

NIURA BICALHO BARROSO

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A APROPRIAÇÃO DAS POLÍTICAS
OFICIAIS PELA ESCOLA PÚBLICA**

**CURITIBA
2008**

NIURA BICALHO BARROSO

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A APROPRIAÇÃO DAS POLÍTICAS
OFICIAIS PELA ESCOLA PÚBLICA**

Trabalho apresentado para obtenção do título de
Especialização em Organização do Trabalho
Pedagógico, do Setor de Educação da Universidade
Federal do Paraná, sob a orientação, da prof^a. Dra.
Sônia Guariza Miranda.

**CURITIBA
2008**

AGRADECIMENTO

Agradeço à minha orientadora Profa. Sônia Guariza Miranda pela sua dedicação dispensada a este trabalho e à mim, sem a qual não poderia realizá-lo a contento.

Não poderia deixar também de agradecer aos professores e àqueles que se mobilizam para que o curso de Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico desta Universidade continue existindo, com garantias de qualidade e gratuidade. Esta é uma possibilidade de educação permanente aos profissionais que atuam nas escolas públicas e pretendem entender sua prática pedagógica para transformá-la, lembrando que só não podemos aceitar na vida e na escola, aquilo que podemos modificar para melhorar.

“ Só chegando à realidade é que se pode voltar a ser otimista.”

Fiori

Mas, “quanta verdade consigo suportar?”

Nietzsche

SUMÁRIO

CAPÍTULO I	1
1.1. INTRODUÇÃO	1
1.1.1. PROBLEMA	6
1.1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	7
1.1.3. METODOLOGIA	8
1.2. JUSTIFICATIVA	9
CAPÍTULO II	14
2.1. APROFUNDANDO CONCEITOS	14
2.1.2. O QUE É EDUCAÇÃO ESPECIAL?	18
2.1.3. O QUE É EDUCAÇÃO INCLUSIVA?	21
2.2. CRISE EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA	22
2.3. POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E MODELO ECONÔMICO MUNDIAL – INFLUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	29
2.4. POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO NO ESTADO DO PARANÁ	36
CAPÍTULO III	41
3.1. PESQUISA DE CAMPO	41
3.1.1. CARACTERIZAÇÃO CONTEXTUAL	41
3.1.2.1. Questionário e respostas dos professores	42
3.1.2.2. Questionário e respostas da equipe pedagógica	46
3.1.2.3. Questionário da direção da escola	48
3.1.2. CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	49
3.1.3. PRINCIPAIS ACHADOS DA PESQUISA	51
3.1.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
3.1.5. REFERÊNCIAS	55

RESUMO

Este trabalho aponta para a necessidade de conhecer sobre a Educação Inclusiva dos sujeitos que apresentam necessidades educacionais especiais e as práticas ocorridas no interior da escola pública no Paraná, frente às atuais políticas de inclusão. Realizou-se uma pesquisa qualitativa em duas escolas estaduais de Curitiba, norteada pelas legislações pertinentes à Educação Especial e à Inclusão das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, análise de documentos da escola, como Regimento Escolar, Diretrizes Curriculares e Propostas Curriculares, além de questionários para professores e equipe pedagógica. O presente trabalho voltou-se à busca em situar os conceitos utilizados nesta área, de Educação Inclusiva, o processo histórico pelo qual vem passando e as abordagens de grupos de trabalho e de estudos, realizados a partir dos anos 90 até então. Desta forma pretende-se auxiliar no desenvolvimento do profissional envolvido em uma Educação Inclusiva, que deveria ser consciente e cidadã. É através de uma análise baseada nas reais condições de trabalho e menos numa visão romântica sobre a Educação Inclusiva que poderemos conhecer como anda este processo em nosso Estado. A pesquisa indica que o movimento de apropriação das políticas públicas relativas à Educação Inclusiva gerou mudanças ocorridas nas escolas, mas que estas são relativas e pouco consistentes, e que a organização do trabalho pedagógico baseia-se muito mais em conceitos empíricos. Nossa organização escolar não corresponde tanto àquele aspecto fraterno e acolhedor do discurso da inclusão, não por falta de vontade, mas pelos profissionais não saberem lidar mesmo com tais questões. Chegou-se à conclusão que há necessidade de maior investimento nesta área, na capacitação de profissionais, suporte técnico e em recursos materiais.

CAPITULO I

1. 1. INTRODUÇÃO

A análise da Educação Inclusiva para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais e a apropriação das políticas oficiais sobre este tema pela escola pública é o que se pretende desenvolver no presente estudo, buscando fundamentos histórico-sociais, permitindo uma visão menos romântica sobre a questão e mais real, tendo em vista que há muito sabemos que somente com amor e boa vontade não conseguimos resultados de grande abrangência, que é o caso da educação, seja em qualquer modalidade. É preciso, sim, muito estudo, pesquisa e pessoal capacitado para lidar com as necessidades especiais humanas, além dos necessários aportes pedagógicos como materiais e equipamentos, adequação de espaço físico e uma organização do trabalho pedagógico de cada caso.

Pudemos observar em nossa prática pedagógica que este amor e boa vontade citados acima, existem genuinamente nas pessoas e nos profissionais das escolas em que trabalhamos. Os profissionais e alunos em sua maioria aceitam e compreendem as necessidades educacionais especiais de determinados alunos. Principalmente quando as diferenças são a “olhos nus”, como são os casos de cadeirantes, pessoas com deficiência visual, auditiva e outras deficiências orgânicas. As dificuldades e distúrbios de aprendizagem, como também as condutas típicas de alguns quadros neurológicos, psicológicos e mentais, já são mais difíceis de serem compreendidos e aceitos, pelos próprios diagnósticos que também apresentam-se mais complexos.

O que se vê é uma grande angústia por parte da equipe pedagógica e professores, pelo fato de não terem recursos físicos e humanos adequados, de maneira que possam pelo

menos minimizar os problemas decorrentes. Vê-se que há poucas pessoas especializadas em Educação Especial nas escolas.

A socialização do aluno com necessidades educacionais especiais pode ocorrer mas a apreensão de conhecimentos que possibilitem uma real transformação humana, muitas vezes não ocorre ou pelo menos de forma satisfatória. Sendo a função primeira da escola esta, e por não ser satisfeita, em geral surgem conflitos, decepções, amarguras em seu interior.

A necessidade de pesquisar sobre a prática que impulsiona a Educação Inclusiva dos sujeitos com necessidades educacionais especiais na escola regular e na sociedade surgiu por se observar que esta expectativa poderá ser satisfeita na medida em que houver instrumentos e pessoal capacitado, tornando de fato e de direito, a proposta de educação para todos, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, nas sugestões de adaptações curriculares:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais preconizam a atenção à diversidade da comunidade escolar e baseiam-se no pressuposto de que a realização de adaptações curriculares pode atender a necessidades particulares de aprendizagem dos alunos. Consideram que a atenção à diversidade deve se concretizar em medidas que levam em conta não só as capacidades e os conhecimentos dos alunos, mas, também, seus interesses e motivações (BRASIL, 1999, p. 23).

E a Própria Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/96) :

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

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

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;
- VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;
- IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem (BRASIL, 1996).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.

Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos (CNE – Conselho Nacional de Educação, 2001)

O documento de Salamanca (1994), que inspirou Leis, Decretos, Deliberações e Resoluções:

1. Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados.

2. Acreditamos e Proclamamos que:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades; aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades; escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (ESPANHA, 1994).

Faz-se necessário então, empreender pesquisas que desenvolvam investigações para a inovação de tecnologias e métodos sobre o conhecimento em lidar com o sujeito com necessidades educacionais especiais, sobre as políticas educacionais para a inclusão de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais e o modo como estas são aplicadas e entendidas pelos sujeitos envolvidos neste processo.

Para Drquet, o conceito de normalidade, distúrbios de comportamento e de aprendizagem, são sempre relativos ao ambiente cultural, social e histórico que cerca o indivíduo.

Se este apresenta um modo de agir com as mesmas características de comportamento da maioria dos outros elementos de seu grupo social, essa maneira de atuar é considerada normal. Caso ele se afaste das regras ou normas sociais estabelecidas, isto é, dos padrões do grupo, seu comportamento é considerado anormal (...) esse conceito de normalidade para um mesmo grupo social varia em função da história desse grupo: o que hoje é considerado normal pode não ter sido no passado, ou vice-versa. Dentro de uma mesma sociedade esse comportamento ainda sofre variações, quando se consideram grupos diferentes de idade, sexo, status social, família, cultura, raça, religião (DRQUET, 2006. P. 93).

É impossível discutir sobre Educação Inclusiva sem falar de Educação Especial e do que se entende sobre normalidade e assim no presente trabalho buscamos aprofundar nestes conceitos, no levantamento sobre as Leis pertinentes ao tema e o processo histórico que as envolve.

Este trabalho versa também sobre a crise educacional, discutindo sobre a formação dos sujeitos, passando pela desarticulação da instituição escolar, a partir dos ideais de educar para a cultura, iniciando a expansão da escola para todos, um “dilema educacional brasileiro” (GADOTTI, 1990, p. 12) . A crise educacional se instala e a modalidade de Educação Especial e Inclusiva (com responsabilidade), em razão de seus custos, sempre herdou os maiores entraves da educação escolar: a exclusão e a evasão.

A seguir, analisamos as políticas educacionais no Brasil e o modelo econômico mundial, influenciando na educação inclusiva e especial, tendo como jargão uma educação para a diversidade cultural, em detrimento à luta contra a desigualdade social, restando à

educação em tempos neoliberais repartir responsabilidades com o setor privado e com as comunidades, já que o princípio deste modelo econômico é o Estado mínimo.

A política para a Educação Inclusiva do Estado do Paraná foi discutida a partir do material de apoio do Grupo de Estudos sobre Educação Especial, realizado no ano de 2007, para os professores inscritos neste curso da Rede Estadual de Educação. Lembrando que, a pontuação para subida de nível na escala da valorização profissional dos professores que escolheram este tema é mínima, como também é mínimo o número de pessoas que escolheram esta área de conhecimento. Começa aí, o descaso, por parte do poder público, com a valorização do profissional que quer entender melhor a Educação Especial e a Educação Inclusiva.

A partir de então, inicia-se o terceiro e último capítulo deste trabalho, com o levantamento, caracterização contextual e análise de dados da pesquisa em relação ao problema e aos objetivos propostos.

1.1.1. PROBLEMA

Entende-se que a flexibilidade e a dinamicidade do currículo regular das escolas fundamentais podem não ser suficientes para superar as restrições do sistema educacional e compensar as limitações reais dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais (BRASIL,1999, p.59).

Neste caso, esta pesquisa busca promover as adaptações curriculares, através da promoção de um possível aperfeiçoamento para o maior número de profissionais, tornando-os melhor capacitados para lidar com a diversidade na escola, possibilitando a inclusão uma realidade menos difícil para todas as partes envolvidas. Isto ocorrerá na medida em que houver um maior número de pessoas voltadas para uma área de estudo e de aplicação que se preocupa com a aprendizagem voltada para o significado do aprender neste mundo de informação que se delinea a nossa frente.

Segundo Glat (2003), a realização de adaptações curriculares é o caminho para o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos. No entanto, identificar essas “necessidades” requer que os sistemas educacionais modifiquem não apenas as suas atitudes e expectativas em relação a esses alunos, mas que se organizem para construir uma real escola para todos, que dê conta dessas especificidades.

Silva (2003), em sua pesquisa sobre as políticas educacionais para o Ensino Médio, indica que as escolas incorporaram apenas formalmente o discurso normativo, sobre as reformas curriculares, com leituras particulares e contrastantes, gerando um movimento de apropriação que permite concluir que as mudanças pretendidas têm um alcance relativo.

Assim também em todos os níveis e modalidades de ensino este mesmo movimento pode ter ocorrido, já que as Diretrizes Curriculares Nacionais têm os mesmos parâmetros de um ideário pedagógico e a intenção de produzir uma padronização curricular em todos os níveis de educação básica.

Nesta perspectiva, no presente trabalho o problema a ser investigado é: o processo de organização do trabalho pedagógico escolar e especificamente o currículo, no âmbito da inclusão de PNEEs – Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, na etapa final do Ensino Fundamental sob a responsabilidade da esfera estadual em Curitiba, contempla as políticas oficiais desta área?

1.1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1- Levantar e avaliar as principais determinações/recomendações da atual legislação brasileira específica sobre a inclusão escolar de PNEEs na etapa final do Ensino Fundamental.

2- Caracterizar e avaliar a organização curricular de escolas estaduais de Ensino Fundamental investigadas em Curitiba, destacando os aspectos derivados da inclusão de

PNEEs promovidos pelo sistema de ensino e/ou pelas escolas e sua correlação com as políticas oficiais.

3- Caracterizar e avaliar a composição, a formação e a atuação da equipe pedagógica de escolas estaduais de Ensino Fundamental em Curitiba, no âmbito da inclusão escolar de PNEEs.

4- Investigar a composição, a formação e a atuação do corpo docente das escolas investigadas, no âmbito da inclusão escolar das PNEEs, com ênfase no atendimento às especificidades dos casos incluídos.

1.1.3. METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi a Qualitativa, de Campo, onde as pessoas envolvidas no processo da Educação Especial e Inclusiva na escola, “possam ser vistas tanto como criadores quanto produtos das situações em que vivem“ (MONTEIRO, 1991, p. 28 - 29).

A Pesquisa qualitativa tem o seu ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos, sendo que o pesquisador deve atentar para o maior número possível de elementos na situação estudada. A preocupação maior deve ser o processo, mais que o produto, tendo o significado que as pessoas dão às coisas e à vida uma especial atenção, seguindo um processo indutivo (MONTEIRO, 1991).

Segundo Lüdke e André (1996, p. 26), a observação juntamente com as entrevistas ocupam um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional, tendo a introspecção e a reflexão pessoal um papel importante, permitindo o “observador como participante”.

Na presente pesquisa os recursos utilizados foram: investigação documental (legislação pertinente, pareceres e resoluções; estudos e conclusões de Grupos de Trabalhos; Diretrizes Curriculares; Parâmetros Curriculares; Propostas Curriculares; Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar), entrevistas e questionários qualitativos.

A fundamentação teórica deste trabalho tem como base estudos realizados pelo Grupo de Trabalho sobre Educação Especial do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal, com a participação de professores da Universidade Federal do Paraná; conferências publicadas pela APP – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Paraná; análises de legislações pertinentes; a reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico, Projeto Político Pedagógico e Propostas Curriculares de duas escolas Estaduais de Curitiba, Paraná, na última etapa do Ensino Fundamental, através de uma pesquisa qualitativa.

1.2. JUSTIFICATIVA

Glat (2003) afirma que “ensinar ao aluno com deficiência junto com os demais é o grande nó e desafio da Educação Inclusiva”, pois é neste aspecto que a inclusão deixa de ser uma filosofia, uma ideologia ou uma política, e se torna ação concreta em situações reais envolvendo indivíduos com dificuldades e necessidades específicas. Pois, pelo menos em nosso país, a inclusão que se almeja ocorrerá em um contexto de uma escola deficitária e em muitos casos “falida” (as estatísticas de repetência, fracasso e evasão escolar mostram que o problema não atinge apenas os chamados alunos com necessidades especiais), um professor que não foi formado para lidar com a diversidade, e alunos com grandes dificuldades de aprendizagem devido a deficiências reais sensoriais, intelectuais, psicológicas e/ou motoras, sem contar as sócio-econômicas e culturais. Neste sentido, o poder estrutura-se com maior força quando a relação entre saber e vontade de saber é posta em movimento, dando lugar à procura por explicações sobre formas de saber, suas gêneses e suas funções.

Assim, surgem as tecnologias do saber (discursos científicos) que se constituem no curso da história (In: ALVES, 2003).

A produção do discurso é, ao mesmo tempo, controlada, selecionada, organizada e redistribuída por procedimentos que funcionam como sistemas de exclusão, pondo

em jogo mecanismos de controle social e psicológico. São tecnologias de dominação desenvolvidas que acabam por se difundir na totalidade o tecido social (escola, trabalho, comunidade, família etc.), cujo núcleo fundamental de saberes é constituído pelas chamadas ciências sociais e humanas. Estas disponibilizam as técnicas de pesquisa e de registros, criam e desenvolvem métodos de ordenamento e de análise de dados sobre os indivíduos, seus corpos, suas vidas, suas paixões etc., produzindo, com isso, determinadas formas de pensamento e de ação no mundo, que interferem em campos conceituais consolidados, desfazendo crenças e conceitos, produzindo novas marcas e novos paradigmas. **A ação humana baseia-se na cooperação entre indivíduos** (grifo nosso). A forma como os homens participam e atuam na vida determina o que pensam. Mas como nem todos agem da mesma forma, obviamente, também não pensam a mesma coisa, gerando-se, assim, crenças distintas e, portanto, verdades diferentes. A partir da imersão cultural, o carácter ideológico toma forma, através dos mecanismos de identificação e de diferenciação. À medida que nos identificamos ou nos diferenciamos, estamos de alguma forma ratificando aquilo que consideramos ser a nossa verdade. É possível que “as verdades”, postas por um imaginário e por uma lógica, sejam capazes de mascarar o conflito, dissimular a dominação, velar o segredo, fazendo com que seja impressa uma aparência real, que nada se assemelhe com a verdade do outro (ALVES, 2003, p.4).

E as políticas neoliberais se basearam nesta ordem, a de que a vontade e o desejo individuais são ferramentas essenciais para o “sucesso”, em detrimento da vontade coletiva. Este imaginário é possível identificar numa pesquisa qualitativa. Percebe-se então a lógica, o carácter ideológico de qualquer enunciado verbal, observando que o conteúdo ideológico estará presente nos fatos, objetos, palavras, gestos que surgem no entendimento e na aceitação das medidas educacionais presentes nas políticas de reformulação curricular para a Educação Básica e especificamente à Educação Inclusiva. Segundo Marilena Chauí, a operação intelectual de criação de universais abstratos para todos os membros da sociedade é própria da ideologia.

Muitas vezes essa ideologia é assimilada por nós sem ser percebida conscientemente, fazendo com que idéias e valores sejam aceitos como verdades absolutas, como universais. No entanto, a universalidade das idéias e dos valores supõe a negação, o ocultamento de algo que não pode ser explicitado, caso contrário pode-se acarretar o desvelamento daquilo que se julga correto, o que implicará na formação de novas crenças, novos saberes e novas formas de agir.

Dito de outra forma, nossos atos têm uma realidade exterior representada em condutas e significados, nem sempre conhecidos por nós, que podem, no entanto, ser modificados, a partir da exteriorização dos saberes e crenças, submetendo-os à apreciação e à reflexão por parte dos demais sujeitos sociais (CHAUI, IN: ALVES, 2003, p. 5)

Conforme ALVES (2003), considerando que nosso país não chegou a desenvolver programas públicos universais de educação, saúde e assistência, não contamos ainda em nossa realidade com essa cobertura básica de direitos que configura um mínimo de exercício de cidadania, o que vai se refletir inclusive no atendimento educacional à população com deficiência (ou necessidades educacionais especiais).

Também não desfrutamos, ainda, de uma escola inclusiva, se considerarmos os diversos níveis e modalidades de ensino. Ao lado de uma expansão bastante significativa do acesso à escola na faixa dos sete aos 14 anos, vemos, no diagnóstico do *Plano Nacional de Educação de 2001*, que cerca de 40% dos municípios brasileiros não contava com qualquer serviço de Educação Especial no final da década de 90. Em 2002, apenas 3.612 municípios (65% do total de 5.560 municípios no Brasil) registraram matrículas de alunos com necessidades especiais. E em quase 2000 deles, tal atendimento é responsabilidade primeira ou exclusiva de instituições filantrópicas. E na nossa visão de uma perspectiva escolar, às vezes é difícil entender como, após décadas de um discurso prometendo a integração e, agora, a inclusão, multiplica-se a demanda pelo conjunto de serviços oferecidos pelas instituições especializadas filantrópicas, de caráter multiprofissional. A escola também não é inclusiva em suas condições de funcionamento. A despeito dos inegáveis efeitos positivos das recentes políticas dirigidas à expansão da Educação Básica, o salário médio do professor brasileiro em início de carreira é o terceiro mais baixo em um total de 38 países desenvolvidos e em desenvolvimento, comparados em recente estudo da UNESCO. Apenas Peru e Indonésia pagam menos do que pagamos, dentre tais países. Nos vizinhos Argentina e Uruguai, o salário de 2002 era o dobro do que se pagava aqui. (ALVES, 2003, p.6).

Então, nossa escola e nossa organização social não correspondem tanto àquele aspecto fraterno e acolhedor do discurso da inclusão, mas o quadro atual traz indícios

importantes, no campo da educação, de que se tem ampliado o acesso de grupos que foram historicamente excluídos do acesso à educação ou o tiveram de uma forma que apenas reforçou sua condição de exclusão. A presente discussão sobre a perspectiva da construção de uma escola inclusiva às necessidades educativas especiais em nossa realidade acentuou-se nos anos 1990 no contexto de reformas educacionais significativas, principalmente da Educação Básica, desenvolvidas em nosso país a partir de movimentos e **políticas internacionais**, comuns a todas as questões educacionais e não só referentes à Educação Especial e Inclusiva, mas também direcionados para a ampliação do acesso à escola fundamental das populações dos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento. Sobre as influências do Estado liberal é que se construiu a sociedade brasileira, e também, o nosso universo educacional. Na conjuntura contemporânea toda a análise, orientação e interpretação sobre as políticas educacionais têm como pressuposto político-econômico o neoliberalismo e o capitalismo internacional, que se intercompõem e sustentam um projeto social e histórico em que os objetivos primordiais são o poder e lucro e a promoção das iniciativas privadas.

A implantação das políticas neoliberais, não tem como projeto discutir a questão de como responder ao problema concreto de que nas sociedades reais já existam imensas diferenças e desigualdades, elas assumem-se como anti-sociais, por não terem um caráter universal de erradicação dos problemas sociais e acabam focalizando e resolvendo situações imediatas de curto prazo. “As políticas sociais acabam sendo formuladas tendo em vista, fundamentalmente, as camadas assalariadas e, de certo modo marginalizadas da estrutura social, da estrutura econômica. Nesse sentido, termina por se configurar uma política para os pobres”.(SAVIANI, 1987, p.89).

Não se pode imaginar uma educação para todos quando caímos na tentação de constituir grupos de alunos por séries, por níveis de desempenho escolar e determinamos para cada nível, objetivos e tarefas, adaptados a **uma terminalidade específica**. O caput 59 da LDB – Lei de Diretrizes e Bases – 9393/96, ressalta as condições que deverão estar asseguradas pelos sistemas de ensino aos educandos com necessidades especiais. Sugere-se então uma incoerência ao próprio artigo em seu caput com o inciso II.

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 (art. 59, inciso II da LDB/96).

O termo “terminalidade específica” sugere a incapacidade do aluno com necessidades especiais em continuar os seus estudos, o que nos leva a perceber uma incoerência no texto da Legislação, tendo em vista que assim expressa uma visão conservadora, não levando em conta as recentes pesquisas sobre a adaptabilidade cognitiva dos sujeitos com necessidades especiais. Quando encaminhamos os que não se enquadram em nenhuma das determinações para classes e escolas especiais, argumentando que o ensino para todos não sofreria distorções de sentido em casos como esses, há uma compreensão equivocada de escola inclusiva, instalando cada aluno em um lócus escolar arbitrariamente escolhido. Desta forma acentuam-se desigualdades, justifica-se o distanciamento e o fracasso escolar, como problema exclusivo do aluno (BRASIL, 2003).

Neste sentido, estas considerações podem estar corretas, pois que, senão houver uma avaliação diagnóstica responsável e encaminhamentos corretos, o que exige pessoal capacitado, o que de fato ocorrerá é a exclusão do educando com necessidades educacionais especiais.

CAPITULO II

2.1. APROFUNDANDO CONCEITOS

As necessidades especiais são amplas e diversificadas e a atual Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1999), define como aluno com necessidades especiais “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”.

A expressão necessidades educacionais especiais pode ser utilizada para referir-se a crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender. Está associada, portanto, a dificuldades de aprendizagem, não necessariamente vinculadas à deficiência (BRASIL, 1999, p.23).

Miranda (2001), reconhece que para a democratização de acesso e permanência dos alunos com necessidade especiais, seja em escolas comuns, seja nas escolas especializadas, a formação dos professores está como uma das mais importantes ações, associando tais medidas a adaptações curriculares como, contra-turno para salas de recurso e /ou atendimento especializado interdisciplinar em Centros Especializados de Atendimento, públicos e distribuídos por bairro.

Quanto à formação de professores, conforme Artigo 59 da LDB e tomando por base as Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como a Resolução 02/01-CNE/CEB, que refere-se às condições que deverão estar asseguradas pelos sistemas de ensino aos educandos com necessidades especiais, define-se que são considerados professores capacitados e professores especializados para atuar em classes comuns com alunos que apresentem necessidades educacionais especiais:

...aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: I - perceber as necessidades

especiais educacionais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o entendimento de necessidades especiais; IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (CNE/CEB, 2001 In: MIRANDA, 2001).

Miranda (2001), coloca que nesta formulação legal não há uma definição clara do que são “conteúdos sobre educação especial adequados...” deixando a critério de outros a definição, gerando as mais diversas interpretações. Além de considerar professores capacitados, o fato de terem tido superficialmente algumas poucas horas de conteúdo teórico, de uma ampla programação de curso, “estes conteúdos superficiais deverão desenvolver valores para perceber, flexibilizar ações pedagógicas... com capacidade para atuar em equipe, inclusive com professores especializados...” Não é possível certificar professores neste nível de demonstrações práticas, sem que se criem condições efetivas enquanto ainda estiverem em formação estes professores, levando-se em conta apenas a hipótese de que eles darão conta. Para uma formação específica em Educação Especial, é preciso levar em conta as análises histórico-sociais das macro-estruturas da sociedade, além dos necessários conhecimentos específicos sobre cada necessidade educacional especial.

Se não for assim, por falta de conhecimento técnico, corre-se sempre o risco, e é o que se vê nas escolas, de diagnosticar os alunos com problemas disciplinares, em alunos com necessidades educacionais especiais. Sendo assim é necessário reconhecer e discernir quais são realmente as necessidades educacionais especiais e quem são os alunos que necessitam de atendimento especial, além de entender os conceitos sobre o que seja disciplina.

Foucault (1996), descreve as características do poder encarnado nas instituições pedagógicas, médicas, penais ou industriais. Sob estruturas de poder que são intra-estatais, que não dependem só do Estado, que formam uma rede de seqüestro, uma sociedade disciplinar, em que se controla o tempo, o corpo dos indivíduos, a reprodução do poder judiciário (disciplinamento do corpo através de técnicas arbitrárias) e por último o poder

epistemológico (o poder sobre a vida do ponto de vista individual e de análise de seus comportamentos – baseados nas ciências humanas e da saúde), neste último descreve dividindo-o em saber tecnológico (técnicas de ordenamento das multiplicidades humanas) e saber clínico (baseados nos moldes da Psiquiatria, Psicologia, Sociologia, Criminologia). Seguindo esta linha de pensamento Foucaultiano, a disciplina escolar segue os mesmos padrões e regras pré-estabelecidos, em ordem e limites.

Todas as mudanças que ocorrem e ocorreram na sociedade estão ligadas às mudanças que observamos em nosso cotidiano escolar. As estruturas existentes nos impedem muitas vezes de construir processos positivos, mas não podem ser empecilhos para tratarmos de forma justa aquele aluno que por ventura tenha participado de atos indisciplinados e de defasagem na aprendizagem, conforme as normas da escola e os parâmetros de aproveitamento escolar.

Para tanto, é necessário conhecimento sobre os conceitos que envolvem a “educação para todos”, mas principalmente sobre o que é Educação Especial e Educação Inclusiva e suas implicações na prática pedagógica.

2.1.2. O QUE É EDUCAÇÃO ESPECIAL?

O termo "Educação Especial" vem sendo erroneamente compreendido como o antônimo do termo "Educação Inclusiva". A Educação Especial, entretanto, deve ser vista como uma área de conhecimento que busca desenvolver teorias, práticas e políticas para atender as necessidades educacionais especiais diferenciadas de uma parcela da população, que requer formas diferenciadas de intervenção pedagógica além daquela desenvolvida no espaço da escola comum, implicando, tais formas diferenciadas em aportes específicos na formação dos profissionais, bem como nos recursos pedagógicos.

O Grupo de Trabalho sobre Educação Especial do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal, define como Educação Especial:

Um conjunto de condições no âmbito da escola comum, em todos os níveis de ensino, e atendimentos especializados nos âmbitos de escolas especializadas e centros de atendimento especializado, articuladas com atendimentos nas áreas de saúde, assistência social e trabalho, compreendendo os respectivos profissionais capacitados e especializados, recursos materiais, físicos e financeiros, destinadas às PNEs - pessoas com necessidades especiais : deficiências (visuais, auditivas, motoras, físicas, mentais, múltiplas), transtornos mentais (psicoses, autismos, esquizofrenias, neuroses, quadros emocionais) distúrbios de aprendizagem, superdotação ou altas habilidades, e situações de hospitalização longas devidas a doenças graves (MIRANDA, 2002, p. 47).

Na III Conferência Estadual da Educação do Paraná (2001), definiu-se que ao Estado caberá:

Garantia de acesso e manutenção da Educação Especial em todos os seus níveis, modalidades e programas, seja os desenvolvidos nas instituições especializadas, seja nas escolas comuns; controle e acompanhamento e adequada aplicação de recursos destinados à Educação Especial; agilização do atendimento de demandas apontadas pelos censos e Conselhos Escolares, pelas equipes interdisciplinares de natureza pública, dos respectivos Centros de Atendimento Especializados, para ampliação de vagas e respectivos recursos humanos e financeiros; ampliação de

vagas, exercida prioritariamente na rede pública de educação, articulados com atendimentos na área de saúde, educação e assistência e trabalho; pelo transporte gratuito e adaptado à PNE (Pessoas com Necessidades Especiais); de garantir aos pais ou responsáveis dispensa de parte da jornada de trabalho, para acompanhamento aos serviços especializados (III Conferência Estadual da Educação - 2001, p.69).

O Grupo de Trabalho sobre Educação Especial do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal (2002) define que o atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais diversificar-se-á em programas prioritariamente públicos, a fim de garantir a democratização do acesso, com qualidade, a toda a população, contemplando:

I -Avaliação diagnóstica interdisciplinar, compreendendo as áreas pedagógica, psicológica, psicopedagógica, fonoaudiológica, fisioterápica, neurológica, psiquiátrica, de terapia ocupacional e de serviço social, e outras; II – atendimento interdisciplinar precoce e continuado; III – Educação especializada em escola comum preferencialmente e em instituições educativas especializadas quando indicar o parecer da avaliação diagnóstica interdisciplinar (Ibid, 2002, p. 37).

Historicamente, conforme Miranda (1999), os princípios de integração e normalização das pessoas com necessidades especiais no Brasil, vem sendo defendidos pelos grupos que atuam na garantia de direitos das PNEEs e têm como marco o Documento de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, em 1994, amplamente divulgada pela CORDE – Coordenadoria Nacional para Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência (no Brasil, a partir de 1996). Este documento apela a todos os governos para darem oportunidade política e orçamentária à essa área, instando fundos de organizações internacionais de financiamento para criação de programas de apoio voltados às necessidades educativas especiais.

Miranda (1999) revela que não é somente sobre um ponto de vista que o Documento de Salamanca, deve ser analisado sob o ponto de vista das intenções

globalizantes que vêm monitorando e norteando as políticas públicas dos países em desenvolvimento, notadamente, Banco Mundial (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Estas instituições fundam-se justamente na concepção de Estado Mínimo, sendo a Educação Inclusiva e Integradora também seu alvo, preocupando os defensores da escola pública e gratuita para todos. Deixa-se assim o Estado unicamente com a função de manutenção da ordem econômica. Nesta lógica, as relações com as questões sociais passam a se respondidas, cada vez mais, efetivamente pela sociedade civil.

Desta forma, deixa-se desmontado todo um processo articulado em prol de uma educação de qualidade e de função estatal, presente na própria LDB – Lei de Diretrizes e Bases.

O Documento de Salamanca aponta perigosamente para o desmonte das escolas especiais, quando propõe as escolas integradoras, uma vez que concebe aquelas como “valioso recurso para escolas integradoras”, ou como “centros de formação para pessoal das escolas comuns”, ou ainda “como um novo compromisso de prestar apoio profissional às escolas comuns”, e em todas essas novas funções desconsidera as proposições originais dessas instituições, subtraindo-lhes sua especificidade. Por outro lado gera indagações sem respostas: Por que caberá às escolas especiais a formação do pessoal das escolas comuns, e não às universidades? As atuais escolas especiais vão ser incorporadas à estrutura das escolas comuns, com o necessário redimensionamento de seu quadro de pessoal que até então ficará ocioso? E neste caso, quem vai pagar a conta, ou seja, em virtude da municipalização iminente, os municípios herdarão os convênios firmados anteriormente pelas escolas especiais com os Estados? (MIRANDA, 1999).

Sobre a Escola Especial e a inserção de alunos com necessidades especiais na escola regular, deve ser considerado que a Educação Especial requer grandes investimentos de recursos, sobretudo por se tratar de trabalho interdisciplinar e de materiais e equipamentos especializados (MIRANDA, 1999).

Desta forma, ao desmontar as escolas especiais, a inclusão e integração na escola comum pode ser entendida como uma forma de exclusão, pelo fato de tirar os recursos necessários para que realmente a inclusão aconteça.

2.1.3. O QUE É EDUCAÇÃO INCLUSIVA?

Mrech (1998), entende a Educação Inclusiva como o processo de inserção das pessoas com necessidades especiais ou com distúrbios de aprendizagem, na rede comum de ensino em todos os seus níveis. Os projetos das escolas devem privilegiar as seguintes características: direcionamento para a comunidade; vanguarda, altos padrões; colaboração e cooperação; mudanças de papéis e responsabilidades; estabelecimento de uma estrutura de serviços; parceria com os pais; ambientes educacionais flexíveis; estratégias baseadas em pesquisas; estabelecimento de novas formas de avaliação; acesso; continuidade no desenvolvimento da equipe técnica.

O suporte técnico deverá ser privilegiado, segundo Mrech (1998): desenvolvimento de políticas distritais de suporte às escolas inclusivas; certeza de condições adequadas de trabalho; monitoração constante de projetos; assistência às escolas para obtenção dos recursos necessários à implantação de projetos; aconselhamento aos membros da equipe; auxílio a novas formas de estruturação do processo de ensino-aprendizagem; oferecimento de oportunidades de desenvolvimento aos membros da equipe de projetos; oferecimento de informações aos professores das escolas comuns sobre o aluno com necessidades especiais; compreensão por parte dos professores da necessidade de ir além dos limites da criança; punição de procedimentos injustos; novas alternativas oferecidas aos professores para a adequação de trabalho.

E para que estes preceitos aconteçam é necessário um investimento alto, tanto em recursos materiais quanto na formação de professores.

Conforme Miranda (1999), é possível destacar os seguintes pontos referentes ao papel das políticas públicas para garantir o mínimo de qualidade em Educação Especial: Ofertas de vagas na escola pública (o que tem ocorrido é que o alunado com necessidades especiais invariavelmente tem sido encaminhado à iniciativa privada); profissionais habilitados na área de Educação Especial (até então não houve ampliação de recursos

humanos); ampliação do acervo bibliográfico, equipamentos, materiais pedagógicos, bem como adequação e manutenção do espaço físico nos estabelecimentos (tem ocorrido via CORDE/MEC – projetos especificamente voltados às entidades filantrópicas, em detrimento dos espaços educacionais especializados públicos); redução de números de alunos por classe comum quando forem inseridos alunos com necessidades especiais (não houve redução até então); Inserção de disciplinas voltadas à Educação Especial nos cursos de formação de profissionais de Educação (é restritiva a política de fomento à pesquisa, inviabilizando o desenvolvimento de conhecimentos nesta área); articulação efetiva entre as áreas públicas de saúde, educação e ação social (a demanda da educação especial tem sido dirigida para o setor privado); garantia de programas de educação precoce, educação infantil, iniciação, educação profissional (iniciativa privada é que tem sido apoiada).

Diante do exposto acima, necessário se faz relatar sobre as políticas educacionais do Estado do Paraná, para a Educação Especial e Inclusiva, na atualidade, procurando ver assim o que há de avanços. Porém, esta pesquisa deverá constatar se estas mesmas políticas estão mesmo sendo implementadas e incorporadas no cotidiano escolar.

2.2. CRISE EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para entendermos sobre a situação da Educação Especial e Inclusiva, é preciso nos reportarmos à história da educação, pois não podemos falar de uma modalidade da educação sem falar dos processos históricos e sociais que percorremos até então. E a respeito da crise educacional pela qual estamos passando (a expansão da escola para todos, porém sem qualidade para todos) é preciso conhecer sobre os tempos (construção histórica), espaços (organização dos fazeres e lugares) e formas escolares (conjunto de traços escolares – modelos, costumes, como por exemplo mesas e cadeiras enfileiradas, sinais para recreio, entrada e saída de alunos, formação de filas...), os quais têm dimensionado a formação dos sujeitos.

Quando a sociedade se tornou predominantemente urbana, a escola pública passou a ser esvaziada pela classe média e alta (que passou a procurar uma escola de tradição e nos moldes europeus). Então, a discussão sobre a formação dos sujeitos passa também pela discussão sobre a desarticulação da instituição escolar desde estes tempos. A forma escolar, seus tempos e espaços, conforme Souza (1998), foram idealizados para a função de educar os cidadãos a serem produtivos e subordinados à ciência e à política. Mas os antigos princípios educativos como os ideais republicanos, de educar para a cultura e para a socialização operária, estão agora difusos, pelo fato de a escola ter um papel maior, mais atribuições, na distribuição social dos indivíduos. Desta forma a desarticulação escolar surge fortemente.

Se a instituição escolar está em crise, pode-se imaginar a modalidade Educação Especial e Inclusiva, em razão de seus custos. Sua estrutura caminha junto com a forma regular, só que, herdando não os louros, mas o que a escola sempre teve de pior, a exclusão, de fato e não a inclusão de direito.

O desenvolvimento da escola é recente, se pensarmos em toda história da humanidade. A educação inclusiva portanto, seguindo esta lógica é muito nova.

O tempo escolar é institucional, segundo Ferreira e Arco-Verde (2001, P.5), é organizativo e é fato cultural. Como tal, resulta de uma construção histórica. As principais características do tempo escolar, a sua organização, sua estrutura e suas práticas nos diferentes sistemas de ensino, implicam em diferentes definições sobre a arquitetura temporal da educação as quais foram forjadas ao longo de muitos séculos.

Ainda conforme as autoras, a visão da prática educativa, da instituição escolar e da organização pedagógica e temporal deste espaço vem sendo permeada por subordinações à ciência e à tecnologia, recheada de fetichismo em relação às imposições civilizatórias na história da formação social do homem.

Então, não se pode diagnosticar e criar prognósticos quanto aos alunos que não se adaptam a esta realidade, rotulados como aqueles que não aprendem, pois não se ajustam aos tempos, espaços e formas escolares e jogá-los assim às salas de aulas “especiais”, segregando-os.

Conforme Ferreira e Arco-Verde (2002, P.1), a interpretação que cada escola dá a medidas externas, a políticas de diversas naturezas, é, portanto, peculiar, eivada de consensos, contratos simbólicos, oposições. Seus modos de agir, suas práticas, são muitas vezes “gazeteiros” (sabem burlar a burocracia muitas vezes), formam pequenas “micro-resistências” (locais, em tempos e espaços escolares) em um espaço de possibilidades que constrói, quando interpreta uma política.

A invenção da forma escolar relaciona-se com o desenvolvimento da forma política (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001) e está ligada às transformações da sociedade. No século XXI, “as regras e a disciplina da arte retórica se constituem um dos exercícios que mais severamente reprimem a espontaneidade”. A conquista dos mundos urbanos e a nova forma escolar, reencontrará a resistência de uma parte das elites ligadas aos modos de formação tradicionais, como enfim, no próprio âmago da pedagogia do colégio. (VINCENT, LAHIRE E THIN, 2001, P. 16)

Define-se então que é no grau de objetivação do capital que reside o fundamento de todas as diferenças pertinentes entre os modos de dominação: os universos sociais em que as relações se fazem, se desfazem e se refazem na e pela interação entre as pessoas, opõem-se às formações sociais em que, mediatizadas por mecanismos

objetivos e institucionalizados - tais como o mercado auto-regulável...o sistema de ensino tem a capacidade e a permanência das coisas e escapam às tomadas de consciência e do poder individuais (VINCENT, LAHIRE E THIN , 2001, p. 20).

Então, a espontaneidade do educando pode muitas vezes ser confundida com uma incapacidade de o sujeito se adaptar a uma realidade e mais uma vez ser rotulado como uma pessoa com necessidades especiais. Em vista disso, faz-se necessário conhecer profundamente o processo histórico pelo qual a Educação vem passando, bem como suas respectivas mudanças nos paradigmas decorrentes de cada conjuntura histórica.

Segundo Varela (2000), a escola nunca foi alheia aos desajustes humanos, na forma de ausência de solidariedade, solidão e dependência. A transmissão das categorias de pensamento da escola é fundamental para a manutenção do *status* de ordem escolar e social.

Antes da expansão da escola para todos, para Dubet e Matucelli (1996), a exclusão maciça dos alunos dos meios populares e o fracasso escolar (proveniente de sua origem social, pela segregação social), não constituíam um problema. O sistema estava afastado ainda das demandas da economia. Os diplomas seriam mais um nível cultural do que uma capacidade profissional.

Hoje, a massificação, a escola para todos, e o alongamento contínuo da escolaridade desestabilizaram os modos de funcionamento da escola republicana. A seleção dos indivíduos surge então na própria escola, durante o percurso escolar e não mais somente na entrada ao sistema escolar. É durante os cursos que se formam as desigualdades e injustiças.

E é aí que surge o panorama para a Educação Inclusiva. Os alunos com necessidades educacionais especiais estão “pulverizados” na grande massa que envolve a diversidade cultural. É necessário reconhecer então o que é diversidade cultural e o que é desigualdade social. E ainda, e muito, as PNEEs, já que em sua maioria sempre estiveram excluídas do processo educativo da sociedade e hoje continuam, apesar de políticas inclusivistas, por não haver pessoal capacitado o suficiente para lidar com as reais questões da Educação Especial e Inclusiva.

Os autores Dubet e Matucelli (1996) enfatizam que o grande contingente de alunos que chegam nas escolas, a partir da massificação (que produz uma diversificação dos objetivos escolares e enfraquece as barreiras entre a escola e seu ambiente), não corresponde mais às antigas normas da instituição e assim os acordos tácitos entre professores e alunos se romperam. As experiências escolares são formadas sem uma organização homogênea, repousam sobre tensões entre condições sociais e normas, distinguindo o universo familiar do universo escolar, as classes e os grupos de alunos. E assim os indivíduos constroem sua identidade através de suas experiências sem conjunto social.

Esta formação heterogênea de alunos e de sociedade deixa então os professores e os profissionais da educação em geral, sem saber como lidar com as diferenças, necessitando assim de conhecimento aprofundado a este respeito. Diante da dificuldade em realizar capacitações, na lógica neoliberal, diante de altos custos, entende-se ser mais fácil disseminar a idéia de diversidade cultural, já que esta, conforme parágrafo anterior, é uma forma dissimulada de englobar necessidades especiais também.

As análises micro sobre o que se sucede no interior das escolas, em detrimento das análises de totalidade sobre desigualdades sociais, com as quais se ocupa a Sociologia da Educação hoje, nos trazem um perfil cultural mais próximo de como são formados os sujeitos e da sociedade na qual estão inseridos.

Miguel Arroyo faz menção à necessidade de “uma escola de formação do homem, não apenas na escola, mas no social, no real, e na escola como parte desse real”. Este fazer dependerá muito da consciência, não só dos professores, mas do gestor da escola, que é também um educador, que deverá ter uma formação com maior lucidez sobre “como se forma o homem em suas relações sociais”, já que a escola para o autor, “é uma das instituições mais totais, depois da família, onde se pode desenvolver a abertura de pensamento, a rapidez de percepção, a capacidade de brigar por seu espaço” (ARROYO, 1997, P. 15-20).

Então, seguindo esta linha de pensamento, é através da escola que poderemos brigar pela inclusão, inserção das pessoas com necessidades especiais nesta sociedade tão

excludente. Apesar de sabermos que a escola não é redentora de todos os males, é por ela que passam as riquezas e misérias humanas, quer fechemos os olhos para isso ou não.

As relações existentes na escola devem assumir o compromisso de entender e fazer entender que educação não é só escolarização, que existe uma dimensão política, econômica, social e cultural que a sustenta (ARROYO, 1987). Não fosse assim, a educação não existiria. A realidade que está posta à nossa frente nas escolas é que sustenta a prática administrativa e pedagógica. E a realidade sobre a Educação Especial e a inclusão dos alunos com necessidades especiais é pior ainda do que se supõe.

Dependerá de muitas pesquisas em educação para fundamentação de tal processo, o de uma escola que tem como base o movimento de constituição a favor dos interesses populares. Pois o que sabemos é que os educadores não têm competência para lidar com estas camadas, já que a escola sempre foi uma escola de elites. Trabalhar com as questões que abrangem realmente o movimento educativo que são e estão no pátio, nas brigas, na decisão entre assistir ou não às aulas, na organização do tempo e espaços, na transmissão da lógica do ensino, se é prevalecendo os conteúdos ou não, é trabalhar com as experiências sociais. Colocar somente a transmissão dos conteúdos como a grande função social da escola (ARROYO, 1987), é descartar o grande arsenal de conhecimento do campo cultural das classes desprivilegiadas, sendo estas condenadas a ficar em torno apenas de experiências desumanas e embrutecidas. Através de sua organização, a escola poderá cumprir o seu papel de trabalhar com os conteúdos e também com a sua função social.

O que não pode existir é uma prática pedagógica baseada no senso comum. Para se ter bom senso, para se decidir sobre o direcionamento das práticas, é preciso de conhecimento científico submetido à reflexão.

Bueno (1993) relata sobre a história dos modelos tradicionais e seus impactos sobre a educação das pessoas com necessidades especiais no Brasil.

Iniciativas isoladas podem ser constatadas em nosso país, na área de Educação Especial, a partir do Século XIX, mas é na década de 70 que se constata uma abrangência maior na sociedade brasileira a esta questão (Bueno, 1993; Marques et al, 2003).

No auge da filosofia da "normalização e integração" no contexto mundial é que inicia a história da inclusão e inserção das pessoas com necessidades especiais na

sociedade em geral, não só na escola. Se até então havia o pressuposto de que a segregação escolar, permitiria melhor atender as necessidades educacionais diferenciadas desses alunos, após esse período, houve uma mudança filosófica orientada pela idéia de integração escolar em escolas comuns.

A partir daí, passamos supostamente cerca de 30 anos atuando sob o princípio de "integração escolar", até que o emergiu o discurso em defesa da "educação inclusiva" no país, em meados da década de 90. Um dos argumentos recorrentes tem sido a proposição de que a "inclusão", requer uma revisão na forma como vem sendo equacionada a educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais.

Os problemas da Educação Especial Brasileira, entretanto, não se limitam a falta de acesso. Os alunos com necessidades educacionais especiais que têm tido acesso a algum tipo de escola, não estão necessariamente recebendo uma educação apropriada, seja por falta de profissionais qualificados ou mesmo pela falta de recursos. Há evidências que indicam um descaso do poder público, podendo ser vista na crescente tendência de privatização, (considerando que a maioria das matrículas está concentrada na rede privada, e mais especificamente em instituições filantrópicas), e uma lenta evolução no crescimento da oferta de matrículas na rede pública, em comparação com a demanda existente.

Pode-se dizer, portanto, que os resultados dos últimos 30 anos de política de "integração escolar" foi provocar uma grande expansão das classes especiais, favorecendo o processo de exclusão na escola comum pública. Os modelos de serviços propostos pelo movimento de integração escolar, que previam uma opção preferencial pela inserção na classe comum, nunca chegaram a ser implementados na educação brasileira. Os recursos predominantes ainda hoje são classes especiais nas escolas públicas municipais e as escolas especiais privadas e filantrópicas.

O debate sobre a questão da Educação Inclusiva é hoje um fenômeno de retórica como foi a integração escolar nos últimos 20 anos.

A contradição é que ao mesmo tempo em que se trata de uma ideologia importada de países desenvolvidos, não temos uma história na nossa realidade que a sustente. Mas não podemos negar que na perspectiva filosófica, a inclusão é uma questão de valor moral. Não há como questionar a sua necessidade dentro de uma ética de sociedade dita democrática, e não dá para descartar que a adoção de diretrizes baseadas na educação

inclusiva pode ser a única estratégia política com potencial para garantir o avanço necessário na Educação Especial brasileira.

2.3. POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E MODELO ECONÔMICO MUNDIAL – INFLUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As idéias trabalhadas neste item foram construídas a partir de anotações e estudos realizados através de diversas disciplinas em sala de aula, por mim, Niura Bicalho, autora do presente trabalho e aluna da oitava turma do curso de Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico da Universidade Federal do Paraná, no ano de 2006.

As políticas educacionais em tempos neoliberais trabalham com a idéia de inclusão, levantando a bandeira de educação para todos, com base na pedagogia da diversidade. Este discurso abre a questão da diversidade em geral, em detrimento das questões da desigualdade social, já que as diferenças culturais e étnicas são consideradas naturais, portanto não haveria que se sofrer pelas diferenças sociais e econômicas também. Segundo este enfoque estas políticas educacionais devem ser encaminhadas pelo poder público em parceria com o poder privado. Torna-se um grande nicho econômico, já que grande parcela de recursos públicos são destinados à organizações não governamentais com fins sócio-educacionais, que se intitulam sem fins lucrativos.

Assim, as demandas de pessoas com alguma necessidade educacional especial, se confundem com as necessidades sociais, de um país em desenvolvimento, imerso em desigualdades econômicas e sociais. É difícil separar estas duas questões, necessidades especiais e desigualdades sociais muitas vezes estão realmente relacionadas, se pensarmos em evasão escolar e exclusão, pois para esta parcela da população, na prática, não fica assegurada a prioridade à sua educação, conforme Art. 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente, no que se refere ao dever da família, da comunidade, da sociedade e do poder público, de efetivar os direitos referentes à vida, educação, saúde, alimentação, ao esporte, ao lazer, profissionalização, à cultura, à liberdade e à convivência familiar. As pessoas com necessidades especiais e aqueles diretamente envolvidos em seu processo educacional sofrem muito, já que para a lógica do poder econômico mundial, o que vale mais é o que dá

lucro. E Educação Especial não é interessante, porque não dá lucro. Vale mais, diluir estas questões dentre as demais.

Nas discussões ocorridas no Paraná, sobre o tema Inclusão Escolar (1996 – 1999), Miranda aborda a questão do modelo público de educação especial do município de Curitiba:

Como garantir um modelo público de educação para crianças e jovens com necessidades especiais, economicamente atingidas pelo processo de pauperização causado pelo modelo político-econômico brasileiro, que se curva vergonhosamente às exigências do Banco Mundial em suas determinações privatistas, de desresponsabilização em relação à escola pública? Como a escola pública dará conta de mais essa incumbência? Como sabemos que, diante da expansão das concepções neoliberais de Estado, a escola pública nada poderá fazer no sentido de ampliação de seus recursos didático-pedagógicos e de ampliação da capacitação de seus docentes, o aluno com necessidades especiais corre o risco de ser duplamente penalizado. Penalizado por sua diferenciação em uma sociedade competitiva e preconceituosa. Penalizado por ter sido iludido pela falácia inclusivista, que o insere na escola comum, mas não garante sua permanência, fadando-o ao fracasso escolar. (MIRANDA, 1999, p. 49)

As primeiras idéias que nos vêm quando falamos em políticas educacionais e modelo econômico são: ideologias, condições estruturais de vida, papel ideológico, papel da escola, economia, políticas de universalização de direitos, comprometimento, possibilidades, elevação cultural e organização da sociedade, dentre tantas outras.

Estamos sempre acostumados a repetir conceitos, a pensar sobre educação como algo mágico que ocorre em nossas vidas, algo necessário e inexorável. Mas nem sempre confrontamos com a realidade sempre dura da verificação do fato de que a educação está atrelada ao que é universalmente decidido e desejado por um poder que não é subjetivo, mas essencialmente objetivo e prático. Este poder apoiado nas relações de produção, determina a estrutura econômica que é material, a partir dela se forma a superestrutura, imaterial, que são as relações jurídicas, políticas e epistemológicas.

E a educação surge neste cenário sempre envolvido em mitos, em paradigmas construídos historicamente. É sabido, que a história é escrita por longo e doloroso processo: através do trabalho, em que o homem se apropria da natureza, transformando a

sociedade, fazendo a história. “... A natureza humanizada não é, portanto, construída a partir do nada e nem construída através ou pelas idéias, mas através de uma atividade prática e consciente: o trabalho”. (ANDERY, 1988, p.413)

Assim, a educação é percebida como totalidade, uma síntese de muitas determinações, isto é, a unidade dos contrários, do diverso: o saber comprometido com uma determinada via de transformação da sociedade em conflito com os vários papéis ideológicos determinados pelas condições estruturais mundiais.

O Brasil sofreu e vem sofrendo as influências das leis que regulam o mercado, principalmente nos anos de 1990, em que o mercado passou a ser mais importante para a Democracia do que o próprio Estado. A influência na educação foi ver sociedade e Estado conceberem o setor público como responsável pela ineficiência na educação (e em vários outros setores onde vem sendo dada ênfase à corrente econômica do Estado Mínimo); a intenção então do Estado foi voltar para o mercado de trabalho as possibilidades de formação continuada do professor fundamentada nos ideários neoliberais; avaliações institucionais para alunos e não para as instituições. Bruno escreve sobre este quadro em que a educação se encontra:

(...) A reversão deste quadro, em que a educação e a formação das futuras gerações da classe trabalhadora nos seus diversos segmentos, aparece reduzida a cálculos de custo/benefício, à necessidade de “limpar” as estatísticas carregadas de alto índice de repetência e exclusão, só poderá acontecer, em meu entender, se os diretamente interessados se organizarem para lutar não só para revertê-lo, mas, fundamentalmente, para direcioná-lo aos seus próprios interesses (BRUNO, In: HIDALGO, 2001, P.19).

A missão e o fazer revolucionário que reveste a educação, são aqueles que permitem a elevação cultural das camadas populares de nossa sociedade. Este é um pensamento comprometido com a transformação social, conforme Marx (In: CASTRO & DIAS, 1992), um conhecimento sem pretensões de neutralidade.

Segundo Kuenzer faz-se necessário então discorrer sobre o papel da escola, as políticas educacionais mundiais e seu papel ideológico, influenciando a organização da sociedade. Estas discussões possibilitam a compreensão da práxis pedagógica capitalista e a identificação de uma outra pedagogia, a socialista. (KUENZER, In: FRIGOTO, 1998).

A política educacional encerra nela própria a possibilidade de contribuir para a melhoria de nossa sociedade. É com este pensamento que continuamos a perseverar a sociedade na educação e pela educação. Não fosse isso, não poderíamos ir para a sala de aula. É preciso que tenhamos mais certezas do que dúvidas. É preciso ter uma referência. E a referência é esta, que a educação contribui para manutenção do *status quo* do modo capitalista, mas pode contribuir também para que as classes trabalhadoras possam elevar sua capacidade intelectual. É preciso entender que a contradição pode existir, mas há um limite, pressupõe que podemos fazer do sujeito que aprende aquele que pensa, compreende e cria novas capacidades humanas, apesar de trabalharmos com o duplo movimento de afirmação e negação.

Trabalhar com o componente emocional sobre as forças revolucionárias é necessário, pois o professor não pode ser apenas um burocrata. O que se quer são sujeitos que sejam aceitos pela sociedade e que tenham a capacidade de desenvolver o raciocínio lógico e a sensibilidade e uma estética para uma inserção positiva na sociedade.

Na sala de aula quando se opera a elevação cultural, estamos exercendo um profundo papel social. Ensinar a codificação e a decodificação de nossa língua e também ler o projeto de formação humana, explícito e implícito, presentes nos discursos das diversas ideologias que nos impõem, é um projeto revolucionário, aquele que está atrelado às aprendizagens coletivas e democráticas. E a escola como espaço de formação humana, deve passar pela superação da sociedade capitalista.

Mas como a escola pode cumprir seu papel de socialização do conhecimento, que é considerado a verdadeira revolução, se não há comprometimento da própria sociedade? Este é o grave problema do papel ideológico assumido pelo modo de produção capitalista: as pessoas diminuem suas resistências, pois as políticas compensatórias existentes não mudam as condições estruturais de vida, apenas “mascaram” algo que se quer esconder. Para uma prática socialista, a economia deve assumir um caráter social público e não

privado. Mas o que se vê na realidade atual são ausências de políticas universais para todos. Sendo assim, como podemos acreditar numa mudança para uma sociedade melhor?

À educação em tempos neoliberais restou repartir as responsabilidades com as empresas e as famílias. Estas são as novas formas de organização da escola, reflexo das novas formas do capitalismo nos últimos anos, acompanhadas de “alterações substantivas nas suas estruturas de poder” Bruno (In: HIDALGO, 2001, p.11). Estas estruturas estão presentes tanto na lógica econômica, quanto na organização política, “com mecanismos de autodisciplina, com o objetivo de manter a coesão interna, sem a qual não pode exercer o seu domínio sobre a outra” (idem).

Esta lógica se mantém presente na educação do Brasil quando o Banco Mundial passa a ser não só um proponente de políticas, mas um assessor dos países subdesenvolvidos. Sobre este aspecto, o Banco Mundial pode ser considerado um “intelectual orgânico”, pois foi formado por um corpo de especialistas constituído de economistas, passando orientações de relações de custo e benefício. São recomendadas reformas regionais e a política de livros didáticos, garante a ideologia adequada do ideário capitalista. Um ensino em torno das competências e habilidades, reproduz um ensino no âmbito da produção e não da formação acadêmica, só interessando o que é orientado para o lucro.

Apesar de entender que o Brasil está enredado na questão da estabilização monetária e da crescente ingovernabilidade, diante da impotência política que impera, gerada pelo sistema econômico liberal, apesar deste quadro pessimista em que Bobbio fala “que o pior inimigo da humanidade é o otimismo, porque de fato equivale à recusa de pensar, por medo das conclusões que se poderia chegar” (BOBBIO, In: FIORI, 1995, p.5), ainda é preferível pensar como Fiori (1995, p.5) “na verdade só chegando à realidade é que se pode voltar a ser otimista”. Chega-se a conclusão mais uma vez que é pelo conhecimento que se fazem as mudanças. Conforme Kuenzer (1998), a produção do saber é uma práxis transformadora. Este avanço torna-se possível através da postura: “a ida ao mundo do trabalho, para, a partir da análise das relações sociais e produtivas, produzir uma nova teoria da educação, escolar e extra-escolar, comprometida com a superação do capitalismo, para sinalizar a mudança de trajetória” (KUENZER. In: FRIGOTTO, 1998, P. 70).

Não é papel da escola organizar a sociedade diretamente, porém deveria cumprir, embora muitas vezes não o faça, seu papel de socializar o conhecimento desenvolvendo a capacidade de fazer o sujeito pensar. Outra dimensão que a escola pode contribuir é o desenvolvimento da expressão mais elaborada. Quanto mais as pessoas conseguirem se expressar, melhor se dará sua vida em sociedade. Quem não conseguir ensinar e aprender, terá enorme dificuldade em contribuir para a melhoria de seu grupo. A escola deve esforçar-se para elevar intelectualmente este grau de capacidade de expressar-se elaboradamente, favorecer o domínio dos conteúdos, possibilitando que o aluno não faça textos reprodutivos, mas propositivos, perspectivando soluções, pois esta é uma capacidade revolucionária. Uma concepção marxista sobre educação e sociedade parte do conceito de homem que realmente atua partindo de seu processo de vida real, onde se expõe também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos deste processo de vida.

Na política de educação inclusiva o que tem acontecido é que o papel maior da escola que é o de ensinar o saber historicamente acumulado não tem acontecido de maneira universal a todos indistintamente. Miranda (1999) aborda esta questão, afirmando que as autoridades brasileiras responsáveis pelos sistemas de ensino, não se detêm aos aspectos de responsabilidade do Estado, em relação às necessidades educacionais especiais, com respeito à implantação e manutenção de adequações curriculares que envolvem recursos humanos, físicos e materiais, transferindo para as “gestões compartilhadas” e para a comunidade estas responsabilidades.

Sobre a impossibilidade de explicar procedimentos a respeito da extinção das classes especiais justificada pela ótica econométrica, Miranda realça:

Realmente, as classes especiais merecem uma cuidadosa avaliação, bem como o sistema de ensino que as criou, por seu histórico abandono após a criação das mesmas, o que sem dúvida gerou irregularidades na inserção e perpetuação da permanência de alunos por muitos anos dentro dessas classes. Esse fato deve ser analisado pelo prisma da incompetência do próprio sistema em acompanhar e agilizar encaminhamentos e avaliações periódicas desses alunos. Historicamente, o Estado não promoveu capacitação e ingresso de novos contingentes de profissionais especializados para compor suas equipes de avaliação psicodiagnóstica, optando por terceirizar estes serviços a polpidos custos, com verbas públicas, de tal sorte que seus quadros foram se reduzindo, sem capacidade para dar conta da demanda das avaliações e encaminhamentos, por mais boa vontade que tivessem os

integrantes dessas equipes, gerando, com isso, o abandono dos alunos e dos professores das classes especiais (MIRANDA, 1999, p. 49).

Sendo assim, a falácia sobre a inclusão educacional torna-se institucionalizada. Mas os resultados desta política já estão aparecendo, não oficialmente, pois existem poucas pesquisas nesta área. Mas no cotidiano é unísono o que falam os profissionais de ensino a respeito da inclusão, de que esta tem sido mais para excluir do que incluir as PNEEs à escola e à sociedade, já que não tem conseguido a permanência do aluno especial na escola ou mesmo assegurar uma educação de qualidade, devido aos precários recursos para tal.

É neste sentido que este trabalho poderá ser de grande valor, pois poderá iniciar um novo marco na coleta e análise de dados sobre as questões da educação inclusiva no Paraná.

2.4. POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO NO ESTADO DO PARANÁ

Segundo os últimos documentos do Grupo de Estudos para professores da rede pública sobre Educação Especial e Inclusiva, realizado neste ano de 2007, promovido pela Secretaria de Estado da Educação, em todo o Estado, o desafio da inclusão educacional por esta Secretaria, é reestruturar políticas e estratégias educativas para garantir, sobretudo, as condições indispensáveis de acesso e possibilidades de aprendizagem para as crianças e adolescentes com necessidades especiais, a saber:

Com a intenção de elaborar e executar a Política Estadual de Inclusão Educacional, criou-se outra denominação ao antigo Departamento de Educação Especial para Departamento de Inclusão Educacional, tornando-se o órgão responsável a assegurar a inclusão do alunado com necessidades especiais, seja ao que se refere à Educação Especial seja à programas de enfrentamento à evasão escolar, atendimento educacional hospitalar e às ações socioeducativas, em cumprimento aos dispositivos legais da esfera federal. Este departamento contém quatro coordenações, que visam elaboração de propostas e o desenvolvimento de ações à inclusão educacional: Coordenação de Educação Especial – CEE; Coordenação de Educação nas Unidades Socioeducativas – PROEDUSE; Coordenação do Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar – SAREH; Coordenação dos Programas de Enfrentamento a Evasão Escolar (...) A Coordenação de Educação Especial tem como objetivo implementar e orientar as políticas públicas em Educação Especial para alunos com necessidades especiais decorrentes de deficiências: mental, visual, física-neuromotora e surdez e de condutas típicas de síndromes neurológicas, psicológicas e psiquiátricas, e de altas habilidades/superdotação; ampliar a oferta dos apoios pedagógicos especializados na rede regular de ensino; orientar e apoiar a rede pública e conveniada de ensino para garantir o acesso e permanência e progresso dos alunos com necessidades educacionais especiais, bem como sua inserção social e profissional; articular ações administrativo-pedagógicas do ensino comum e da Educação Especial.(SEED - PR - Grupos de Estudos – Educação Especial, 2007).

Apesar do que prevê a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, os profissionais que atuam diretamente nas escolas públicas estaduais percebem a precariedade quanto ao apoio pedagógico no que diz respeito à Educação Especial, seja no diagnóstico das

necessidades especiais dos alunos, nos encaminhamentos a setores especializados, seja a inclusão destes na escola regular. Esta percepção foi um dos vetores para a presente pesquisa.

Assim, a inclusão social, está inserida (com recursos ainda parcos) em vários programas sociais do país, não querendo dizer com isto que sejam menos importantes, pelo contrário. Apenas é preciso lembrar, que, quanto ao programa de apoio à Educação Especial e a Inclusão das Pessoas com Necessidades Especiais e as especificidades desta modalidade educacional (tratadas nesta pesquisa) ainda há muito que se fazer e cobrar, tantas são as necessidades que ocorrem no interior das escolas.

Além do tema “Políticas Públicas para Educação Inclusiva do Estado do Paraná”, foram também abordados no referido Grupo de Estudos promovido pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná: a interação social da pessoa com deficiência visual e rede de apoio à inclusão social; avaliação em Língua Portuguesa para alunos surdos; área da deficiência física neuromotora; problemas de aprendizagem identificados no cotidiano escolar: deficiência intelectual, dificuldades de aprendizagem e distúrbios de aprendizagem.

O Grupo de Estudos sobre Educação Especial e Inclusiva, sentiu a necessidade de pesquisar sobre a história da educação inclusiva no Brasil e o aprofundamento sobre os conceitos de Educação Especial e Inclusiva. Neste sentido, lembrou-se a importância sobre o evento deste Grupo de Estudos, pois instigou a conhecer mais sobre os temas abordados, já que estes foram apresentados de forma muito superficial.

Quanto à interação social da pessoa com deficiência visual, o Estado conta com uma rede de apoio existente, a qual procura contribuir para ajudar. Salienta-se que ajudar significa contribuir para a segurança, bem-estar e muitas vezes com a auto-estima do sujeito ajudado. Existem os Centros de Atendimento Especializados (serviços de natureza pedagógica) e as Instituições Especializadas (Escolas Especiais com serviços especializados, no contraturno). Os serviços oferecidos funcionam da seguinte forma: a) Educação Infantil, com o objetivo de educação precoce para os alunos com deficiência visual, para que se rompa com a visão mística e preconceituosa acerca desses alunos. b) serviço de apoio itinerante à Educação Básica, desenvolvido por professor especializado, com o objetivo de incluir a pessoa com necessidade especial visual. (SEED-PR, 2007).

Estas informações deveriam chegar a todas as escolas e não só naquela em que houver solicitação de serviço especializado nesta área, ou ainda somente nos cursos específicos em Educação Especial, para que os profissionais que atuam nas escolas possam estar atentos à estrutura existente e poder então saber encaminhar ou procurar ajuda para eventuais problemas decorrentes.

Na área da deficiência física neuromotora, o material oferecido ao grupo de estudos sobre Educação Especial, ressalta a importância da participação da família no processo educacional do aluno, pois esta é o primeiro ambiente em que se desenvolve a personalidade de cada ser humano.

Marchesi (1973, In: SEED-PR, 2007), entende que as atitudes e o comportamento dos pais podem contribuir para que a família, como um sistema, rejeite a criança deficiente ou então assuma diante dela uma atitude inconsciente, fazendo com que as interferências no desenvolvimento não sejam claramente definidas.

Grande parte dos alunos com deficiência neuromotora, conforme também os textos estudados, apresentam comprometimentos na linguagem oral e escrita, necessitando de formas diferenciadas que oportunizem a comunicação e a participação. Neste contexto, é preciso direcionar o trabalho de uma equipe multidisciplinar. A presença desta na escola não é apenas de realizar triagens, mas de participar na dinâmica de construção do planejamento escolar e ser a mediadora entre a família – escola – aluno.

A permanência de um aluno com deficiência neuromotora, poderá ser efetivada a partir do momento que os professores conhecerem e aplicarem procedimentos adaptados às necessidades especiais específicas. E a equipe multidisciplinar poderá ajudar nas adaptações curriculares e na relação interacional na escola (professores, alunos, demais profissionais envolvidos). A flexibilização curricular está prevista no artigo 59 do capítulo V da LDB – 9394/96. A adaptação reúne um conjunto de modificações nos elementos físicos e materiais de ensino, bem como aos recursos pessoais do professor quanto ao seu preparo para trabalhar com alunos que apresentam necessidades especiais.

Esta flexibilização curricular não ocorre de forma sistemática nas escolas, portanto a permanência do aluno com severas deficiências neuromotoras, dificilmente poderá ser efetivada. Estando novamente a família e os profissionais das escolas subjugados a esta

realidade, de ver não realizado o principal papel da escola que seria ensinar e ensinar bem aos seus alunos.

O ensino bilíngüe para surdos e seus desdobramentos políticos pedagógicos são fatos novos no cenário educacional brasileiro, ressalta Fernandes (1999), passando a fazer parte deste, no final da década de 90 a partir da pressão dos movimentos sociais, das contribuições das pesquisas da Lingüística e da Educação. Assegura-se nas escolas a presença de intérpretes de Libras/Língua Portuguesa nas salas regulares de séries finais do Ensino Fundamental, Médio e Superior. Para Fernandes (1999) é preciso ter consciência de que a criança surda não aprenderá o Português como língua materna, mas como segunda língua. Não se pode então alfabetizar sem considerar a natureza do aprendizado envolvido nesse processo. O ensino de Português para surdos se caracteriza por práticas de letramento, sem a necessidade de conhecer os sons de cada letra, sendo as palavras o ponto de partida para a apropriação da língua. Ao serem alfabetizadas pela escola, pelas mesmas metodologias adotadas para crianças que ouvem, sem adequações, haverá o risco de que apenas memorizem mecanicamente as palavras, sem compreensão.

O conteúdo sobre o ensino bilíngüe foi de grande importância para o conhecimento do Grupo de Trabalho sobre Educação Especial organizado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná , já que a questão lingüística está impregnada em quaisquer das disciplinas curriculares.

Os problemas de aprendizagem identificados no cotidiano escolar são: deficiência intelectual (que não apresentam domínio dos conteúdos, lentidão na aprendizagem de conteúdos mais complexos), dificuldade de aprendizagem e distúrbios de aprendizagem (vinculados ao aluno com comprometimento das funções corticais específicas: dislexia, disgrafia, disortografia, discalculia).

Após a realização da avaliação no contexto escolar para identificação das necessidades educacionais, os alunos com distúrbios, poderão receber apoio pedagógico em Sala de Recursos, mas com diagnóstico clínico multiprofissional complementar, que incluem: neurologista, fonoaudiólogo, psicólogo, entre outros (SEED-PR, 2007).

O esclarecimento sobre a Sala de Recursos é que é o problema, pois o que se vê é uma total falta de informação sobre como realizá-la. O número de alunos com necessidades educacionais especiais é levado em conta para que uma sala de recursos seja aprovada e

montada na escola. Mas para fazer este levantamento não se tem clareza sobre quais os alunos deverão ser considerados especiais, devido ao diagnóstico, muitas vezes errôneo e por falta de conhecimento mesmo das pessoas envolvidas neste processo, sendo necessário maior respaldo técnico para este fim.

CAPITULO III

3.1. PESQUISA DE CAMPO

3.1.1. CARACTERIZAÇÃO CONTEXTUAL

Realizou-se a presente pesquisa, com questões destinadas aos professores (sete questões), equipe pedagógica (sete questões) e diretores (cinco questões), de duas escolas estaduais, a respeito do entendimento quanto à políticas públicas para Educação Inclusiva e Especial no Paraná.

Conforme citarmos as questões dos três tipos de questionários distribuídos, também citaremos as opiniões dos profissionais das respectivas escolas.

A primeira escola chamaremos de “A” e a segunda de “B”.

A escola “A”, de porte médio, situa-se num bairro de classe de poder aquisitivo médio e baixo, sendo a ocupação econômica da população entorno caracterizada por trabalhadores assalariados e autônomos (trabalho informal), predominando a religião Católica em 60% e 30% de evangélicos, sendo os 10% de outras religiões e/ou seitas. A idade predominante do corpo discente é de 11 a 17 anos, já que a escola oferece Ensino Fundamental, 5ª a 8ª séries e Ensino Médio, nos turnos, matutino, vespertino e noturno, totalizando 850 alunos, 40 professores, 3 pedagogas, um vice-diretor e uma diretora geral. Todos os professores e equipe pedagógica têm pós-graduação. Quanto ao Projeto Político Pedagógico, este contemplou a Educação Inclusiva em seu referencial teórico, porém nas Diretrizes Curriculares das disciplinas não há menção sobre a Inclusão, salvo nos itens sobre avaliação, de algumas disciplinas, como Arte, Sociologia, Filosofia, História, Geografia e Ensino Religioso, mas de forma genérica, quando ressalta avaliar o aluno em sua totalidade, respeitando as questões de diversidades culturais, entretanto o enfoque cultural não garante que estejam contempladas as necessidades educacionais especiais. Em

seu Regimento Escolar, até então não está contemplada a Educação Inclusiva, mas sua nova versão para 2008, a ser ainda aprovada, versou sobre a questão dos alunos com necessidades especiais, defendendo o direito de haver condições para uma avaliação diagnóstica e encaminhamento a profissionais especializados quando necessário.

A escola “B” situa-se em um bairro vizinho à primeira escola, com uma população entorno nas mesmas condições sócio econômicas, diferenciando-se por haver mais comércio ao seu redor. O total de alunos e profissionais também é o mesmo (com um total de 5 pedagogas), com a diferença também que a escola “B” atende de 1ª a 4ª séries, 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e no turno noturno, à Educação de Jovens e Adultos. Seu Projeto Político Pedagógico contempla a Educação Inclusiva, quando menciona que os princípios da inclusão deverão ser para todos e não só para aqueles com algum tipo de deficiência. Seu Regimento Escolar versou também sobre os alunos limítrofes, quando defende que caberá ao Conselho de Classe diagnosticar e encaminhar estes alunos a atendimentos especializados.

3.1.2.1. Questionário e respostas dos Professores

1 - A Educação Inclusiva substitui a Educação Especial?

Na Escola “A”, 72% dos professores que responderam o questionário afirmaram que uma não substitui a outra, defendendo que o educador deve estar capacitado para lidar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos, necessitando de maiores recursos para tal. E 28% dos professores disseram que sim, a Educação Inclusiva substitui a Educação Especial. Mas o entendimento de 50% destes é de que, esta é uma forma de os responsáveis pelo sistema de ensino delegarem o que é de sua competência às escolas públicas, que não possuem suporte para tal.

Na escola “B”, 100% dos professores que responderam os questionários disseram que a Educação Inclusiva não substitui a Educação Especial, sendo que 22% apenas responderam **sim**, não justificando suas respostas e os demais comentaram que as escolas e os professores não estão preparados para receber os alunos com necessidades especiais.

Normalmente os professores não têm tempo suficiente para acompanhar este aluno e não estão preparados para tal.

2 – A política de Educação Inclusiva garante e atende as necessidades reais das pessoas com necessidades especiais?

Na escola “A”, 100% dos professores que receberam o questionário, consideraram que as políticas atuais de educação inclusiva **não** atendem as reais necessidades dos alunos com necessidades especiais. 89% destes respondentes disseram que há necessidade de investimentos nesta área, para suporte físico, adaptações e profissionais especializados, além de professores capacitados. Ressaltaram que não há respaldo para os professores “normalmente”, muito menos para outras áreas, estes não estão preparados para receber crianças com necessidades especiais. Lembraram que alguns casos são atendidos, como deficiência auditiva, fornecendo intérprete, mas os demais casos não têm atendimento específico. Alguns professores que responderam, entendem que as pessoas com necessidades especiais não conseguem acompanhar a ‘aula normal’ e vão sendo “empurradas”, querendo dizer que não aprendem.

Na escola “B”, 10% dos professores disseram que **sim**, consideram que a política inclusiva garante e atende as necessidades reais das pessoas com necessidades especiais, porém não explicaram o porquê da resposta afirmativa. Os demais consideram que é preciso formação específica para trabalhar com as necessidades especiais, que não há suporte para que tal aconteça, que as escolas não estão preparadas para esta realidade, faltam recursos humanos, materiais e espaço físico para se trabalhar adequadamente.

3 - Que adaptações curriculares foram destinadas às pessoas com necessidades especiais nas Propostas Curriculares das disciplinas?

Na escola “A” 20% dos professores não responderam esta questão. 40% disseram que não sabem. E os outros 40% consideraram que é preciso que, antes de registrar nas Propostas Curriculares, são necessários os recursos para as adequações das salas de aula. Um professor de Química mencionou que não há metodologia específica para esta realidade, em sua disciplina, para atender estes alunos com necessidades especiais. Foi

ressaltado que não há nenhuma adaptação curricular e que na prática, os professores é que têm que “correr atrás”.

Na escola “B” 20% dos professores não responderam esta questão. 40% disseram que não há nenhuma adaptação em suas Propostas Curriculares à respeito das necessidades especiais. Os demais mencionaram que há referência às metodologias diferenciadas, que é preciso rever a metodologia e que não é na disciplina e sim na escola toda, que tem que haver adaptações.

4 - Que recursos pedagógicos foram disponibilizados para a flexibilização curricular em relação às pessoas com necessidades especiais?

Na escola “A” 60% dos professores disseram que não há nenhum recurso pedagógico diferenciado. Os demais disseram que os recursos são escassos e que somente há sala de recursos em algumas escolas, como também lembraram dos intérpretes para surdos (no caso, em outra escola em que trabalham pois na escola em que foi realizada a pesquisa não há caso de deficiência auditiva) e as Salas de Apoio para alunos de 5ª séries com defasagem de idade/série e aprendizagem.

Na escola “B”, 80% desconhecem que existam recursos pedagógicos diferenciados. Apenas 10% citaram que há metodologias diferenciadas, mas não especificaram quais. Os outros 10% não responderam.

5 – Que alternativas para realização do trabalho com alunos com necessidades especiais foram garantidas/realizadas em sala de aula?

Na escola “A”, 80% os professores disseram que não há nenhum trabalho alternativo realizado na escola, porém 20% alegaram que há adaptações, não especificando quais, criadas pelos professores e que somente nos casos citados na questão anterior é que ocorrem os trabalhos alternativos.

Na escola “B”, 20% não responderam esta questão, 20% disseram que desconhecem, 20% alegaram que não há nenhuma situação de trabalhos alternativos na escola, 40% concordam que há improvisações por parte dos professores para que ocorram trabalhos criativos com os alunos com necessidades especiais.

6 – Que mudanças vêm ocorrendo na escola que garantam um processo de inclusão consciente e responsável?

Na escola “A”, 20% apenas disseram que não viram mudanças, 50% pronunciaram à respeito, dizendo que não vêm mudanças e que há falta de estrutura para tal, portanto não existe garantia para este processo, embora tenha havido discussões à respeito, mas que para haver realmente mudanças é preciso de “garantias de políticas públicas”. Os demais afirmaram que há muito poucas mudanças, a não ser no que se refere às cobranças ao professor.

Na escola “B”, 10% afirmaram que há cobranças em relação ao professor para que haja mudanças e garantias no processo de uma inclusão responsável; 10% disseram que as mudanças foram somente em relação às rampas de acesso e banheiros adaptados; 60% desconhecem que haja mudanças e 20% deixaram a entender que a contratação de profissionais capacitados a trabalhar com necessidades especiais poderá garantir um processo de inclusão responsável e cidadã e que a mudança que realmente tem ocorrido é a aceitação das diferenças, das crianças com necessidades especiais, por parte dos profissionais da escola.

7 – Maiores dificuldades encontradas em relação à inclusão de alunos com necessidades especiais.

Na escola “A”, 10% afirmaram que há falta de envolvimento das famílias em busca de soluções; 10% disseram que faltam adaptações físicas na escola e que há um grande número de alunos em sala de aula, turmas lotadas. Mas a maioria afirma que não há material didático adequado e falta capacitação aos professores, para que tenham conhecimento sobre as questões dos alunos com necessidades especiais. Afirmaram também que não se sentem preparados para ensinar alunos com necessidades especiais: “Nem alunos, nem professores e nem a escola está preparada para atender alunos com necessidades especiais. Os alunos se chamam de burros, os professores dão aula normalmente, sem saber ensinar essas pessoas. No final, elas pouco aprendem”.

Na escola “B”, 10% dos professores referiram-se aos pais, que deveriam estar mais atentos; 10% disseram que a dificuldade é a disposição para atender os alunos, por parte dos professores; 10% não responderam esta questão; 10% disseram que não tem dificuldades; 60% citaram que uma sala numerosa dificulta muito o atendimento geral, conseqüentemente os alunos com necessidades especiais; que falta capacitação para os professores para saberem lidar com os alunos com necessidades especiais.

3.1.2.2. Questionário e respostas da Equipe Pedagógica

1 – Quantos e quais casos de inclusão de alunos com necessidades especiais estão matriculados na escola?

Escola “A” - relataram-se quatro casos: Um aluno com deficiência visual parcial; dois com comprometimento intelectual; uma aluna com dificuldade de aprendizagem, diagnosticada como Dislexia.

Escola “B” - foram quatro casos relatados: dois alunos com transtorno de conduta; uma aluna com Dislexia e um com transtornos emocionais (depressão).

2 - Como a equipe pedagógica entende e incorporou as legislações sobre Educação Inclusiva?

Escola “A” - entende-se que os alunos com necessidades educacionais especiais precisam de um acompanhamento escolar que atenda às suas necessidades e possibilite seu avanço, embora falte apoio especializado.

Escola ”B” - entende-se como obrigatoriedade e a incorporação é lenta, mesmo quando se tem apoio de profissionais e conscientização dos professores.

3 - Opinião sobre Educação Inclusiva e Educação Especial: especificamente, para você a Educação Inclusiva substitui a Educação Especial?

Escola “A” - acha que não, a Educação Inclusiva abre as portas da escola e recebe os alunos com necessidades especiais na instituição e a Especial atende as necessidades específicas desses sujeitos, contando com especialistas nesta área.

Escola “B” - também acha que não. A Educação Inclusiva pode ser trabalhada no ensino regular e a Educação Especial é mais específica, necessita de profissional especializado.

4 – Na política pública de inclusão educacional fala-se em flexibilização curricular, neste sentido, como vêm acontecendo as adaptações curriculares?

Escola “A” – não ocorre sempre. Quando ocorre, cada professor procura adaptar seu conteúdo e realizar atividades de acordo com a necessidade do aluno.

Escola “B” - não acontecem, os professores não querem e não têm preparo para fazer essas adaptações no dia-a-dia.

5 - A política pública de inclusão educacional, do ponto de vista das condições que devem ser garantidas pelo sistema, atende as necessidades reais dos alunos em processo de inclusão?

Escola “A” - não, o sistema ainda deixa a desejar no que tange às condições para atender os alunos em processo de inclusão (infra-estrutura, qualificação de pessoal).

Escola “B” - não, os alunos são “cobrados” igualmente como os demais e os professores não estão preparados.

6 – Uma inclusão consciente, responsável e cidadã, se dá por um processo de construção. Que mudanças vêm ocorrendo na escola que garantam este processo?

Escola “A” - aumento da consciência sobre a necessidade de ocorrer a inclusão e preocupação em ter qualificação que corresponda ao trabalho com os alunos nesta área.

Escola “B”- tentativas de avaliação diferenciada e insistência em manter contato com profissionais da saúde para saber-se como melhor atuar com esses alunos. Ou seja, depende mesmo da boa vontade dos responsáveis pelo processo educativo da escola.

7 – Aponte as maiores dificuldades encontradas em relação à inclusão de alunos com necessidades especiais em sua escola.

Escola “A” - falta de preparo profissional e estrutura física adequada como também material de apoio para o trabalho neste segmento.

Escola “B”- despreparo e desinformação dos professores e funcionários; idéias equivocadas sobre inclusão (acham que só deficiência física é inclusão); falta de apoio das famílias.

3.1.2.3. Questionário e respostas da Direção Escolar

É bom ressaltar que houve dificuldades na escola “B” em coletar os dados, devido ao pouco interesse, tanto da Direção, quanto da Equipe Pedagógica em facilitar o acesso aos documentos solicitados e a responder os questionários apresentados, não havendo retorno das respostas da Direção Escolar.

1 – Como a Gestão Escolar entende e incorporou as legislações sobre Educação Inclusiva?

Escola “A” – entende-se a Educação Inclusiva como a modalidade de educação escolar oferecida na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais, sem nenhuma organização específica para estas pessoas.

2 – Dê sua opinião sobre Educação Inclusiva e Educação Especial: especificamente, para você a Educação Inclusiva substitui a Educação Especial?

Escola “A” - Não. Na Educação Especial os sistemas de ensino asseguram aos educandos com necessidades especiais, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica.

3 - A política pública de inclusão educacional, do ponto de vista das condições que devem ser garantidas pelo sistema, atende as necessidades reais dos alunos em processo de inclusão?

Escola “A” - Não.

4 – Uma inclusão consciente, responsável e cidadã, se dá por um processo de construção. Que mudanças vêm ocorrendo na escola que garantam este processo?

Escola “A” – sim, a mudança é muito lenta, mas faltam: capacitação dos profissionais, recursos educativos e organização específica.

5 - Aponte as maiores dificuldades encontradas em relação à inclusão de alunos com necessidades especiais em sua escola.

Escola “A” - falta de profissionais conscientes e capacitados; falta de recursos materiais.

3.1.2. CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Pode-se interpretar, tanto nas respostas dos professores, quanto da equipe pedagógica (e principalmente desta última) que a legislação não é entendida pelos profissionais da educação, como também a escola não se sente obrigada em realizar as ações quanto às legislações vigentes, já que o próprio Estado não se interessa muito, demonstrado pela falta de clareza e objetividade no trato às questões dos alunos com necessidades especiais. Sendo assim o trabalho da escola é regido muito mais de forma empírica e de acordo com o nível altruísta, de boa vontade, de disponibilidade e criatividade de cada um e não por um conhecimento profissional e especializado.

Mesmo com o apoio mencionado no item sobre as Políticas Públicas do Estado do Paraná, fica evidente que a questão é tão complexa e sem o mínimo de esclarecimentos por

parte das autoridades competentes, que as respostas à pesquisa realizada se tornam ambíguas e também sem clareza. Isto se dá pela falta de conhecimento mesmo.

Nos casos de transtornos de aprendizagem devidos a questões emocionais e mentais, como a depressão, quase sempre resulta em evasão dos alunos, deixando os profissionais muitas vezes perplexos por não conseguirem resolver ou evitar a situação, nem mesmo contorná-las.

Em todas as questões, as respostas vêm corroborar a não incorporação das políticas públicas em relação à Educação Inclusiva e Especial, no que tange às práticas pedagógicas.

A respeito da autoridade existente nas instituições, Sacristan e Gómez (1998) relatam sobre as funções sociais da escola, uma garantia de reprodução social, como requisito para a sobrevivência da sociedade, apesar de não ser a única instância reprodutora de valores sociais.

De qualquer forma, nas aulas sempre acontecem em um processo explícito ou disfarçado de negociação, relaxada ou tensa, abertamente desenvolvida ou provocada por meio de resistências não confessadas. Inclusive nas aulas, em que reina uma aparente disciplina e ordem impostos unilateralmente pela autoridade indiscutível do professor e, em particular em tais aulas, ocorre um potente e cego movimento de resistências subterrâneas que minam todos os processos de aprendizagem pretendidos, provocando, a médio e longo prazo, no pensamento e na conduta dos alunos, os efeitos contrários aos explicitamente pretendidos. O professor acredita governar a vida da aula quando apenas domina a superfície, ignorando a riqueza dos intercâmbios latentes (SACRISTAN E GÓMES, 1998, P. 19).

Ross (2004), indica alguns procedimentos a serem observados pelo professor e por quem pretenda valorizar cada pessoa em suas possibilidades e em suas interações:

Indicar claramente os objetivos da lição, com palavras, imagens, sinais e ações.
Tomar decisões para colocar os alunos em grupos de ensino de tal modo a garantir a heterogeneidade.

Especificar qual atividade de ensino se espera dos alunos e como a interdependência deve ser demonstrada. Esta clareza é parte de um trabalho bem dirigido e com forte senso de justiça, de humanização e de progresso.

Controlar a eficiência das interações cooperativas e intervir para proporcionar assistência à tarefa.

Responder perguntas e ensinar habilidades relacionadas ao trabalho.

Avaliar as realizações dos alunos e a eficiência do grupo.

Adaptar a exigência da lição, a cada aluno (ROSS, 2004, p. 220).

Em resumo, Ross (2004), afirma que é muito simples fazer inclusão, mas não é fácil. Requer planejamento e aceitar as diferentes formas de os alunos se expressarem.

Este planejamento só será possível na medida em que houver mais pesquisas direcionadas ao saber sobre as reais questões que envolvem a educação inclusiva.

3.1.3. PRINCIPAIS ACHADOS DA PESQUISA

Os dados sobre as questões que envolvem os alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas é possível notar que são vagos, não muito claros, às vezes incoerentes. As formas de serem garantidas, pelo Poder Público, as questões sobre as necessidades educacionais especiais nas escolas e efetivar suas legislações específicas, são também fracas, sem força.

Através da análise das principais determinações da atual legislação brasileira, percebeu-se que esta foi incorporada pelas escolas investigadas, em parte (quando percebemos boa vontade por parte dos profissionais em discutir o assunto proposto, em ensinar da melhor forma os conteúdos aos alunos com necessidades especiais), não porque não querem, mas por estarem sem respaldo técnico, sendo a fiscalização do cumprimento das leis também vaga, devido à complexidade do tema, falta de vontade política, conforme as questões históricas já relatadas. Neste sentido, foi possível observar como existem poucas considerações, recomendações derivadas ao apoio às Necessidades Educacionais

Especiais, nos textos dos documentos escolares, em relação às políticas públicas, como as Propostas Curriculares das disciplinas, Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar.

Quanto à formação da equipe pedagógica e dos professores, no âmbito da inclusão, percebeu-se a necessidade de maiores investimentos na capacitação de profissionais e em recursos materiais e técnicos na área de Educação Especial e Inclusiva. As respostas dos professores perante a pesquisa foram uníssonas, em relação à esta necessidade. Na escola “A” todos os professores são pós graduados, mas na área específica de Necessidades Educacionais Especiais não há profissionais habilitados, apenas duas pedagogas têm formação em Psicopedagogia (que dá uma boa visão sobre as dificuldades de aprendizagem, porém não dá conta do conhecimento sobre as necessidades especiais mais severas, as quais necessitam de apoio especializado nas áreas de Psicomotricidade, Fonoaudiologia, Fisioterapia, Psiquiatria, dentre outras). Na escola “B” a maioria dos professores também é pós-graduada, porém especificamente em Educação Especial ou áreas afins não há.

Para que ocorram as adaptações curriculares previstas em todas as legislações pertinentes ao tema Educação Inclusiva, faz-se necessário maior aperfeiçoamento dos professores e profissionais da educação na área de Educação Especial, Inclusiva e na formação e aprimoramento em comunicação. O saber sobre a comunicação em suas formas diversas, é essencial para a garantia de uma boa aprendizagem..

Ross (2004, 219), afirma que o desenvolvimento destas capacidades dependerá dos objetivos do professor, dos conhecimentos prévios dos alunos e das ajudas que recebem no processo de elaboração. O que é objeto de aprendizagem dos alunos são conhecimentos de natureza cultural, os quais devem ser objeto de planejamento para o ensino. Pode-se dizer então que a atividade do aluno é social e culturalmente mediada.

A função de conservação e de transmissão culturais da educação, segundo Forquim (1993) não deveria impedir-nos de prestar atenção ao fato de que toda educação de tipo escolar, supõe sempre uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações. Devemos reconhecer que a escola ensina apenas uma parte da cultura, reconhece-se assim o poder da memória docente. Devemos perguntar quais os determinantes desta seleção cognitiva e cultural, salvando do esquecimento alguns conteúdos e sepultando outros definitivamente.

É possível identificar no interior da escola, esta seleção cognitiva da qual o autor fala, nas decisões sobre o que ensinar e como ensinar, que deveriam estar previstos nas adaptações curriculares. Elas existem prescritas, mas em se tratando de educação Inclusiva, não é o suficiente.

3.1.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inspeção sobre o processo de organização do trabalho pedagógico, especificamente do currículo no âmbito da inclusão das PNEEs nas escolas investigadas não ocorre de forma sistemática, conforme o que preconiza as atuais políticas oficiais desta área. Como resultado da falta de comprometimento com estas questões, surgem outros problemas para serem pesquisados, como por exemplo: quais são os casos de pessoas com necessidades especiais atendidos em Curitiba, como ocorrem os diagnósticos e o controle deste processo.

Estas considerações surgiram a partir da reflexão sobre a falta de envolvimento algumas pessoas que têm funções importantes a cumprir para uma instituição pública do sistema de ensino, na esfera externa às escolas investigadas, e que foram contatadas por esta pesquisa para fornecer dados e não o fizeram, deixando de compartilhar informações para ajudar na investigação sobre um assunto que importa para a sociedade em geral. As informações omitidas ajudariam muito, seja na procura de atualizar os dados na área da Educação Inclusiva ou seja pelo simples fato de este assunto estar sempre em pauta na mídia, muitas vezes repassando conceitos errados.

Muitas vezes torna-se complexo para o professor e para escola, realizar uma intervenção adequada, sem que haja anteriormente uma avaliação que identifique com segurança as origens e as causas da “não aprendizagem”. Fica claro que um professor de Educação Especial e também aquele da escola regular, deve não só entender os problemas de aprendizagem, mas todas as situações especiais e o processo histórico que as envolve,

obrigatoriamente ser um pesquisador comprometido o tempo todo com seu trabalho, uma vez que qualquer tomada de decisão equivocada, poderá causar sérios transtornos ao educando, fazendo com que ao invés de colaborar com sua evolução e desenvolvimento, acabe por estacionar, ou até regredir o processo de aprendizagem. Pesquisar e refletir de forma crítica é imprescindível para que os profissionais alcancem seus objetivos no processo educacional, em qualquer nível e modalidade de ensino, mas para isto é necessário apoio institucional, garantias de que a legislação realmente se concretize, que seja sempre rediscutida e avaliada, porque a força das leis está na sua prática e não só em seu texto. Ficou muito claro durante este trabalho que há a necessidade de maiores investimentos em capacitação dos profissionais da educação de forma sistemática, materiais pedagógicos e suporte técnico e uma valorização melhor do profissional especializado em Necessidades Educacionais Especiais, porque se não houver este suporte, um dia, os poucos profissionais que com formação especializada, vão sair deste contexto por motivos variados, como aposentadoria e outros, e não vai haver ninguém com conhecimentos necessários para a aplicação e divulgação destes, entrando-se em um caos de difícil retorno.

3.1.5. REFERÊNCIAS

ALVES, Cristina Nacif. **A inclusão social e o desejo de transformação**. Rio de Janeiro: 2003. In: www.histedbr.fae.unicamp.br

ANDERY, m. ET al. **A prática, a história e a construção do conhecimento**. In: ANDERY, M. A. Para compreender a Ciência: uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro: Espaço e tempo; São Paulo: EDUC, 1988, p. 402-434.

AQUINO J. (org.). **Indisciplina na escola – alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Escola e movimento social**. Relativizando a escola. In: ANDE, SÃO PAULO, N. 12, P. 15-20, 1987.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. **A Psicopedagogia no âmbito da instituição escolar**. Curitiba: Exponente, 2001.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira Integração/Segregação do Aluno Diferente**. São Paulo – SP, EDUC/PUSP, 1993.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial. Estratégias para a Educação de alunos com Necessidades Especiais**. 1996. p. 8.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº9394/96.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares – Estratégias para Educação de alunos com Necessidades Educacionais especiais**. Brasília: MEC, 1999.

_____. **Inclusão Social - Ética e Cidadania, construindo valores na escola e na sociedade**. Brasília: SEIF, SEMTEC, SEED, 2003. v. 4.

BRUNO, Lucia. **Reorganização Econômica, reforma do Estado e Educação**. In: HIDALGO, Ângela Maria & SILVA, Ielzi Luciana Fiorelli. Educação e Estado: as mudanças de ensino do Brasil e Paraná na década de 90. Londrina: Ed. UEL, 2001.

CASTRO, Ana Maria de & DIAS, Edmundo F.. **Introdução ao Pensamento Sociológico: Emille Durkeim, Max Weber, Karl Marx e Talcott Parsons**. São Paulo: Ed. Moraes, 1992.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**, Brasil, 2001.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Conferência Mundial de Educação Especial.** Espanha, 1994.

DRQUET, Ruth Caribe da Rocha. **Distúrbios da Aprendizagem.** São Paulo: Ática. 2006.

DUBET, François & MATUCELLI, Danilo. **Sociologia da experiência escolar.** Paris, Seuil, 1996.

FERNANDES, Sueli F. **Práticas de Letramento na Educação Bilíngüe para surdos.** Campinas: Mercado das Letras, 1999. In: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Grupo de Estudos sobre Educação Especial, 2007.

FERREIRA, Valéria Milena Rohrich & ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de S. **Chronos & Kairós: O tempo nos espaços da escola.** Educar em revista, Curitiba: Ed. UFPR, 2001, n. 17, pp. 63-73.

FIORI, José Luis. **O novo papel do estado frente à globalização.** In: Fiori, José Luis. Os moedeiros falsos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 229-239.

FORQUIM, Jean-Claude. **Escola e Cultura – as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, Luiz Antonio C. **A disciplina na escola.** Revista Ande. São Paulo, V.11, p. 62-67, 1986.

GLAT, Rosana & OLIVEIRA, da Silva Gomes. **Adaptação curricular.** Rio de Janeiro: 2003. In: www.histedbr.fae.unicamp.br

GLAT, Rosana & FERREIRA, Júlio Romero. **Políticas públicas, Educação Especial e inclusão - Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil.** Rio de Janeiro: 2003. In: www.histedbr.fae.unicamp.br

GRUPO DE TRABALHO SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO FÓRUM PARANAENSE EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA – **Educação Especial.** Revista da III Conferência Estadual de Educação: Construindo o Plano Estadual de Educação para um Novo Governo. Curitiba, APP Sindicato, 2002.

MARX., Karl In: CASTRO, A M. Dias, E. f. (orgs). **Introdução ao pensamento sociológico.** São Paulo, SP: Ed. Moraes, Ltda, 1992, p. 157-203.

KUENZER, A Z. **Desafios teóricos metodológicos da relação trabalho produção e o papel social da escola.** In: FRIGOTTO, G. (ORG). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Rio de Janeiro: Vozes, 1998, p. 55-75.

MARQUES, C. A. & JENEVARI, G. P. & SOUZA, J. S. & ANTUNES, K. C. V. & CARVALHO, M.D.M. & PAULA, O.L.B. & FERREIRA, S.D.M. **A Década de 60: A realidade da Educação Especial no Brasil**. Temas em Desenvolvimento. Vol. 11 (66), p.19 – 26, 2003.

MRECH, Leny Magalhães. **O que é Educação Inclusiva?** Revista Integração. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial. Ano 3, no 20. 1998.

MIRANDA, Sônia Guariza. **Inclusão em debate: das políticas públicas ao currículo da escola**. Curitiba. Cadernos de Educação Especial, nº 13/1999.

-----**A formação de professores da Educação Especial**. Caderno Pedagógico. Curitiba. APP – Sindicato, 2002.

PARANÁ, Secretaria de Educação do Estado. **Normas para Educação Especial**. Deliberação N.º 02/03

ROSS, Paulo Ricardo. **Conhecimento e aprendizado cooperativo na inclusão**. In: Educar, Curitiba: Ed. UFPR, 2004, n. 23, p. 203-224.

SACRISTÁN, J. Gimano e GÓMES, Pérez I. A. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Educação e Políticas Especiais** In: Políticas Públicas e Educação. Brasília, INEP, 1987, p. 89-94.

SOUZA, Rosa Fátima. **Templos de Civilização: A Implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: UNESP, 1998.

SILVA, Mônica Ribeiro. **Competências: a pedagogia do “novo ensino médio”**. São Paulo: PUCSP, 2003. (tese de Doutorado; cap.I).

TOMMASI, L. de & WARDE, M. J. & HADDAD, S.(org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo; Ed.Cortez, 1998.

VINCENT, Guy & LAHIRE, Bernard & THIN, Daniel. **Sobre a história e a teoria da forma escolar**. Educação em revista, Belo Horizonte: ed. UFMG, 2001.

VARELA, Júlia. **Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo**. In: COSTA, Marisa Vorraber. Escola básica na virada do século: cultura, política e currículos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000