências orientador da sociedade (MÉSZÁROS, 2005, P.45).

Mészáros critica a perspectiva reformista, que propõe mudanças meramente formais, defendendo transformações essenciais, o que, no entanto não é evidenciado com a proposta de Educação Inclusiva. O colégio onde foi realizada a pesquisa, para se compreender a efetivação do trabalho do CAP, por exemplo, possui uma estrutura interna sem os padrões mínimos de acessibilidade, impossibilitando a locomoção de um estudante que utilize cadeira de rodas e até mesmo dificultando o deslocamento de um deficiente visual que tenha perdido a visão recentemente sem técnicas de mobilidades desenvolvidas, como é o caso de um dos estudantes que participou da pesquisa.

A proposta de Educação Inclusiva que substituiu a idéia de integração há mais de duas décadas, orientando as políticas de inclusão escolar de alunos com deficiência, ainda não resultou em um salto de qualidade, refletindo no atendimento oferecido, embora venha sendo bastante discutida. As pessoas com deficiência ainda continuam entre os considerados excluídos da escola, que em uma análise mais contextualizada integram o que Castel (1998) chama de desfiliaados.

[...] É por isso que ao tema da exclusão, hoje abundantemente orquestrado, preferirei o da desfiliação para designar o desfecho desse processo. Não se trata de uma vaidade de vocabulário. A exclusão é estanque. Designa um estado, ou melhor, estados de privação. Mas a constatação de carências não permite recuperar os processos que engendram essas situações[...] (CASTEL,1998,p. 26).

As dificuldades observadas na atuação do CAP de apoio ao aluno com deficiência visual do Ensino Médio, a exemplo do precário fornecimento do material

didático adaptado, são reflexos da gestão da Educação Especial na Bahia que não dispõe sequer de dados mais precisos sobre a atual demanda de pessoas com deficiência que necessitam de atendimento. O CAP, por sua vez, também não tem suas atividades sistematicamente acompanhadas pela Secretaria. A instituição carece urgentemente de manutenção em alguns equipamentos específicos e até mesmo a substituição por outros, procedimento que poucas vezes foi realizado desde a sua fundação, fato reconhecido pela coordenação de Educação Especial da SEC.

A mesma imprecisão da Coordenação da SEC quanto a dados sobre a demanda de estudantes deficientes visuais atendidos e em espera de atendimento demonstrando a ausência de um controle mais sistemático, foi percebida nos discursos dos gestores e coordenadores pedagógicos do CAP, que revelaram não ter segurança, por exemplo, do número preciso de estudantes atendidos no Ensino Médio, dando respostas distintas sobre esse quantitativo.

Ao refletir a articulação do CAP e colégio, fica a impressão que o modelo assistemático pelo qual a Educação Especial é conduzida na Bahia causa uma reação em cadeia cujos efeitos são nitidamente visíveis analisando o cotidiano de um colégio que no seu quadro discente integre aluno com deficiência. O colégio que foi tomado como referência para essa pesquisa, não aborda o tema da inclusão nem mesmo em seus documentos orientadores: Projeto pedagógico – 2001; Regimento escolar – 2004 e o Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE) – 2005.

Embora tenham sido recentemente elaborados, os documentos citados anteriormente em nenhum momento citam a discussão sobre a Educação Inclusiva, bem como os dispositivos legais que norteiam essa política e prática pedagógica. Assim, conforme já foi dito, o CAP enquanto uma instituição que tem como objetivo dar subsídios ao sistema de ensino para a efetivação da proposta de Educação Inclusiva não se faz presente intervindo na construção de concepções, exercendo influências para transformações no âmbito escolar nessa perspectiva, seja por iniciativa própria previamente definida no seu projeto político-pedagógico, seja devido à falta de acolhimento da direção e coordenação pedagógica do colégio.

A desatenção dos documentos orientadores do colégio para com a inclusão de deficientes visuais reflete na prática efetiva a partir do momento da matrícula em que não são utilizados mecanismos que desde já identifique o aluno com deficiência não sendo também do conhecimento geral da direção, vice-direção e coordenação pedagógica o número total desses estudantes matriculados no ano de 2006.

A falta de interação entre a coordenação pedagógica do CAP e do colégio é um dos fatores que mais contribui para obstaculizar a articulação entre as duas instituições, sendo um considerável empecilho no desenvolvimento educativo do aluno com deficiência visual.

A sala de recursos é o serviço que intermedia a atuação do CAP no colégio, coordenada por um professor especialista que conforme já dito tem o papel de auxiliar os professores das disciplinas na sua relação pedagógica com o aluno deficiente visual. Um fato que chamou bastante atenção na análise é a posição marginal que esse serviço, bem como, o profissional especialista, ocupa no contexto do colégio; além, de não serem reconhecidos como parte constitutiva de todo processo pedagógico, são em alguns casos desprestigiados.

A relação entre o profissional especialista da sala de recursos e a direção, vice-direção, coordenação pedagógica e demais professores, de acordo com o que foi revelado nas entrevistas, é marcada por intensos conflitos. Os professores especialistas não são convidados nem mesmo para as reuniões de AC (atividade complementar), não sendo, no entanto, promovida nenhuma atividade pelo CAP no sentido de uma superação de tais conflitos, melhorando as relações entre esses profissionais.

Mesmo com todo aparato tecnológico já existente e com a atual estrutura do CAP, considerado um centro privilegiado de atendimento ao deficiente visual, o precário fornecimento de material didático continua sendo um dos principais entraves para que esses estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade.

Os estudantes demonstraram insatisfação constante quando falavam sobre o processo de inclusão, sendo o material didático adaptado o motivo mais forte do descontentamento. As conseqüências daí resultantes é o insucesso na

aprendizagem que também se refletia na relação professor x aluno que será comentado adiante.

Os professores das disciplinas e especialistas ratificam a opinião dos alunos considerando que a escassa oferta do material didático adaptado e sua entrega não sendo realizada em tempo hábil constituem uma das principais dificuldades no processo de inclusão. Isto também, por sua vez, é confirmada pelos gestores e coordenadores do CAP.

De fato, com base nas análises dos dados, foi constatado que os estudantes deficientes visuais do colégio estudado, não dispõem de condições para o acompanhamento do conteúdo programático ministrado nas aulas, em virtude da inadequação de recursos e materiais didáticos.

O apoio ao professor das disciplinas para o trabalho pedagógico com o deficiente visual ainda é insuficiente, constatado quando analisado a maneira que interagem entre si, sendo evidenciadas compreensões equivocadas por parte de alguns educadores que comumente reclamam do despreparo para lidar com o aluno deficiente visual. Não é realizada nenhuma atividade por parte da coordenação pedagógica com os professores das disciplinas com o objetivo de superar conflitos e melhorar o processo ensino-aprendizagem; por outro lado não lhe é dada o apoio necessário para desenvolver ações nesse sentido.

A análise da percepção, tanto dos professores quanto dos estudantes acerca da atuação do CAP na efetivação da proposta inclusivista, revelou entendimentos que apontam para questões que devem ser redirecionadas para uma melhor consecução dos objetivos da instituição. Uma percepção em larga medida descontextualizada não apresentando entendimentos básicos.

Sobretudo por parte dos professores constatou-se:

- Vaga compreensão sobre o conceito de inclusão educacional, analisando a questão abordando apenas a realidade do estudante com deficiência sem considerar o contexto educacional geral;
- desconhecimento sobre o ordenamento jurídico que dispõe sobre inclusão educacional de estudantes com deficiência na escola;

- crítica à forma como a inclusão vem sendo implementada e ao trabalho do professor especialista;
- baixo rendimento dos alunos;
- precariedade na oferta do material adaptado em tempo hábil;
- alguns desconhecem a existência do CAP;
- incompreensão sobre a missão a ser desenvolvida pelo CAP.

Verificou-se que, embora o CAP esteja atuando há oito anos, o trabalho que desenvolve não é de conhecimento da maioria dos professores muitos deles declarando a pouca eficácia das ações implementadas. Mas não constitui um trabalho a ser desenvolvido pelo CAP, promover atividades no sentido de sensibilizar a comunidade escolar para com as questões que envolvem a educação de alunos com deficiência visual e quanto à sua própria missão?

Sobre a percepção dos alunos foi constatado:

- Avaliação insegura sobre o apoio prestado;
- insatisfações manifestadas através de críticas incisivas sobre a efetiva prática da atuação do CAP;
- falta de articulação entre o CAP e os professores das disciplinas em se tratando de um processo de conscientização sobre os aspectos educacionais específicos dos estudantes com deficiência visual.

O rendimento dos alunos nas disciplinas abaixo do esperado pode ser considerado um indicador de que o apoio a eles prestado não vem sendo realizado de tal modo a lhes possibilitar um desempenho satisfatório, todavia, faz-se necessário discutir com os professores se os métodos de avaliação por eles adotados são flexíveis, atendendo às condições desses educandos, ainda que, conforme os professores das disciplinas, um rendimento considerado insatisfatório é um quadro geral do colégio.

Diante da análise dos dados e do que até aqui foi considerado, depreende-se que o CAP, enquanto materialização da política pública de inclusão educacional de deficientes visuais, bem como do discurso da diversidade e Educação para todos, carece de revisão, tanto no que concerne às diretrizes teórico-metodológicas que o fundamenta, como nas ações implementadas. Contudo, é importante frisar que o redirecionamento proposto não tem como foco a atuação dos atores (professores, coordenadores, gestores) por não ter sido esse o objeto de estudo, mas sim como vem se dando sua efetivação no cotidiano escolar e seus reais benefícios aos educandos, embora todos sejam co-responsáveis pelo acesso de qualidade dos alunos à escola incluindo, aí, família e a comunidade em geral.

Objetivando contribuir para um salto de qualidade desse processo serão relacionados alguns aspectos percebidos no decorrer da pesquisa sobre a atuação do CAP, sendo apontadas sugestões que se considera pertinente para a melhoria do atendimento:

- Falta do apoio necessário da Secretaria da Educação (SEC) no que se refere à disponibilidade de recursos e equipamentos necessários;
- revisão mais sistemática da demanda de atendimento por meio de uma melhor articulação com a coordenação da SEC;
- revisão no projeto político–pedagógico, considerando aspectos que não foram observados no atual: aprofundamento da fundamentação teórica expressando uma concepção de Educação; análise contextualizada da Educação; abordagem da atual política de Educação Especial brasileira e, por fim, maior precisão no planejamento das atividades a serem desenvolvidas;
- estreitar relações com o colégio no intuito de impulsionar discussões na comunidade escolar a respeito dos estudantes deficientes visuais para que as mesmas sejam incorporadas nos documentos orientadores da instituição (PPP, PDG e RE);
- interação mais constante entre as coordenações pedagógicas das duas instituições para refletir sobre o apoio aos alunos;

- realização de atividades constantes com vistas a conscientizar a comunidade escolar sobre o papel do professor especialista;
- refletir meios de melhorar a oferta de material didático e a sua entrega em tempo hábil aos estudantes.

As contradições observadas na efetivação do trabalho do CAP podem ser compreendidas tendo como base o contexto educacional geral brasileiro que é marcado por uma orientação tecnicista do mercado oriundo das agências multilaterais (FMI, Banco Mundial), e os parques investimentos em infra-estrutura e formação docente comprometendo deveras a qualidade do ensino. Essa situação se agrava ainda mais em se tratando da Educação Especial por prestar assistência a grupos minoritários e de uma área historicamente marginalizada.

Mais do que apresentar conclusões pretendeu-se com esse trabalho indicar horizontes e preparar caminhos para outras pesquisas da mesma natureza, possibilitando uma visão abrangente da realidade educacional de estudantes com deficiência visual. Espera-se que possa contribuir na formulação, gestão e revisão de instrumentos de política pública na área educacional de inclusão desse segmento.

REFERÊNCIAS

BAUMEL, Roseli C. R. C; SEMEGHINI (Orgs). **Integrar, incluir: desafio para a escola atual.** São Paulo; FEUSP, 1998.

BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho e CASTRO, Adriano Monteiro de, **Materiais e recursos de ensino para deficientes visuais.** IN: RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri e BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de, **Educação Especial do querer ao fazer-** São Paulo: Avercamp, 2003.

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

BUENO, José Geraldo S. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?** Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba Unimep, vol 3, n5, 7-25.1999

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação.** Trad. ALVAREZ, Maria João, SANTOS, Sara Bahia dos e BAPITSTA, Telmo Mourinho, Portugal, Porto Editora, 1994.

BUARQUE, Cristovam. Discurso no II Fórum Mundial de Educação. IN: GENTILI, Pablo e MCCOWAN, Tristan. **Reinventar a escola pública: política educacional para um novo Brasil.** Petrópolis - RJ, Vozes, 2003.

CAIADO, Kátia Regina Moreno, **Aluno Deficiente Visual na Escola: lembranças e depoimentos** – 2 ed.- Campinas, SP: Autores associados: PUC, 2006 (Coleção Educação contemporânea).

CAMBAÚVA, Lenita Gama, **Análise das Bases Teórico-metodológicas da Educação Especial.** Dissertação de mestrado. PUC/SP, 1988.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Alunos com Necessidades Educacionais em Classes Comuns: Avaliação do Rendimento Acadêmico.** In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25., 2002, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2002. Trabalho. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/veraluciacapellinit15.rtf>>. Acesso em: 15 abril 2007.

CARVALHO, Rosita Edlér. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is".** 4 ed . Porto Alegre: editora Mediação. 2006.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário.** 5 ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 1998.

CRUZ, Cátia Maria Paim da , **Integração Escolar do Aluno com Cegueira: da intenção à ação** - Dissertação (Mestrado em educação especial), Universidade

Estadual de Feira de Santana / Centro de Referência latino Americano para La educación especial, Feira de Santana, 2002

CUNHA, Edite da Penha; CUNHA, Eleonora Schettini M. **Políticas Públicas Sociais**. CARVALHO e al. In: POLÍTICAS PÚBLICAS. Belo Horizonte: Editora UFMG; Proex, 2002.

DEMO, Pedro. Novos Paradigmas da Política Social. In: **Revista Semanal do Programa de Pós-Graduação em Política Social do Departamento de Serviço Social na UNB**, nº 1, 2002.

DERMEVAL, Saviani, **A Nova Lei da Educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas**. Campinas-SP. Autores Associados, 1997.

DINIZ, Débora, **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007 (coleção Primeiros Passos; 324)

FERREIRA, Júlio Romero. A Nova LDB e as Necessidades Educativas Especiais. Cad. CEDES, Ste 1998, Vol.19, nº 46, p. 7- 15.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo e GUIMARAES, Marly, **Educação Inclusiva**, Rio de Janeiro: D E A, 2003 (p.30).

FERREIRA, Maria Elisa Caputo. **O Enigma da Inclusão: das Intenções às Práticas Pedagógicas**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26., 2003, Poços de Caldas. Anais... Poços de Caldas: ANPED, 2003. Trabalho. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/mariaelisacaputoferreira.rtf>>. Acesso em: 15 abril 2007.

FRANCO, José Roberto, DIAS, Tércia Regina da Silveira. **A Pessoa Cega no Processo Histórico: um breve percurso**. In: REVISTA BENJAMIN CONSTANT. **A visão da expressão através da arte**, MEC, ano 11, nº 30, abril, 2005.

GENTILI, Pablo; MCCOWAN, Tristan. (Orgs). **Reinventar a escola pública: política educacional para um novo Brasil**. Petrópolis: Vozes. 2003.

GHON, Maria da glória, **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. São Paulo. Cortez, 1999 (Coleção Questões da nossa época; v. 71)

GLAT, Rosana. **Inclusão total: mais uma utopia?** Revista Integração, (20), p. 08-10. Brasília: SEESP/MEC, 1998

JANNUZZI, Gilberta de Martins, **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. São Paulo: Autores Associados. 2004.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. **Deficiência e trabalho**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. **Educação X Necessidades Especiais: uma Questão Política e Discursiva.** In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2005. Trabalho. Disponível em:<<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt15/gt151385int.rtf>>. Acesso em: 15 abril 2007.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, José Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Docência em Formação).

LORA, Tomázia Dirce Peres. **Efeitos Diretos e Indiretos da Deficiência Visual Sobre o Indivíduo.** IN: BAUMEL, Roseli C. Rocha de C. e SEMEGHINI, Idméa, **Integrar, Incluir: desafio para a escola atual.** São Paulo, FEUSP, 1998.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E.D. **A. Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas.**

MANTOAN, Maria Teresa Égler. (Org.) **Caminhos pedagógicos da inclusão: como estão implementados a educação (de qualidade) para todos na escola brasileira.** São Paulo: Mennon. 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Org. **Inclusão escolar: o que é? Porque? Como fazer?** São Paulo. Editora Moderna. 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Caminhos Pedagógicos da educação inclusiva.** IN: Gaio, Roberta e MENEGHETTI, Rosa G. Krob, **Caminhos pedagógicos da Educação Especial,** Petrópolis - RJ, Vozes, 2004.

MARQUES, Carlos Alberto. **A Construção do Anormal: uma Estratégia de Poder.** In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24., 2001, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2001. Trabalho. Disponível em:<<http://www.anped.org.br/reunioes/24/T1553129810195.doc>>. Acesso em: 15 abril 2007.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade.** São Paulo: Paulus. 1997.

MARTINS, **A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais.** São Paulo: Vozes. 2002.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **O Manifesto comunista,** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998 (Coleção leitura).

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

MELLI, Rosana, **Educação Inclusiva**. IN: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Caminhos pedagógicos da inclusão: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras**, São Paulo: Memnon, 2001.

MENDES, Enicéia Gonçalves, et al. **A Percepção do Processo de Escolarização de Alunos com Necessidades Educativas Especiais Inseridos no Ensino Regular**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2000. Trabalho. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1502t.pdf>>. Acesso em: 15 abril 2007.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo. 2005.

MINTO, César Augusto. **Educação Especial: da LDB aos Planos nacionais de educação- MEC e Proposta da sociedade brasileira**. IN: PALHARES, Marina Silveira e MARINS, Simone Cristina Fanhani, **Escola inclusiva**, São Carlos, EdUFSCAR, 2002.

MITLER, Peter, **Educação inclusiva: contextos sociais**, trad. Windyz Brazão Ferreira – Porto Alegre: Artmed, 2003.

NETO, Antônio Cabral e OLIVEIRA, Maria Neusa de, **Descentralização/ Muicipalização do ensino no estado da Bahia: aspectos político- institucionais e administrativos**. IN: NETO, Antônio Cabral, NASCIMENTO, Ilma Vieira do e LIMA, Rosângela Novaes. **Política pública de educação no Brasil: compartilhando saberes e reflexões** – Porto Alegre: Sulina, 2006

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de, **Saberes imaginários e representações na Educação Especial: A problemática ética da diferença e da exclusão social** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; AMARAL, Cláudia Tavares do. **Políticas Públicas Contemporâneas para a Educação Especial: Inclusão ou Exclusão?**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27., 2004, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2004. Trabalho. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/qt15/t156.pdf>>. Acesso em: 15 abril 2007.

PALHARES, Marina Silveira; Marins, Simone Cristina Fanhani (Orgs.). **Escola inclusiva**. São Paulo: Edufscar. 2002.

PEREIRA, Potyara A. P. A questão social e as transformações das políticas sociais: respostas do Estado e da sociedade civil. In: **Revista Semanal do Programa de Pós-Graduação em Política Social do Departamento de Serviço Social na UnB**, nº 6, 2000.

PORTER, Gordon, **Organização das Escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão**. IN: AINSCOW, Mel e WANG, Margaret e PORTER, Gordon.

Caminhos para as escolas inclusivas. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1997.

ROSS, Paulo Ricardo. **Educação e exclusão:** um projeto de cidadania das pessoas com necessidades especiais. Tese de doutorado em educação. Faculdade de educação da universidade de São Paulo. São Paulo: 1999.

ROAUNET, Paulo Sérgio. **Humanismo e Contra-iluminismo.** IN: Caderno de Cultura e a comunicação contemporânea. FACION, Salvador 1994.

ROAUNET, Paulo Sérgio. **As Razões do Iluminismo.** São Paulo-SP: Cia das Letras, 1985.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. 5 ed. São Paulo: Cortez. 2005.

SELLA, Adriano. **Globalização Neoliberal e Exclusão Social:** alternativas...? São possíveis! São Paulo: Paulus, (Coleção Temas de atualidade), 2002.

SILVA, Ronalda Barreto, **Educação Comunitária:** além do estado e do mercado? – A experiência da campanha nacional de escolas da comunidade – CNEC (1985-1998). Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Campinas-SP, 2001.

SILVA, Luciene M. **A Negação da diferença:** um estudo sobre as interações de alunos com deficiência visual na escola pública. Tese de Doutorado. PUC/SP, 2004.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e Consentimento:** a política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores Associados: Fapesb; 2002.

SOUZA, Rita de Cácia Santos. **Educação especial em Sergipe:** uma trajetória de descaso, lutas, dores e conquistas. Aracaju: UNIT. 2005.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Wiliam. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed. 1999. Tradução de Magda França Lopes.

STEIN, Rosa Helena. A (nova) questão social e as estratégias para seu enfrentamento. In: **Revista Semanal do Programa de Pós-Graduação em Política Social do Departamento de Serviço Social na UnB**, nº 6, 2000.

VALENTE, Ivan e ROMANO, Roberto, **PNE: Plano Nacional de educação ou carta de intenção?** IN: Educação e Sociedade, Campinas: São Paulo: Cortez, n.80, v. 23, p. 97 a 108, 2002.

VELHO, Gilberto. **Desvio e divergência:** uma crítica da patologia social. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2003.

VIEIRA, Evaldo. **Os direitos e a política social.** São Paulo: Cortez, 2004.

WERNEC, Cláudia. **Ninguém vai ser bonzinho, na escola inclusiva.** 2 ed. Rio de Janeiro. WVA, 2000.

OUTRAS FONTES

BAHIA, Lei nº 10.330, de 15 de setembro de 2006. Aprova o Plano estadual de educação da Bahia e da outras providências. Salvador, 2006.

BRASIL. Constituição (1998). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1998.

BRASIL, Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: 2004.

BRASIL, Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social. Brasília, DF: 1989.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20/12/96, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Carta. Brasília, DF: 1997.

BRASIL, Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou mobilidade reduzida, e da outras providências. Brasília, DF: 2000.

BRASIL, Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências.

BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica – Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação e do esporte, Portaria nº 1679, de 2 de dezembro de 1999. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.

BRASIL, Decreto 3.298 de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da pessoa portadora de deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

BRASIL, Ministério da educação, Portaria 1.679 de 2 de dezembro de 1999, dispõe sobre as condições básicas de acesso de pessoas com deficiência (física e sensorial) ao ensino superior, de mobilidade de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto (1999). Parâmetros Curriculares Nacionais – adaptações curriculares. Brasília.

BRASIL, Ministério da educação, lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano nacional de educação e dá outras providências.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. 1994, Salamanca. Declaração de Salamanca: sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. 1990, Tailândia. Declaração de Jontiem. Declaração mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. 1990.

CONGRESSO INTERNACIONAL DE MONTREAL. 2001. Montreal, Quebec, Canadá. Declaração internacional de Montreal sobre inclusão. 2001.

Projeto Político Pedagógico – Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC) e Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP), Salvador/Bahia, período de 2006-2008.

Publicação ABEDEV. SEESP/MEC sobre o CAP – Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual. Campo Grande, MS, Março de 2000.

Regimento Escolar Interno do Colégio Estadual Severino Vieira, 2004.

SITES VISITADOS

http://www.sec.ba.gov.br/ed_especial/conceitos.htm

<http://www.portal.mec.gov.br/seesp>

<http://intervox.nce.urfj.br/cap/>