

IRENE DE OLIVEIRA KOTELOK

**A Inclusão da Pessoa com Necessidades Educativas
Especiais no Ensino Fundamental
do Município de Curitiba**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CURITIBA

2000

IRENE DE OLIVEIRA KOTELOK

**A Inclusão da Pessoa com Necessidades Educativas
Especiais no Ensino Fundamental
do Município de Curitiba**

**Monografia apresentada para
obtenção do título de especialista
no Curso de Especialização em
Organização do Trabalho
Pedagógico, do Departamento de
Planejamento e Administração
Escolar, Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná
sob orientação da prof.ª Sônia
Guariza Miranda**

CURITIBA

2000

“... tudo é interligado e estreitamente articulado e se faltar, ou se escassear um elemento do todo, o conjunto desmorona.”

Antonio Gramsci

Àqueles que nos suscitam inquietações e nos interpelam a buscar outras possibilidades de mundo que possam ser mais felizes. Àqueles que além de nos tirar do exílio de nossa comodidade individualista, nos encorajam a socializar desejos e articular ações para que estas não corram o risco de tornarem-se movimentos parcelados. A estes meu agradecimento.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	ii
INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO 1 - ANALISANDO O CONTEXTO EDUCACIONAL	
BRASILEIRO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO.....	09
CAPÍTULO 2 - DA INTEGRAÇÃO PARA A INCLUSÃO: O PROCESSO	
DE INCLUSÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO	18
2.1 – ESTRUTURA INCLUSIVA DA REDE MUNICIPAL	
DE CURITIBA.....	26
2.2 – INCLUSÃO: A ÓTICA DOS PROFESSORES.....	46
CAPÍTULO 3 – INCLUSÃO: DIVERGÊNCIAS E CONTRADIÇÕES?.....	59
3.1 – INTEGRAÇÃO E APOIO.....	62
3.2 – ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA.....	65
3.3 – CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL.....	69
3.4 – PROJETO COLETIVO.....	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	79
ANEXOS.....	83

INTRODUÇÃO

O presente estudo estruturou-se a partir de preocupações surgidas através da experiência da autora como professora do ensino especial e também do ensino regular e, a partir da imposição política da proposta da escola inclusiva, primeiramente colocada pela Declaração de Salamanca (1994) e que acaba por refletir-se na LDB (lei 9394/96) que define no capítulo V, educação especial como “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para portadores de necessidades especiais” (Art. 58).

Estas preocupações se consolidam a partir do fato de que as políticas inclusivas do governo se limitaram a inserir o aluno com necessidades especiais na escola comum, sem a correspondente capacitação dos professores e sem a implementação de recursos específicos para abordagens pedagógicas adequadas; ainda mais, passa-se à comunidade, sobretudo às famílias desses alunos, uma falsa idéia de aceitação da diferença, da igualdade de direitos, de respeito à cidadania. Na continuidade do processo inclusivo acelerado e precipitado por decisões governamentais, acabam se evidenciando as impossibilidades da escola comum, pelo seu despreparo, em promover o desenvolvimento integral desses alunos com necessidades educativas especiais, não ocorrendo a aprendizagem social, afetiva e muito menos cognitiva.

A proposta de inclusão, mesmo sendo uma imposição, representaria uma vitória e um avanço, caso não estivesse sendo norteadada por uma política neoliberal que tem como prioridade a redução de despesas orçamentárias públicas e conseqüente desresponsabilização governamental pelas necessidades sociais em geral, impactando

sobre a educação especializada que é mais onerosa face aos seus desdobramentos interdisciplinares. A própria Declaração de Salamanca prevê que:

“os ministérios e as escolas não devem ser os únicos a perseguir o objetivo de dispensar o ensino a crianças com necessidades educativas especiais. Isso exige também a cooperação das famílias e a mobilização da comunidade e das organizações de voluntários, assim como o apoio de todos os cidadãos” (Cap.II-art.58).

Percebe-se que a proposta expressa na Declaração de Salamanca, reforça o papel da comunidade como mantenedora responsável pela educação das crianças com necessidades educativas especiais, retirando a responsabilidade do Estado e desobrigando-o de colocar o processo de inclusão na pauta das discussões públicas.

Segundo Apple (1997,p.195) o neoliberalismo é estruturado e movido por dois tipos de capital: o econômico e o cultural. Sendo que não interessa a ele socializar nenhum dos dois, e sim controlá-los no que tange aos mercados, aos currículos e às práticas pedagógicas para manter o poder de uma classe dominante.

A escola pública brasileira submetida a esta visão, apesar dos discursos tentarem ocultar esta face, tem se tornado dependente de financiamentos internacionais que implantam políticas cada vez mais anti-democráticas: para os considerados produtivos, uma escola de “qualidade” articulada aos interesses empresariais, para grande parte da população, incluindo aí o aluno com necessidades especiais, os conteúdos mínimos e a exclusão social camuflada ou explícita.

O estudo realizado teve como objetivo analisar a proposta governamental e as ações concretas de inclusão, desenvolvidas pela Rede Municipal de Ensino de Curitiba, entendendo-a como microcosmo de um universo mais amplo, tendo desta forma o

cuidado de não restringir a análise ao imediatismo e ao localismo, mas usá-la como subsídio para reflexão de um contexto mais abrangente de educação inclusiva. Ao analisar as ações concretas da proposta municipal de inclusão, busca-se focar, principalmente o assessoramento dado às escolas regulares. Assessoramento entendido não somente como apoio externo, mas atendimento às necessidades dos alunos e professores no que se refere à orientação pedagógica, formação no trabalho, currículo, avaliação, espaço físico, número de alunos por sala e recursos didáticos, materiais e humanos.

Sendo assim, faz-se necessário confrontar a proposta em questão, à realidade do que realmente ocorre na escola que recebe alunos com necessidades especiais e passa, de repente por ato legal, a ser inclusiva, mesmo não estando ainda preparada técnica e politicamente para trabalhar com a diferença, seja esta física, cognitiva, social ou econômica.

Delineia-se assim a problemática estudada : existem contradições entre a proposta de inclusão apresentada pela Rede Municipal de Ensino de Curitiba, principalmente no que se refere ao assessoramento às escolas comuns, quando confrontada com as condições concretas de trabalho e as necessidades tanto dos alunos como também dos professores?

O presente trabalho, a partir da problemática estudada teve como objetivos:

- Verificar qual é a proposta de inclusão da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, principalmente no que se refere ao assessoramento às escolas comuns, expressa em documentos e pronunciamentos oficiais.

- Analisar quais são as ações concretas da proposta inclusiva da Rede Municipal de Curitiba, efetivadas no contexto escolar para atender às reais necessidades apresentadas tanto por alunos como por professores envolvidos neste processo, no que

se refere à orientação pedagógica, formação no trabalho, currículo, avaliação, espaço físico, número de alunos por sala e recursos didáticos, materiais e humanos

- Confrontar a proposta de inclusão apresentada pela Rede Municipal de Ensino às reais condições onde atuam os alunos com necessidades especiais e seus professores, verificando se há articulação ou distanciamento e incoerência, entre a proposta e as ações concretas.

Ao nos propormos a analisar a proposta de inclusão apresentada pela Rede Municipal de Ensino de Curitiba, entendendo-a como fruto de um contexto global de política neoliberal, não nos restringimos a mera verificação, mas empreendemos esforços para confrontá-la com o contexto escolar, considerando imprescindível uma maior aproximação com a realidade histórica e social. Planos, medidas e discursos são importantes, porém entender como estes se manifestam em ações concretas no cotidiano escolar, leva-nos a compreender melhor o processo de inclusão, seus avanços e/ou descaso com o processo de ensino-aprendizagem.

Os agentes reais e concretizadores da escola inclusiva são em última e primordial instância os professores das escolas públicas, sendo portanto de suma importância manter contato com as suas necessidades e condições concretas de trabalho frente ao processo de inclusão.

Dessa forma o estudo realizado caracterizou-se por uma abordagem qualitativa, valorizando-se o comprometimento com a dimensão social e histórica da realidade, vindo a contribuir com a análise não só do contexto restrito da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, escolhido como espaço para o desenvolvimento desta investigação, mas com o processo global de inclusão.

Ao confrontarmos a proposta governamental à realidade concreta de trabalho, com o intuito de verificar se há contradições ou não entre estes dois contextos, foi usada

como estratégia principal de pesquisa o estudo de caso, com enfoque de pesquisa qualitativa que permitiu melhor compreensão desse processo, a partir da constatação e interpretação de elementos do próprio contexto em questão.

Devido ao tempo limitado para a realização deste estudo, o estudo de caso aqui proposto limitou-se ao universo de três escolas comuns do Ensino Fundamental do município de Curitiba que incluem alunos com necessidades educativas especiais, e que preferencialmente estas necessidades sejam distintas entre si, abrangendo: deficiência auditiva, visual e mental. Entendendo que cada deficiência possui especificidades próprias que geram um histórico diferenciado de inclusão.

Além do estudo de caso, foram usados como método de coleta de dados, complementares e auxiliares, a entrevista que possibilitou o contato e o aprofundamento das informações que foram sendo obtidas e também a análise documental e de pronunciamentos oficiais de representantes do sistema, gravados em vídeo.

O estudo caracterizou-se pelas seguintes etapas de realização no decorrer da pesquisa:

1. Levantamento de material bibliográfico atualizado sobre a inclusão do aluno com necessidades educativas especiais no ensino regular.
2. Elaboração dos instrumentos de investigação para efetivar a coleta de dados.
3. Localização e escolha das escolas da Rede Municipal de Curitiba, onde foi efetivada a pesquisa.
4. Levantamento dos depoimentos dos sujeitos focados: professores e representantes do município na área da Educação Especial, bem como documentos e depoimentos oficiais de representantes da Rede Municipal de Ensino sobre a inclusão.

5. Análise do material coletado e das possíveis contradições existentes entre a proposta governamental e as condições reais de trabalho.

6. Sistematização do trabalho monográfico.

As etapas apresentadas acima, organizaram-se no decorrer deste estudo de forma flexível, intercalando-se em determinados momentos, sendo que o seu desenvolvimento realizou-se entre os meses de abril a outubro do corrente ano.

O levantamento de material bibliográfico atualizado sobre o assunto abordado neste estudo, realizou-se no decorrer de todo o processo de pesquisa, a partir das necessidades surgidas para aprofundamento dos pontos levantados. A dificuldade de acesso a material bibliográfico sobre a inclusão que não se restringisse a posições superficiais sobre a questão, por não se caracterizem como resultado de pesquisa, contribuiu para que o aprofundamento teórico fosse se dando concomitantemente às outras etapas deste estudo.

O limite encontrado no levantamento de material bibliográfico, já citado acima, refere-se ao direcionamento político contido em alguns estudos. Muitos autores estudados, contribuem com a discussão sobre o processo de inclusão, o momento histórico de sua implantação, suas implicações teórico-práticas no espaço escolar. Entretanto, a grande maioria acabam por eximirem-se de fazer uma análise política deste processo, passando a visão de que caberá à escola buscar os recursos para a implementação do processo inclusivo. Assim, encontramos segundo Mantoan (1998), a idéia de inclusão como processo que não atinge apenas aos alunos com deficiências, mas a todos os alunos, professores e pessoal administrativo. Uma vez que se constitui em mudança de perspectiva educacional, de novos posicionamentos diante do ensino-aprendizagem, de maior aperfeiçoamento e atualização para se atingir a “educação para todos”, eliminando qualquer tipo de ensino segregativo, incluindo-se nesse caso a

educação especial e suas modalidades de exclusão. Para a autora é a mudança de postura diante da diferença, da diversidade, com a adoção de princípios mais democráticos que permite a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

Seguindo o mesmo pensamento, Sassaki (1998) expõe que a inclusão, propõe um único sistema educacional de qualidade para todos, independente de apresentarem ou não necessidades educacionais especiais. Os princípios que norteiam a inclusão são: a aceitação das diferenças individuais valorização da diversidade humana, igual valorização das minorias em relação às majorias. Complementa a idéia da autora anterior, ao fazer uso do termo “adaptação” às diferentes necessidades dos alunos para designar o papel da escola inclusiva, diferenciando-a da escola integradora (déc. de 70) que só considerava integrado o aluno que se adaptasse ao ensino comum sem mudanças no sistema.

Encontramos na mesma posição, Carvalho (1998) que sugere que para ocorrer a igualdade de oportunidades para a apropriação do saber é necessário que as diferenças individuais (colocando-se aí as deficiências) e as necessidades delas decorrentes sejam consideradas, a ponto de produzir o que a autora chama de adaptações curriculares. Estas adaptações buscam produzir a conciliação entre o ensino e as características de quem aprende, sem influenciar no processo interativo, não desenvolvendo um campo de segregação em sala de aula. Esses ajustes ou adaptações curriculares, colaborariam para reduzir o fracasso escolar, através da individualização do ensino-aprendizagem, adequando-se para isto os conteúdos mínimos do currículo. As adaptações curriculares representam portanto, um processo de adequação de todas as atividades desenvolvidas na escola (projeto político pedagógico, planejamento do professor, etc) para atender às necessidades educacionais especiais.

Em suma, tais posições apontam perspectivas teóricas sobre a inclusão, mas eximem-se de problematizar a participação do Estado como provedor das condições concretas, que vão desde a orientação pedagógica, formação no trabalho, currículo,

avaliação, até questões como espaço físico, número de alunos por sala, recursos financeiros, didáticos, materiais e humanos.

Um outro limite neste levantamento foi encontrar material bibliográfico mais específico em relação ao contexto analisado que reportem seus estudos às escolas públicas do Paraná e Curitiba. Portanto, são poucas as pesquisas já realizadas que desvelam as contradições entre o discurso humanizador e a postura neoliberal, tanto no contexto brasileiro mais geral, como no contexto de escolas públicas estaduais e municipais de Curitiba.

A elaboração dos instrumentos de investigação para efetivação da coleta de dados e a localização das escolas, efetivaram-se no mês de maio. O contato com os contextos e sujeitos focados neste estudo iniciou-se no final do mês de maio e prolongou-se pelos meses de junho e julho, sendo que posteriormente esse contato foi retomado para complementação de dados. O primeiro contato realizou-se com a Gerência de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, seguida pelos contatos com os professores do ensino comum das três escolas municipais do Ensino Fundamental de Curitiba escolhidas para a realização deste estudo.

A análise do material coletado e a sistematização do trabalho monográfico começou a esboçar-se no final de mês de julho, estendendo-se e tomando corpo nos meses de agosto e setembro. A realização de estudo de caso com enfoque qualitativo, estendendo-se a análise das possíveis contradições existentes entre a proposta governamental e as condições reais de trabalho de professores e seus alunos com necessidades educativas especiais, nosso objetivo principal neste estudo, requer tempo para efetivação dos contatos e análise do contexto, bem como um revisitar constante ao conhecimento construído e sistematizado sobre o tema estudado, exigindo assim priorização do tempo e compromisso profissional.

CAPÍTULO 1 - ANALISANDO O CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

SITUANDO A QUESTÃO

Ao analisarmos o contexto educacional brasileiro, encontramos um processo de desestruturação do espaço público educacional e dialeticamente a possibilidade de tornar este espaço uma esfera de discussão e exercício da democracia que sirva para priorizar as necessidades humanas sem distinção.

O processo de desmonte da Educação Pública, caminha a passos largos, respaldado pela política neoliberal que prevê um Estado mínimo na regulamentação da atividade econômica do capital, bem como de seu envolvimento e responsabilização no campo social. E por outro lado, prevê um Estado forte no controle, na repressão e na contenção.

“A estratégia liberal de retirar a educação institucionalizada da esfera pública e submetê-la às regras do mercado significa não mais liberdade (a palavra-fetiche da retórica neoliberal) e menos regulação, mas precisamente mais controle, “governo” da vida cotidiana na exata medida em que a transforma num objeto de consumo individual e não de discussão pública e coletiva.” (Tomaz Tadeu, 1994:18).

Assim nos explicita também Gentili, 1996:27:

“O Estado neoliberal é mínimo quando deve financiar a escola pública, e máximo quando define de forma centralizada o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais, quando estabelece mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação do sistema e quando retira autonomia pedagógica às instituições e aos atores coletivos da escola, entre eles principalmente, aos professores.”

O que vem ocorrendo, portanto, é o desmonte das funções sociais básicas do Estado no Brasil, caracterizado pelo antagonismo da descentralização- centralização. A centralização, segundo o autor citado acima, é expressa através da “necessidade de estabelecer mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais (na ampla esfera dos sistemas e, de maneira específica, no interior das próprias instituições escolares)”, bem como da “necessidade de articular e subordinar produção educacional às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho.”(Gentili,1996:24).

Este antagonismo acaba por estabelecer a incapacidade do Estado no âmbito financeiro e administrativo, comprometendo o financiamento e a gestão pública e coletiva da educação e outros serviços como a saúde que sob a perspectiva neoliberal, são incompatíveis com a lógica do mercado e do lucro. Sob o argumento de que o Estado é ineficiente, a descentralização acaba por constituir-se não só como discurso, mas como processo reorganizador da eficiência, delegando a manutenção da educação à empresas, cooperativas, entidades filantrópicas e à própria comunidade.

O Estado, deste modo, não é representativo e nem está articulado aos anseios da sociedade civil deixando-nos dependentes, segundo Frigotto (1996:43) das decisões de organismos internacionais como o Banco Mundial, BID, Unesco, OIT vinculados à organismos nacionais e regionais que representam os grandes grupos econômicos, “os novos senhores do mundo”, ou “o poder de fato” que empenham-se pelo controle privado da nova base científico- técnica, pois o que caracteriza o poder não é somente o

capital econômico, mas este, aliado ao controle do conhecimento técnico-científico. “O capital precisa de controle não apenas dos mercados e de equipamentos e instalações produtivas, mas também da ciência.” (Apple,1996:194 in Gentilli).

A escola fica assim, submetida à lógica do mercado que opera em todo e qualquer espaço de ação pedagógica, em todo e qualquer nível de decisão política. Cabe ao mercado, à lógica da administração das empresas modernas transportada para a educação, avaliar o que e para quem é prioridade o acesso ao conhecimento.

.... *“a ‘racionalidade financeira’ é a via de realização de uma política educacional cujo vetor é o ajuste aos desígnios da globalização através da redução dos gastos públicos e diminuição do tamanho do Estado visando tornar o país atraente ao fluxo do capital financeiro internacional.” (Saviani,1998:92).*

É neste contexto educacional que insere-se a Educação Especial que devido ao seu caráter “especial” exige desdobramentos interdisciplinares que implicam em investimento orçamentário maiores, implicando em qualificação especializada de profissionais em diferentes áreas, espaços físicos apropriados, metodologia específica, materiais didáticos e equipamentos apropriados.

Enquanto modalidade de educação escolar, entende-se a Educação Especial “como um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentam necessidades educacionais muito diferentes da maioria das crianças e jovens.” (Mazzotta in Brasil/MEC:3).

A estrutura de Educação Especial, seja sua criação, manutenção ou expansão fica dependente de vontade política, onde o Estado desempenharia papel fundamental na implementação dessa modalidade que deve permear todos os níveis de ensino. Mas, para a política neoliberal que prevê um Estado Mínimo guiado pela lógica do mercado, a implementação de uma política pública de Educação Especial torna-se inviável, já que destina-se a 10% da população que possui necessidades especiais e que certamente na visão neoliberal não é considerada produtiva, não servindo portanto, ao lucro e ao acúmulo do capital. Desta forma, a Educação Especial é retirada do espaço público de discussão, desresponsabilizando o Estado dessa incumbência e acelerando o processo de participação de organismos do setor privado e organismos não-governamentais (ONGs), bem como da responsabilização direta da comunidade.

“...a participação das ONGs na subministração deverá ser considerada como outro elemento da descentralização, um complemento ao papel do Estado... é necessário propiciar um ambiente que facilite a participação do setor privado na operação de instituições educativas, tenham estas fins lucrativos ou operem como serviço social.” (Husain, 1993:14 in Torres, p.137).

Na verdade as ONGs, o setor privado e a comunidade acabarão por substituir e não apenas complementar o que se constitui dever do Estado. Além disto, a Educação Especial mais uma vez, acaba sendo revestida por um cunho assistencialista, vivendo de favores e de arrecadação de verbas, não sendo portanto, prioridade no quadro geral da educação. Isto quer dizer que a LDB 9394/96 no que tange à Educação Especial está longe de ser cumprida na sua totalidade pois prevê que esta:

“deve ocorrer na instituição escolar destinada à educação infantil, ao ensino fundamental, médio e à educação superior, de modo a propiciar o pleno desenvolvimento das

potencialidades sensoriais, afetivas e intelectuais do aluno, utilizando-se de um projeto político pedagógico que contemple as normas comuns (cumprimento de 200 dias letivos, horas aula, meios para recuperação e atendimento do aluno, articulação com as famílias e a comunidade, e execução de uma proposta pedagógica) e um conjunto de outros elementos que permitam definir objetivos, conteúdos e procedimentos relativos à própria dinâmica escolar”.

O que realmente assiste-se é a transferência da responsabilidade de manutenção da Educação Especial à comunidade, o que difere completamente, na nossa concepção, de articulação com as famílias e a sociedade.

Assim sendo, o princípio da “escola inclusiva” que atualmente norteia as políticas de Educação Especial, e toma maior impulso a partir da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, realizada em Salamanca em junho de 1.994, não pode ser analisado fora deste contexto neoliberal, que expressa suas idéias em documentos como a própria LDB 9394/96, a “Política Nacional de Educação Especial”, “Desafios para a Educação Especial frente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, a Deliberação 006/96 e mais recentemente a “Política de Educação Inclusiva para o Estado do Paraná” entre outros. Ao proclamar que os alunos com necessidades educativas especiais devem ser atendidos preferencialmente no ensino regular, além de estar buscando ao menos discursivamente derrubar barreiras segregacionistas e mobilizar a população para a aceitação das diferenças, bem como resgatar o direito à educação para todos, também possui o caráter não proclamado de desobrigar o Estado das responsabilidades de financiamento e de organização de implementações em relação à Educação Especial.

Cabe aqui situarmos para esclarecimento de conceitos o que vêm sendo adotado de maneira geral como escola inclusiva e necessidades especiais.

No movimento de inclusão a escola é “entendida como aquela que além de acolher todas as crianças (além do simples acesso à matrícula), garante um dinamismo curricular que contemple mudar o caráter discriminatório do fazer pedagógico, a partir das necessidades do aluno.” (Brasil/ MEC:5). Segundo Saint-Laurent in Mantoan, 1997:68:

“a classe inclusiva permite aos alunos com necessidades especiais situarem-se em um contexto de aprendizagem significativa e motivante, suscitando mais esforços de colaboração que a segregação tradicional vivenciada por estes alunos. Todavia, a inclusão não é somente útil para os alunos com necessidades especiais, ela representa também uma transformação positiva da escola para todos os alunos.”

A inclusão, segundo Mantoan (1997:120), se constitui em mudança de perspectiva educacional, de novos posicionamentos diante do ensino-aprendizagem, de maior aperfeiçoamento e atualização para se atingir a “educação para todos”, eliminando qualquer tipo de ensino segregativo, incluindo-se nesse caso a educação especial e suas modalidades de exclusão. A inserção do aluno com necessidades especiais no ensino regular “é entendida de modo radical, nada é modificado só para atender o aluno deficiente, pois isto constituiria segregação e especialização. As mudanças, os avanços os redimensionamentos devem ocorrer para a transformação do ensino regular como um todo”. Este conceito de inclusão expresso pela autora, encerra um caráter simplificador, uma vez que descarta totalmente a Educação Especial como possibilitadora de melhor atender o aluno com necessidades educativas especiais, jogando para o ensino comum a incumbência de por si só representar ambiente não segregativo que atenda satisfatoriamente todas as deficiências com seus diferentes graus de comprometimento.

Seguindo o mesmo pensamento, Romeu Kazumi Sassaki (1998:32) expõe que a inclusão(déc. 80 e 90), propõe um único sistema educacional de qualidade para todos, independente de apresentarem ou não necessidades educacionais especiais. Os princípios que norteiam a inclusão são: a aceitação das diferenças individuais, valorização da diversidade humana, igual valorização das minorias em relação às maiorias. Mas que medidas são tomadas para que estes princípios sejam efetivados para que realmente o sistema educacional ofereça “qualidade para todos”?

A Declaração de Salamanca (1994:5), busca uma ‘escola para todos’, “isto é, instituições que incluam todo mundo, reconheçam as diferenças, promovam a aprendizagem e atendam as necessidades de cada um.” A Declaração diz também que “os serviços educativos especiais ... não podem desenvolver-se isoladamente, mas devem fazer parte de uma estratégia global da educação e, naturalmente, de novas políticas sociais e econômicas. Requerem uma reforma considerável da escola comum.”

É seguindo essa conceitualização de inclusão que remete a adaptação da escola para atender a todos, que a Política Nacional de Educação Especial (1993:49, 50, 51) prevê como alguns de seus objetivos: a) expansão do atendimento aos portadores de necessidades especiais na rede regular e governamental de ensino; b) ingresso do aluno portador de deficiências e de condutas típicas em turmas do ensino regular, sempre que possível; c) apoio ao sistema de ensino regular para criar as condições de integração dos portadores de necessidades educativas especiais; d) atendimento educacional adequado às necessidades especiais do alunado, no que se refere a currículos adaptados, métodos, técnicas e material de ensino diferenciados, ambiente emocional e social da escola favorável à integração social dos alunos, pessoal devidamente motivado e qualificado; e) conscientização da comunidade escolar para a importância da presença do alunado da Educação Especial em escolas da rede regular de ensino.

Complementando temos o conceito de necessidades especiais que:

“são aquelas relacionadas a aprendizagens que requerem uma dinâmica própria na relação ensinar-aprender, em decorrência das características particulares do aluno, bem como da ausência do reconhecimento institucional de suas possibilidades e limites em desenvolver uma prática pedagógica a contento. Os casos mais freqüentes ocorrem entre os alunos que apresentam altas habilidades/superdotação, talentos; deficiências (mental, auditiva, física/motora e múltiplas) e condutas típicas de síndromes, e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos. Portanto esse alunado requer uma prática formativa em que os recursos e os processos pedagógicos correspondam às suas especificidades.” (Brasil/MEC,1998:7)”.

É necessário porém, lembrarmos que este conceito deveria ser muito mais amplo, contemplando alunos que possuem dificuldades na aprendizagem advindas não somente de “limitações” físicas e orgânicas, mas da falta de condições sócio- econômicas que limitam e desestimulam muitas vezes, o desenvolvimento intelectual global e o envolvimento com o conhecimento sistematizado. Tal consideração se faz importante porque com certeza afetaria a forma de organizar a proposta inclusiva, tendo que prever atendimento adequado para além do discurso, também a estes alunos.

A contextualização política da Educação Especial e do movimento de inclusão se faz necessária, não para negarmos o processo de inclusão e nos colocarmos numa posição contrária e sim para a partir da compreensão deste quadro, adotarmos uma postura de enfrentamento da realidade, buscando alternativas coerentes e concomitantemente mobilizando e cobrando do Estado ações mais consistentes e

concretas para que a implantação de um sistema inclusivo se dê de forma democrática com a participação no nível decisório da sociedade civil.

A inclusão se apresenta como um caminho já iniciado, embora através da imposição por parte do Estado, do aceleramento e sem os respaldos necessários para uma ação eficaz, mas iniciado. Cabe à sociedade garantir que tal movimento não seja mais uma medida de barateamento e desmonte da educação pública, que tornará a educação ainda mais, um produto de acesso diferenciado e distribuição seletiva.

Situamos assim inicialmente o contexto histórico e político onde está inserido nosso campo de pesquisa: a Rede Municipal de Ensino de Curitiba e sua proposta de inclusão.

Os dados coletados através de estudo de caso com enfoque de pesquisa qualitativa serão analisados tendo por base essa realidade. Os dados em questão foram obtidos através de entrevista realizada com a Gerência de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação (SME), cujo roteiro se encontra no anexo 1, além de análise documental e de pronunciamentos oficiais gravados em vídeo. Bem como, através de entrevistas realizadas com professores da Rede Municipal de Ensino que atuam no Ensino Fundamental, cujo roteiro está no anexo 2.

A análise destes dados será exposta em dois momentos: o primeiro representará o momento pelo qual passa a educação inclusiva na Rede Municipal de Ensino e, o segundo representará a análise do contexto estrutural mais geral com seus desdobramentos em questões como a integração e apoio prestado às escolas (assessoramento), orientação pedagógica, capacitação profissional, e organização de um projeto coletivo de inclusão.

CAPÍTULO 2 - DA INTEGRAÇÃO PARA A INCLUSÃO: O PROCESSO DE INCLUSÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

Ao contactarmos com a Gerência de Educação Especial da SME, através de entrevista e também da análise de pronunciamento oficial e documental, recebemos a informação que atualmente o que ocorre na Rede Municipal de Ensino é um processo de transição da integração para a inclusão, mas que a meta é alcançar a inclusão. Este processo de transição da integração para a inclusão se deve à Rede Municipal de Ensino apresentar e manter uma estrutura de Educação Especial anterior à Declaração de Salamanca e implantação da LDB 9394/96, a qual não previa o atendimento a alunos com necessidades educativas especiais preferencialmente no ensino regular ou comum. Usamos aqui este dois termos como sinônimos para que fique enfatizado que a Educação Especial também é regular, uma vez que sua estrutura cumpre as mesmas normas que o Ensino Fundamental no que se refere ao cumprimento do calendário escolar, currículo, avaliação, etc. O objetivo desta referência, é retirar a interpretação realizada nas entrelinhas de que a Educação Especial situa-se do lado oposto ao ensino regular, ou seja, é irregular na sua estrutura.

Devido a esta anterioridade à Declaração de Salamanca, a estrutura do ensino comum da Rede Municipal foi organizada de forma a atender os alunos com necessidades educativas especiais, caso se fizesse necessário, em espaços diferenciados e adequados, com profissionais especializados em diferentes áreas, bem como contando com recursos didáticos e equipamentos específicos.

A SME mantém ainda hoje este atendimento em escolas especiais próprias e conveniadas e em classes especiais, o que na visão inclusivista é considerado ato segregacionista. Abolir o segregacionismo nesta visão, parece-nos que significa

eliminar uma construção histórica conquistada para atender alunos com necessidades específicas, ou seja, não segregar é simplesmente esquecer o aluno no interior de um sistema mais geral que não está preparado para atendê-lo. Inclusão possui o mesmo significado de omissão?

A estrutura de atendimento em Educação Especial da SME, fornecida pela Gerência, se apresenta da seguinte forma:

- 75 Classes especiais integradas ao ensino regular, para educandos portadores de deficiência mental.
- 22 Salas de recursos para educandos com distúrbios de aprendizagem e deficiência mental, também integradas ao ensino regular.
- 2 Escolas Especiais para educandos portadores de deficiência mental, na faixa etária de 0 a 25 anos, bem como crianças de alto risco biológico.
- 7 Centros Municipais de Atendimento Especializado distribuídos em diferentes regiões de Curitiba. O atendimento realizado classifica-se como terapêutico educacional, contando com os serviços de fisioterapia, fonoterapia, reabilitação auditiva e visual, pedagogia terapêutica, psicologia e serviço social. Realiza também avaliação diagnóstica psicoeducacional adequada para definir a extensão e a natureza da excepcionalidade. Possui além disto, o objetivo da prevenção através da identificação precoce da excepcionalidade real ou potencial.
- Convênios com 34 escolas especiais: 21 na área mental, 4 na área visual, 4 na área física, 2 na área de distúrbios de conduta e 3 na área auditiva.

Percebe-se a partir da estrutura apresentada acima, a existência de atendimento em escolas especiais e em classes especiais, mesmo após a divulgação da Declaração de

Salamanca e implantação da LDB 9394/96, porque como nem todas as crianças com necessidades especiais se encontram incluídas em classes comuns, este atendimento não foi extinto, mesmo pesando sobre as classes especiais, críticas como a de terem se tornado “verdadeiros depósitos de todos aqueles que, por uma razão ou outra, não se enquadram no sistema escolar.”(Bueno, 1993, 1997; Ferreira, 1993; Mazzota, 1995 in Glat, 1997:27). Mas entende-se, segundo a Gerência que esta estrutura precisa ser revista, buscando uma adequação ao modelo de educação inclusiva. Adequação ao nosso ver, não significa a mesma coisa que extinção, sendo necessário questionar em primeiro lugar se o abandono político e pedagógico a que foram submetidas essas classes não foi o que provocou à falência desta forma de atendimento.

Cabe aqui situarmos o porquê do uso dos dois conceitos integração e inclusão, como distintos e representantes de momentos históricos diferentes, sendo necessário a transição, a passagem do momento de integração para a inclusão, como nos coloca a Gerência de Educação Especial. A Declaração de Salamanca que se inspira no princípio de inclusão proclama que:

“ o princípio fundamental que rege as escolas integradoras é de que todas as crianças, sempre que possível, devem aprender juntas, independentemente de suas dificuldades. As escolas integradoras devem reconhecer as diferentes necessidades de seus alunos e a elas atender; adaptar-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem das crianças. (1994:23).

Já o conceito de integração, colocado pela Gerência como anterior ao de inclusão, e precisando ser superado, significa que a integração também se esforça por inserir a pessoa com necessidades especiais na sociedade, mas primeiramente a reabilita para tal inserção. Este conceito de integração é resultante do modelo médico de deficiência que encara “a deficiência como um ‘problema’ do indivíduo e, por isso, o

próprio indivíduo teria que se adaptar à sociedade ou ele teria que ser mudado por profissionais através da reabilitação ou cura.” (Fletcher 1996, in Sasaki p.7).

Portanto, segundo este modelo, “ a pessoa deficiente é que precisa ser curada, tratada reabilitada, habilitada, etc. a fim de ser adequada à sociedade como ela é, sem maiores modificações.” (Sasaki, 1997).

“ A integração tinha e tem o mérito de inserir o portador de deficiência na sociedade, sim, mas desde que ele esteja de alguma forma capacitado a superar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais nela existentes. Sob a ótica dos dias de hoje, a integração constitui um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados (família, a instituição especializada e algumas pessoas da comunidade que abracem a causa da inserção social , sendo que estes tentem torná-la aceitável no seio da sociedade.)” (Sasaki, 1997:34).

Tendo este parâmetro, o movimento de integração social na déc. de 60 representou o momento de investida nos serviços de atendimento especial, como escolas especiais, centros de habilitação e reabilitação, oficinas protegidas, classes especiais, salas de recurso, etc. Tais serviços hoje, devido a radicalização da inclusão, são julgados segregacionistas e insuficientes para satisfazer plenamente o direito à educação de todas as pessoas com necessidades especiais. Ao manter um espaço diferenciado de educação, porém especializado e qualificado, considera-se que o que se espera é que deva ocorrer uma modificação do portador de deficiência para tornar-se capaz de se enquadrar na “corrente principal da sociedade”. Não exige-se, portanto, nenhum esforço da sociedade em modificar atitudes, espaços físicos, encaminhamentos pedagógicos, etc. Por volta do final da déc. de 60 início da déc. de 70, a integração social, toma um novo rumo ao iniciar a inserção de pessoas portadoras de deficiência nos sistemas sociais gerais, mantendo uma estrutura de apoio especializado que garanta um suporte para o ensino

regular. Este novo rumo é impulsionado pelos conceitos de normalização e mainstreaming.

A normalização é entendida como “o processo de normalizar serviços e ambientes.” (Mendes, 1994 in Sasaki, 1997:32), visando “ oferecer aos portadores de necessidades especiais, modos e condições de vida diária o mais semelhantes possível às formas e condições de vida do resto da sociedade.” (Brasil p.22, 1994 in Sasaki,1997:32)

A partir da déc. de 80, surge o conceito de mainstreaming que “significa levar os alunos o mais possível para os serviços educacionais disponíveis na corrente principal da sociedade.” (Sasaki,1997:32). Adotando-se estes conceitos, integrava-se aquelas pessoas que tinham condições de acompanhar o sistema comum de educação, caso contrário, inseria-se estas pessoas em apenas algumas áreas do conhecimento ou modalidades em que pudessem apresentar um bom desenvolvimento, como é o caso das escolas especiais e classes especiais da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

“Vemos, por conseguinte, que tanto o princípio de normalização como o processo de mainstreaming foram importantes elementos na aquisição de conhecimentos e experiências de integração que mais tarde, abriram caminho para o surgimento do paradigma da inclusão e da equiparação de oportunidades.” (Sasaki,1997:33).

Muito embora o que nos parece é que o paradigma da inclusão, devido a sua radicalidade descarte a construção realizada durante o processo de integração, acusando-o de discriminatório e insuficiente para a equiparação de oportunidades. Segundo Mantoan, a inclusão teria um caráter mais radical, completo e sistemático que o da integração, **prevendo a abolição dos serviços segregados**. Sasaki (1997:42), ainda nos coloca que:

“ o desenvolvimento (por meio da educação, reabilitação, qualificação profissional, etc.) das pessoas com deficiência deve ocorrer dentro do processo de inclusão e não como um pré-requisito para estas pessoas poderem fazer parte da sociedade, como se elas “ precisassem pagar ingressos para integrar a sociedade.”

A crítica feita ao modelo de integração é intensa ao se adotar uma postura inclusivista inflexível, dando ao modelo de integração um caráter altamente discriminatório e injusto em relação aos direitos das pessoas com necessidades especiais. Tal crítica caberia mais ao termo de inclusão escolar quando usado por imposição legal “que simplifica e mascara o problema” do atendimento de pessoas com necessidades educativas especiais, “contrariamente aos conceitos de integração e normalização que historicamente vêm sendo construídos na perspectiva de ações concretas que viabilizem a participação legítima que é de direito das pessoas com deficiência no contexto mais amplo da sociedade. (Miranda, 1997).

Ao analisarmos estes dois conceitos como radicalmente antagônicos e considerarmos o posicionamento da Gerência de Educação Especial, poderíamos considerar que esta transição é fruto de uma imposição política neoliberal que não está se preocupando realmente com as necessidades especiais das pessoas, mas apenas com o enxugamento orçamentário.

A palavra transição, usada pela Gerência de Educação da SME de Curitiba para mostrar o momento atual da educação inclusiva na Rede Municipal de Ensino, nos aponta para duas possibilidades: a primeira de que o processo de inclusão estaria sendo construído a partir de tomadas de decisões coerentes e graduais, portanto sem causar impactos na estrutura já existente e a segunda de que a decisão de manter e aproveitar a estrutura existente de Educação Especial, seria apenas um aproveitamento de espaço

físico, sem no entanto, redimensioná-lo para atender ao aumento da demanda e conseqüentemente às novas necessidades que surgirão no decorrer do processo, pois adotando-se a educação inclusiva como meta, aos poucos a educação dos alunos com necessidades especiais se dará no ensino comum, independente deste estar apto ou não para oferecer os apoios necessários que estes alunos exigem para que consigam alcançar o seu pleno desenvolvimento. Não nos fica claro por não ser explícito no discurso, mas o que podemos entender é que transição quer dizer extinção gradual de serviços públicos especializados como o realizado em escolas especiais e classes especiais ou mudança na forma de atuar, principalmente no que se refere às escolas especiais.

Mas o que fica claro a partir da entrevista realizada com a Gerência de Educação Especial, é que a partir da Declaração de Salamanca e conseqüente influência no contexto educacional brasileiro, ocorreram mudanças acentuadas no número de alunos com necessidades especiais atendidos nas escolas comuns da Rede Municipal, sem no entanto, ocorrer um redimensionamento deste atendimento. Este aumento na demanda evidencia-se quando a Gerência de Educação Especial diz que mesmo não interferindo na matrícula e nem insistindo em retirar os alunos automaticamente das classes especiais, houve um aumento na demanda devido à intensificação da propaganda na mídia e da postura que as escolas especiais adotaram ao começar encaminhar seus alunos para o ensino comum, quando sentiam que eles estavam preparados. Embora não seja a intenção neste momento, mas é interessante comentarmos que o que ocorreu com as escolas especiais não foi uma aceitação positiva do processo de inclusão da maneira aligeirada e sem os respaldos necessários como estava se dando, mas um posicionamento forçado pelos discursos impositivos que pregavam a inclusão radical a curto prazo, além do receio de não poder controlar o futuro da instituição, devido ao corte de verbas públicas oriundas de convênios que são mantidos através da significação do aluno como per capita, sendo que o esvaziamento da escola especial significa a possibilidade de um colapso financeiro.

Podemos concluir que esta transição a que se refere a Gerência demonstra que houve apenas um aproveitamento da estrutura já existente, mas que não houve uma preocupação em investir no seu redimensionamento, podendo no futuro ocorrer um desgaste da proposta vindo a causar o seu desmonte gradual por tornar-se ultrapassado frente às necessidades surgidas com o movimento de inclusão.

Os termos “todas” e “sempre que possível” que acompanham a prescrição de educação inclusiva na Declaração de Salamanca e da Política de Educação Especial, deveriam ser respeitados e analisados sempre, tendo em mente as necessidades e características individuais de cada aluno, bem como da realidade educacional em que estamos inseridos na atualidade, onde inúmeros casos de necessidades educativas especiais não podem ser incluídos devido à especificidade de atendimento que precisam, exigindo uma reavaliação da relação governamental com as escolas especiais. O conceito de inclusão não deveria ser usado em hipótese nenhuma de maneira impositiva, fechada e inflexível, tendo como consequência a possibilidade de estarmos aceitando a exclusão social de uma parcela da população que deixará de receber educação de qualidade, pois esta qualidade estaria vinculada a um determinado grau de especificidade que a escola comum não comporta. A inserção do aluno no ensino comum, deve se dar sempre que possível, recebendo impreterivelmente todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio apropriado às suas características e necessidades. Ao aceitarmos que a educação do aluno com necessidades especiais deva se dar no ensino comum respeitando-se as suas possibilidades e potencialidades, estaremos assumindo que a Educação Especial é essencial e que deve ser mantida, expandida e atualizada em relação aos avanços educacionais.

É necessário lembrar e considerar que a escola isoladamente, a família e a comunidade, apesar de deverem estar empenhadas no processo inclusivo, não podem responsabilizar-se por funções essenciais que cabem ao Estado na criação de um sistema inclusivo eficaz. Correia, (1999:35), coloca como algumas das responsabilidades

estatais imprescindíveis para a implementação do sistema inclusivo a organização de uma legislação que considere as reformas necessárias para que ocorra a implantação, assegurando-se os recursos humanos e materiais necessários à inclusão do aluno com necessidades educativas especiais. Sendo que esta mesma recomendação é feita pelo Grupo de Trabalho de Educação Especial do Fórum Paranaense em defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal.

O momento de transição pelo qual passa a Rede Municipal de Ensino, deve existir obrigatoriamente caso se queira realmente atender as necessidades educativas especiais, mas deve existir não como momento de simples ultrapassagem de conceitos tendo que para isto extinguir áreas de atendimento especializado. Mas, como momento em que se devem realizar avaliações sérias sobre as reais necessidades para se construir uma escola que atenda qualitativamente a todos, independente do termo escolhido para nomear tal processo: integração ou inclusão, pois o que realmente importa é o compromisso político com a educação pública que atenda satisfatoriamente a todos, mesmo que para isso seja necessário maiores investimentos orçamentários.

2.1- ESTRUTURA INCLUSIVA DA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA

Segundo informações obtidas com a Gerência de Educação Especial da SME-Curitiba o atendimento realizado nos Centros Municipais de Atendimento Especializado classifica-se como terapêutico-educacional, contando com serviços de fisioterapia, fonoterapia, psicologia, reabilitação auditiva e visual, pedagogia terapêutica e avaliação psicoeducacional. Sendo a sua maior demanda para a avaliação psicoeducacional, onde vivencia-se o problema da fila de espera, o qual já evidencia que não houve redimensionamento quanto a quantidade do número de atendimentos, agravado ainda pelo encerramento das atividades realizadas em centros de avaliação psicodiagnóstica de ONGs, devido a problemas financeiros, já mencionados anteriormente. Há uma

maior demanda de alunos com necessidades especiais chegando às escolas comuns, mas o mesmo não ocorre quanto ao número de atendimentos para se detectar o caráter específico desta necessidade e conseqüente avaliação da melhor forma de atendê-la.

Segundo a Gerência, a avaliação psicoeducacional realizada pelos Centros Municipais de Atendimento Especializado tem o seu processo iniciado na escola junto à família, sendo em seguida realizada no Centro que responsabiliza-se por fazer a devolutiva à escola e à família. Os Centros estão integrados às escolas através dessa devolutiva e de posterior apoio prestado aos professores e à equipe administrativa-pedagógica da escola, através de encontros realizados nas sextas-feiras que são reservadas, dentro da programação dos Centros, para este fim.

O encaminhamento, a avaliação psicoeducacional, a orientação prestada à família e o atendimento do aluno em serviços especializados, seja nos centros, nas salas de recursos ou nas classes especiais constituem-se em momentos onde ocorre a integração entre os profissionais dos Centros Municipais de Atendimento Especializado, os pedagogos dos Núcleos de Ensino, os pedagogos e professores das escolas municipais.

A Gerência de Educação Especial é responsável por fazer a mediação de todo este processo, possuindo para isto um quadro de 9 profissionais distribuídos no período da manhã e tarde, sendo que 7 profissionais tem habilitação na área de deficiência mental e duas são psicólogas. Quando ocorrem necessidades que exigem conhecimentos específicos nas outras áreas como a auditiva e a visual recorre-se aos Centros Municipais de Atendimento Especializado que contam com profissionais habilitados nestas áreas.

Além dos serviços especializados citados que se constituem como apoio, as escolas da Rede Municipal possuem alunos com necessidades educativas especiais já incluídos no ensino comum. Estes alunos foram encaminhados por escolas especiais ou

frequentavam classes especiais e, passaram, no caso de alunos provenientes de classes especiais, pelo exame classificatório sendo considerados aptos a integrar-se numa sala comum.

O exame classificatório a que nos referimos é proposto na Deliberação 006/96-SEED/CEE, nomeado como “Exame Classificatório em Classes Especiais- Área de Deficiência Mental para o ano de 1997”, proposto para Escolas Públicas que possuem classes especiais, encontrando-se aí, como nos aponta Miranda 1997, “muitas contradições, equívocos e negações de avanços científicos da área especial, além de implicações éticas e agravantes ao real processo de integração da pessoa com necessidades especiais.”

O documento citado determina que “alunos aprovados retornam à classe comum” e que “alunos reprovados (...) que se enquadram nas características do grupo A (...) retornam à classe comum na série em que se encontravam no momento do encaminhamento para Avaliação Diagnóstica - Enfoque Psicoeducacional, passando a receber também atendimento em sala de recursos” e que “os alunos que se enquadram nas características do grupo B (...) permanecerão nas Classes Especiais – Área DM.”

Um dos problemas levantados por Miranda(1997:42) sobre os exames classificatórios refere-se à:

“negação de princípios já consolidados por teóricos da avaliação como LUCKESI e GANDIM, pois ao adotar a prática classificatória se afirma como posição antidemocrática, uma vez que não encaminha tomadas de decisão para o avanço da aprendizagem do aluno, mas serve apenas para separar os alunos

em categorias, (...) de forma arbitrária, (...) por força de instrumento legal, e o que é mais grave, por decisão centralizada da cúpula do sistema de ensino público, sem a necessária discussão democrática, prévia com os professores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem desse aluno com necessidades especiais, com os pais desses mesmos alunos, e com a sociedade no sentido mais amplo.”

A autora ainda nos aponta que a concepção adotada pela SEED/DEE-PR:

“dificulta o avanço do aluno, uma vez que o que se propõe ao aluno após o Exame Classificatório é aprová-lo colocando-o numa série comum que não foi preparada para recebê-lo, reprová-lo mantendo-o na mesma situação, ou ainda colocá-lo na mesma série da qual saíra antes de sua inserção na Classe Especial, e nesse último caso negando todo o trabalho feito nesta instância por dois, três ou quatro anos como é a maioria dos casos. Além disso um agravante sério dessa proposta da SEED/DEE-PR é que não se propõe uma política de rediscussão das atuais classes especiais que merecem elas mesmas uma implementação de recursos didático-pedagógicos... seja no que tange aos processos curriculares..., seja no que tange às possibilidades de aquisição de materiais didático-pedagógicos para as salas de recursos.” (Miranda, 1997:43).

Outro ponto contraditório existente na Deliberação 006/96-SEED/CEE, exposto por Miranda, diz respeito a Banca Examinadora designada para avaliação desse aluno (Art. 17, Parágrafo Único). A Banca Examinadora mostra-se um processo perverso para o desenvolvimento de qualquer aluno:

“passar pelo crivo de pessoas que ele não conhece, sendo avaliado em conteúdos fragmentados, com processos eminentemente memorizativos, que desconsideram todos os demais aspectos de sua estrutura, descolados do vivenciado com sua turma, com sua professora, e impondo-lhe novas situações de tortura caso o seu aproveitamento não seja considerado suficiente, e ainda mais, com o risco de ao final de tudo isso receber mais um estigma: “não apto”. (Miranda, 1997:46).

A existência de classes especiais não significa ^{marginal} segregacionismo, como nos quer fazer acreditar a proposta de inclusão. É a sua atual estrutura de atendimento que acaba por excluir o aluno do espaço mais amplo de educação. Não questiona-se o processo de interação dessas classes com as demais classificadas como comuns, vinculando essa interação a apenas resultados obtidos nos exames classificatórios. O estar apto ou não é que rotula e discrimina, isolando a classe especial como se fosse um ambiente de castigo, de atestado de insuficiência intelectual. Não busca-se alternativas para a inserção – reintegração desses alunos no ensino regular que se pautem em processos mais justos e que valorizem suas reais condições no contexto de ensino- aprendizagem. Se as classes especiais estão inseridas e fazem parte do ensino fundamental, seguindo os mesmos parâmetros curriculares do ensino comum, porque não é possível lhe fornecer os mesmos critérios de avaliação pautados no acompanhamento diagnóstico e contínuo, bem como valorizar a aprendizagem que aí ocorre como possibilitadora de certificar a escolaridade do aluno com necessidades especiais e que precisa e merece ter atendimento especializado na sua vida acadêmica. Diante desse quadro, não resta dúvidas que as classes especiais foram relegadas ao abandono político-pedagógico que deve ser retomado como ponto central de discussão se a intenção for resignificar e não extinguir esse atendimento.

Quanto ao número de alunos com necessidades especiais atendidos no ensino comum da Rede Municipal, a Gerência forneceu dados de 1.999, pois o levantamento

deste ano ainda não foi concluído. O total de alunos incluídos era de 227, sendo 85 deficientes auditivos, 43 deficientes visuais, 58 deficientes físicos e 41 com síndromes e distúrbios.

Segundo a Gerência, o apoio prestado quanto à preparação de um ambiente favorável à inclusão é dado pelas Escolas Especiais que encaminham seus alunos e parceria com a SME, dos Centros de Atendimento Especializado, das salas de recursos, e da própria gerência que presta um acompanhamento geral a todos esses serviços. Além é claro de ter sido realizado trabalho com as equipes pedagógico- administrativas das escolas, dando-lhes respaldo para realizar essa preparação. O limite colocado pela Gerência quanto à equipe pedagógica, está em que há uma mobilidade muito grande destes profissionais, principalmente dos pedagogos dentro do sistema, o que acaba por dificultar a comunicação e a efetivação de um projeto eficaz. Esta mobilidade refere-se à participação no concurso de remoção para sanar problemas como a fixação da vaga e distância da residência, bem como atender ao interesse do pedagogo em relação à dinâmica administrativo-pedagógica da escola para efetivar um trabalho consistente e coerente.

O apoio prestado às escolas comuns não é realizado previamente devido, segundo argumento da Gerência, às escolas estarem passando por um momento natural de reflexão gerado pelo movimento da inclusão. Somente ao defrontar-se com a nova realidade no momento da inserção de um aluno com necessidades especiais é que surgem então as necessidades reais e o professor busca informações, sendo este o momento, ainda segundo a Gerência, para a intervenção dos diversos órgãos e profissionais.

Quanto à redução do número de alunos, a SME inspira-se na Declaração de Salamanca, embora não exista uma determinação federal. Nas escolas municipais ocorre uma redução de 5 alunos por turma de inclusão, quando necessário e quando possível, devido a demanda muitas vezes não permitir. O que pudemos constatar no cotidiano das

escolas é que realmente a demanda agravada pela falta de oferta compatível, tem sido um fator que dificulta essa redução. Há portanto, um descompromisso com esta questão: verifica-se que a demanda interfere na redução, mas nenhuma ação é efetivada para reorganizar o número de oferta de vagas, aceitando-se comodamente a realidade posta. Outro ponto que fica obscuro é a respeito de quando será necessária essa redução. Se não é colocado de forma clara para a comunidade escolar, abre-se espaços para arbitrariedades que atenderão à situações e interesses de grupos determinados, justificados somente pelo abuso de poder.

Das três escolas com as quais tivemos contato, uma delas não apresentava redução, porém nas três escolas ouvimos reclamações por parte dos professores regentes sobre a dificuldade em trabalhar com o aluno que possui necessidades especiais inserido numa turma com grande número de alunos e que apresentam processos heterogêneos de aprendizagem, como também dificuldades de aprendizagem que embora sejam temporárias e passageiras, necessitam também maior atenção individual por parte do professor. Isto quer dizer que a redução de cinco alunos por turma de inclusão está sendo insuficiente para garantir o atendimento pedagógico satisfatório ao aluno com necessidades especiais.

O Grupo de Trabalho de Educação Especial do FÓRUM PARANAENSE EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA GRATUITA E UNIVERSAL, já nos aponta como proposição que:

“as instituições educativas especializadas, ou escolas especiais, e as escolas comuns de todos os níveis existentes no sistema de ensino que inserirem PNEEs, para garantir a permanência desses alunos, deverão apresentar como uma de suas condições a composição de turmas, com formas de organização diversificadas, e número reduzido de alunos, de maneira a atender o ritmo de aprendizagem dos alunos e

possibilitar o atendimento pedagógico individualizado que o tipo de necessidade educativa requeira.”

Para que isto se efetive o documento citado coloca que:

“ nas escolas comuns, do Ensino Fundamental, do sistema público, as turmas que inserirem PNEEs, deverão conter um máximo de quinze alunos, não excedendo dois casos de necessidades educativas especiais, com o recurso adicional de sala de recursos sob a responsabilidade de professor com formação específica em Educação Especial.” (1997-1998:7).

Portanto, precisamos analisar dois pontos dessa realidade: a não redução do número de alunos, devido a demanda e a falta de oferta não permitir, e a reivindicação por uma redução maior do que apenas os cinco alunos propostos pela SME de Curitiba. Ora, se é verificado que há necessidade de oferta quantitativa de vagas nas escolas da Rede Municipal de Ensino e que esta é responsável por não possibilitar atendimento adequado aos alunos com necessidades educativas especiais, faz-se imprescindível a ampliação de vagas na rede pública de ensino para sanar não só o problema quantitativo, como também melhorar a oferta qualitativa de ensino público, sendo isto responsabilidade do Estado.

A SME, no entanto, faz o movimento contrário, devido a priorização do enxugamento orçamentário. Essa contradição fica demonstrada em documento sobre os Ciclos de Aprendizagem, analisado por professores da UFPR do Departamento de Planejamento e Administração Escolar, Setor de Educação (Ratto, Gouveia, Sigwalt, Klein, Campos e Miranda, 1999:7), onde é apontado que:

“ocorreu a passagem de um perfil de população acentuadamente jovem, na década de 70, para uma diminuição

significativa do número de crianças e adolescentes no final dos anos 90. Em outras palavras, constata-se que a população envelheceu, alegando que houve diminuição no número de nascimentos. A partir dessa constatação, o documento da SME destaca não haver mais necessidade de priorizar a expansão quantitativa da rede escolar em função da diminuição das taxas de natalidade, da alteração do destino dos fluxos migratórios em direção à região metropolitana de Curitiba e do crescimento dos equipamentos sociais ofertados pelo poder público em meio a esse processo.”

Segundo o documento houve redução do número de matrículas de 1ª a 4ª série e aumento de 5ª a 8ª série, sendo assim “A expansão quantitativa não seria mais "uma meta a ser buscada" (SME:04).

Os autores analisam que a argumentação usada pela SME de Curitiba conclui linearmente que:

“não há mais necessidade de expansão quantitativa da rede escolar. Desconsidera o evidente crescimento das periferias urbanas excluídas, decorrente do modelo econômico e da migração rural, hoje concentradas na Grande Curitiba e com repercussões a serem sim consideradas pelos poderes públicos que compõem essa rede interligada. Além disso, desconsidera que uma política educacional qualitativa implica em ações quantitativas, tais como: diminuição do número de alunos por professor e decorrente ampliação do número de salas de aula; garantia de oferta de pré-escola em todas as unidades escolares, em número suficiente à demanda de 6 anos, até hoje não atendida. O documento da SME também não faz nenhuma

menção às questões referentes aos alunos com necessidades especiais, quando outras instâncias de discussão vem defendendo de maneira aligeirada e superficial a inclusão, sem referir-se às questões teórico-metodológicas e recursos concernentes que serão necessários para garantir esse processo com qualidade.”

O que ocorre portanto, é omissão explícita na resolução desse problema. Esconde-se por trás da demanda que oscila entre a necessidade de aumento de vagas e a sua redução, a desresponsabilização do Estado para com as camadas economicamente desfavorecidas, incluindo-se aí os alunos com necessidades educativas especiais. A oscilação favorece respostas que dependem das situações onde estão inseridas, é claro que sempre a favor das políticas neoliberais que proclamam um Estado Mínimo no que se refere à educação pública. Voltamos a reafirmar que Estado Mínimo é uma conceitualização capitalista que “prega a presença reduzida desse na organização da sociedade; ou seja, um modelo que prega a redução do Estado à estrita função de manutenção da lei e da ordem econômica.” (Miranda,1997:5).

No que diz respeito à adaptações físicas a SME conta com o apoio da FUNDEPAR que fornece o material necessário (tanto para reformas quanto para mobiliário). A gerência, em contato com outras instituições avalia a necessidade de ampliação e reforma. As escolas novas já possuem as adaptações necessárias, sendo somente as escolas antigas que precisam dessas adaptações.

Na questão curricular a Rede Municipal segue as orientações dadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pelo próprio Currículo Municipal. As adaptações ou as informações prestadas neste sentido, referem-se aos instrumentos necessários para atender os alunos incluídos, o tempo diferenciado de aprendizagem, adequação de materiais. Segundo a Gerência de Educação Especial é preciso buscar, filtrar no currículo o que é necessário, funcional, adequando a forma de como se trabalhar, sem

necessariamente modificar ou reduzir o conteúdo. A gerência se responsabiliza por prestar estas orientações quando solicitada.

A Rede Municipal de Ensino passa por uma outra mudança, também radical, tanto quanto a de inclusão, que é a implantação dos Ciclos de Aprendizagem, onde muitos conceitos deverão ser redirecionados. A avaliação que poderia representar um entrave para o aluno com necessidades educativas especiais, passa com a implantação dos Ciclos a valorizar as diferentes respostas dos alunos e suas diversas potencialidades. Com os Ciclos de Aprendizagem qualquer retenção só poderá ser feita depois de estudo de todos os profissionais envolvidos com o apoio da SME. Além disso, alunos incluídos deverão receber acompanhamento individual da co-regente.

Cabe aqui abriremos um espaço para entendermos o caráter da implantação dos Ciclos de Aprendizagem realizado pela SME de Curitiba, uma vez que a Gerência o entende como processo facilitador para a inclusão dos alunos com necessidades especiais, devido a mudança de paradigma quanto a avaliação e por contar com o apoio de profissionais que atuarão na co-regência, ou seja no atendimento mais individualizado das dificuldades ou melhor dizendo, das potencialidades dos alunos.

Segundo estudo dos professores da UFPR (Ratto, Gouveia, Sigwalt, Klein, Campos e Miranda,1999:16) já citado anteriormente, a proposta da SME cria um verdadeiro “nó” quando apresenta como o argumento mais enfatizado durante o texto referente a implantação dos ciclos de aprendizagem, a tomada do sistema de avaliação como “centro da proposta da organização em ciclos”(SME p.8).

“Quando o centro das propostas das escolas cicladas implantadas em outras experiências é a concepção de currículo, de homem e sociedade, sendo a avaliação uma de suas dimensões, entre outras como: concepções fundantes, organização curricular, apoio educativo e complemento

curricular, formas de progressão e recuperação. Ora, o objetivo central de qualquer política de reestruturação da escola não pode ser o de principalmente aprovar o aluno, posto que a progressão do aluno deve ser a consequência do processo de aprendizagem do aluno. Este processo deve ser o ápice de um projeto pedagógico de escola que articule as diversas dimensões da formação humana.”

A preocupação principal da SME é a apresentação de índices, e quanto menores estes forem em relação à taxa de reprovação, mais eficiente será o sistema como um todo, colocando-se este no quadro que os organismos internacionais de financiamento esperam: redução de gastos públicos.

“Esta perspectiva simplista, porque parcial, de repensar a organização da escola pode colocar a proposta de ciclagem no mesmo caldo de propostas que privilegiam a melhora rápida dos índices e taxas de desempenho do sistema educacional brasileiro. Este é o quadro da maior parte das atuais políticas educacionais, movidas especialmente pela necessidade de reverter as altas estatísticas de reprovação e evasão escolar, economizando recursos e garantindo uma aparente melhora de desempenho do sistema.” (Ratto, Gouveia, Sigwalt, Klein, Campos e Miranda, 1999:16)

A mudança de paradigma quanto a avaliação nos Ciclos de Aprendizagem refere-se ao abandono da reprovação que muda números, mas que não reflete a preocupação com a formação humana real. Modela índices, mas mascara a aquisição do conhecimento, sua reelaboração e aplicação no cotidiano. Que mudança é esta que não pensa as questões mais amplas sociais e políticas presentes na ação da escola que é expressa no currículo formal e no currículo oculto da escola ?

A discussão curricular que precisamos requer definições norteadoras quanto a:

“concepção de pessoa, sociedade, conhecimento, cultura, poder e destinação das classes sociais às quais os indivíduos pertencem; portanto, referida sempre a uma proposta político-pedagógica que explicita intenções e revela sempre graus diferenciados da consciência e do compromisso social” (Prefeitura de Porto Alegre: (Ratto, Gouveia, Sigwalt, Klein, Campos e Miranda, 1999:07).

“Desta forma, a avaliação pode ser encarada como um processo contínuo, participativo, com função diagnóstica, prognóstica e investigativa, cujas informações propiciam o redimensionamento da ação pedagógica, reorganizando as ações do educando, da turma, do educador, do ciclo e da escola, buscando o avanço no entendimento e procedimentos do processo ensino-aprendizagem.” (Ratto, Gouveia, Sigwalt, Klein, Campos e Miranda, 1999:23).

A avaliação não pode restringir-se ao julgamento de momentos estanques de aprendizagem dos alunos, e nem somente ser propulsora de aprovação automática e inconseqüente, mas ser propiciadora da reflexão e redimensionamento do espaço político pedagógico que deve ser construído pela ação coletiva dos sujeitos históricos e sociais.

“Uma dimensão, portanto, é a do processo vivido pelo aluno, que deve encontrar nas suas dificuldades o acesso a atividades planejadas de apoio pedagógico. A outra dimensão é a que diz respeito a escola como um todo, que precisa incorporar a

avaliação como um momento da construção do seu projeto político-pedagógico, o que possibilita um movimento de ação-reflexão efetivo. Neste contexto, os pais, os professores e os próprios alunos devem fazer parte do processo avaliativo.” (Ratto, Gouveia, Sigwalt, Klein, Campos e Miranda, 1999:23).

Somente a partir de um trabalho conseqüente teórico-metodológico do currículo, e tendo claro o homem que se quer formar, poderá se deslocar o eixo do resultado quantitativo para uma perspectiva de avaliação como processo que visa a formação do sujeito . Nesse sentido, é preciso entender a avaliação como “ compreensão da ação humana concreta e contextualizada em que as tentativas de compreensão e apreensão do mundo tem sentido naquele momento, para aquele sujeito, naquele grupo, e é na investigação dessa tentativa de desvelamento que precisamos intervir. Nenhuma nota, conceito ou “certo ou errado” poderá expressar e trabalhar esse momento. O caráter da avaliação emancipatória tem, portanto, outra lógica, diferente, é ato político. Propicia e vivencia mudança, avanço, transformação, enfim, a aprendizagem e não mais a simples atribuição de notas/conceitos para aprovação/reprovação.” (LOCK, 1996 in Ratto, Gouveia, Sigwalt, Klein, Campos e Miranda, 1999:23).

No estudo realizado por professores da UFPR, já mencionado sobre os ciclos de aprendizagem, estes apontam que:

“a SME não acena com nenhuma possibilidade de garantia de avanços em tais condições, como por exemplo a diminuição do número de alunos por turma, a contratação de novos profissionais e a ampliação de hora atividade. A superação das concepções e práticas tradicionais de avaliação exige mais do que retórica e boas intenções.” E que além disso, *“a SME, em nenhum momento de divulgação da proposta apontou para investimentos que possam garantir programas de recuperação*

paralela, em contra turno ou equivalentes para os alunos, o que exige aumento de pessoal e ampliação da rede física. Isso é inadmissível na medida em que a perspectiva de ciclagem das escolas comprometida com a aprendizagem dos alunos pressupões um esboço inicial básico de como serão enfrentadas as situações de não aquisição do conhecimento no interior de cada ciclo e entre os ciclos.” (Ratto, Gouveia, Sigwalt, Klein, Campos e Miranda, 1999:24).

A presença de professores co-regentes que é apontada pela Gerência de Educação Especial como um avanço no atendimento das dificuldades individuais e que vem beneficiar os alunos com necessidades especiais, mostra-se insuficiente. Embora todas as escolas que já implantaram a proposta de Ciclos de Aprendizagem possuam co-regentes, a quantidade de atendimentos realizados em cada turma não atende as necessidades reais dos alunos, pois além dos alunos com algum tipo de deficiência, temos alunos com dificuldades de aprendizagem. O atendimento da co-regência é organizado de acordo com o número de alunos que a escola possui, sendo que um co-regente atende várias turmas durante a semana, impossibilitando ocorrer acompanhamento mais sistemático, principalmente nas turmas que possuem alunos de inclusão e que necessitam atendimento individualizado. Sabemos que o que acontece está longe do ideal, porque mais uma vez o que se prioriza são os cálculos estatísticos e não o processo ensino-aprendizagem.

Segundo a Gerência, a SME possui um programa de capacitação profissional específica na área de Educação Especial. Em abril deste ano foi realizada capacitação direcionada aos pedagogos e alfabetizadores dos núcleos e à própria Gerência que é a responsável pela organização desta capacitação. Sendo previsto para o mês de julho um encontro com todas as escolas que possuem alunos incluídos direcionado aos pedagogos. Os professores de classes especiais e salas de recursos participam de encontros mensais.

A proposta para estes cursos de capacitação é realizar abordagem teórica e aproximação com as necessidades reais, abordando todas as áreas de deficiência. Estes cursos priorizam como forma de organização palestras presenciais ou não, utilizando-se da Educação à Distância (TV Professor), trocas de experiências, encontros, cursos, revisão de literatura, estudos de caso, etc.

A capacitação do professor, de acordo com a visão da Gerência de Educação Especial, deve passar pela mudança atitudinal, revertendo a idéia de “incompetência” instalada no histórico do professor que supervaloriza a especialidade, julgando-se incapaz e dando à Educação Especial um caráter inatingível. O professor do ensino comum, devido ao processo histórico, exacerba o conceito “especializado” para pressupor e justificar sua incapacidade para trabalhar com alunos que apresentam necessidades educativas especiais.

Em nossa opinião, mudança atitudinal só acontece quando há sólida formação teórico- prática que leve o professor a partir da aquisição- reflexão dos conhecimentos inerentes às necessidades educativas especiais, posicionar-se diante das problemáticas encontradas, buscando soluções concretas que reflitam um grau de maturidade pedagógica que possibilite a tomada de decisões e intervenções adequadas. Mudança atitudinal só ocorre quando existe segurança teórica e prática e isto, não acontece com capacitação a curto prazo, aligeirada, e, muito menos utilizando-se de tecnologias de educação à distância ou repasses em efeito cascata que nunca chegam ao real destino: “o professor”.

“A construção de uma proposta que só tenha como interlocutores os especialistas -pedagogos- das escolas terá muita dificuldade de se tornar real no interior das salas de aula; a discussão democrática implica em que todos os sujeitos envolvidos no processo sejam participantes diretos e neste caso a

presença do professor em todos os cursos e a realização de encontros cada vez mais amplos é fundamental para que então as escolas possam fazer as discussões pontuais, aí sim sob orientação de cada pedagogo.” (Ratto, Gouveia, Sigwalt, Klein, Campos e Miranda, 1999:27).

Mudança atitudinal depende então de aprofundamento teórico, metodológico e político, ou seja, de capacitação profissional de qualidade. Concordamos que este aprofundamento precisa ser diferente do que vêm ocorrendo historicamente e que está sendo alvo de crítica por parte da Gerência, principalmente porque no momento atual, não tem conseguido contribuir muito para a realidade que se impõe nas escolas regulares: a inclusão.

A formação de professores especializados tem ocorrido por áreas específicas de deficiência, principalmente no nível médio de ensino através de cursos adicionais, embora estejam em vias de serem extintos pela nova estrutura do ensino médio. Esta formação contribui para a composição de quadros de atendimento de determinada necessidade educativa especial. Discordamos com a sua extinção pura e simples sem uma nova proposta alternativa que entenda que a estrutura de formação, dependendo do seu direcionamento político-pedagógico pode criar:

“a idéia de que o professor especializado numa área é competente para tratar de qualquer assunto relacionado a essa área, e ser incompetente para tratar de qualquer assunto relacionado a outras áreas. A especialização por área de deficiência, praticada de modo exclusivo, pode levar o estudioso a procurar o que há de específico em cada deficiência e negligenciar o que pode ser comum a diferentes deficiências.” (Omote, 1996:16).

A crítica feita por esse autor deve ser considerada no sentido de não restringir o conteúdo da formação do profissional de Educação Especial, somente à técnicas específicas e categorização de deficiências, correndo o risco de gerar um imobilismo pedagógico para compreender, enfrentar e ainda posicionar-se diante do quadro histórico, político que agiliza mudanças e atinge o funcionamento e a qualidade da Educação Especial. Cria-se assim, um muro de conhecimentos específicos que torna-se intransponível ao querer-se construir um projeto coletivo de educação. A categorização só é admitida se tiver “como objetivo primeiro o de possibilitar a seleção ou elaboração do programa mais apropriado às características de cada criança.” (Correia,1999:54).

Não queremos dizer com isso, que a especialização por área de deficiência seja desnecessária, já que defendemos uma estrutura de apoio pedagógico especializado ao ensino comum. O que queremos dizer é que esta estrutura como primeira proposição de formação do professor é inviável ao pensarmos na capacitação do professor que atua em escolas do ensino comum e, até mesmo para a formação dos professores que atendem uma única necessidade educativa especial e que atuam em escolas especiais, classes especiais, centros de atendimento especializado. É preciso ser planejada e concretizada uma capacitação mais ampla, que abranja aspectos políticos e legislativos, que encaminhem para a reflexão sobre as diferenciações biológicas, psicológicas e sociais e suas causas, os processos de aquisição e construção do conhecimento, os enfoques teórico-metodológicos de ensino-aprendizagem, recursos materiais e didáticos, currículo e avaliação, sempre na perspectiva de construção coletiva.

“ A intervenção especializada cabe aos especialistas; aos professores é pedida uma intervenção adequada e de acordo com a dinâmica que se processa no grupo/turma. Aprender a gerir uma classe em que as aprendizagens se processem de acordo com a heterogeneidade dos alunos e não em função de um aluno médio é o grande desafio à criatividade e desempenho que ora se põe aos professores do ensino regular. ” (Sanchez,1996:12).

“(Este desafio não pode transformar-se em responsabilidade individual e de ‘boa-vontade’ do professor.) Deve-se exigir a devida estrutura de formação que contemple cursos de capacitação que movimentem o ensino comum como um todo e que gerem mudanças de atitude na condução do ato pedagógico em todos os níveis da estrutura educacional.)”

Como nos mostra Pan, (2000:15):

“creditar a responsabilidade pelo processo de inclusão somente aos profissionais da educação seria desconsiderar uma série de questões importantes. Além disso, seria incorrer, de certa forma, no mesmo erro para o que se procura alertar. Assim como não se pode atribuir ao aluno exclusivamente a responsabilidade por suas dificuldades, não se pode designar exclusivamente à escola a responsabilidade pelos obstáculos que vem encontrando. É preciso admitir que a escola e seus membros, frente a nova situação apresentada pela LDB, também tem suas necessidades “educativas especiais”, pois as escolas precisam aprender a lidar com uma nova demanda. Além disso, é necessário uma integração não só de alunos, mas também de pessoas com conhecimentos das diversas áreas relacionadas à educação especial.”

Outro ponto que pudemos verificar através de nosso estudo é que a SME não possui um programa de inclusão dirigido à toda a comunidade. A discussão fica restrita aos envolvidos na educação de cada criança. A intenção da SME é ampliar a discussão para toda a rede de ensino fundamental e não apenas ficar restrita aos profissionais diretamente envolvidos com o aluno.

Quanto a abordagem com a família, a SME busca oportunizar momentos de reflexão para que ela não se sinta sozinha num momento tão delicado, cuidando para não torná-la culpada de eventuais fracassos que possam acontecer.

A partir destes dois dados levantados junto à Gerência de Educação Especial, concluímos que inexistente um projeto organizacional de inclusão que abranja todos os segmentos que formam a comunidade escolar. Não basta que só os profissionais que atuam diretamente com o aluno, professores do ensino comum e equipe especializada, sejam envolvidos pelo compromisso com a educação inclusiva depois que ela já está sendo efetivada, é necessário uma preparação prévia de todos os requisitos importantes para a sua concretização. Exige-se portanto, a existência de um projeto de educação inclusiva que envolva o corpo administrativo, pedagógico e o conselho escolar, expandindo-se para toda a comunidade. Para que este projeto possa se definir como prioritário tem que ser garantida a autonomia da escola, bem como a sua gestão democrática.

A Gerência acredita que o movimento de inclusão trouxe como pontos positivos a mudança de paradigmas, valorizando-se as diferentes potencialidades dos alunos e o redimensionamento das classes especiais.

Assim como esse movimento trouxe saldos positivos, ainda segundo a Gerência de Educação Especial, também gerou ansiedades aos professores tais como:

- a alegação de incapacidade para atender alunos com necessidades educativas especiais, fruto de um processo histórico de valorização do professor especialista;
- receio de que a inclusão aconteceria sem ser prestado o devido apoio, bem como de que a Educação Especial fosse extinta;

- falta de conhecimento teórico-prático sobre as diversas deficiências e as formas de abordagem de encaminhamento pedagógico;
- falta de clareza sobre qual é o aluno de inclusão, muitas vezes alegando-se à indisciplina, à falta de limites, problemas como o de conduta típica;
- o número grande de alunos por sala;
- não reconhecimentos das diferentes potencialidades.

É interessante verificarmos que a Gerência possui clareza das principais dificuldades encontradas pelos professores no cotidiano da escola. Lastimável porém, é vermos que neste caso a palavra prevenção, tão usada no meio da Educação Especial, simplesmente não é aplicada, deixando o “mal” do descaso com a educação pública se instalar. Talvez este mal mais uma vez, acabe num futuro bem próximo sendo aludido única e exclusivamente à incompetência individual do professor.

2.2 - INCLUSÃO: A ÓTICA DOS PROFESSORES

No item anterior foram expostas a estrutura atual de Educação Especial oferecida pela SME, bem como a proposta e as ações que estão sendo efetivadas pela mesma, principalmente no que diz respeito ao assessoramento dado às escolas comuns no que se refere à orientação pedagógica, capacitação, currículo, avaliação, espaço físico, número de alunos por sala, recursos didáticos, materiais e humanos e construção de um projeto coletivo de inclusão.

Buscaremos no decorrer o item que agora se apresenta, focar os principais pontos levantados através dos depoimentos dados por professores

que possuem alunos incluídos, em entrevista, os quais se mostram imprescindíveis para entendermos como o processo de inclusão está sendo efetivado na prática cotidiana da escola. A pesquisa foi realizada em três escolas da Rede Municipal de Ensino, abrangendo também três professores do ensino regular que possuem cinco alunos incluídos no total (Síndrome de Down, deficiência visual, deficiência auditiva, dificuldade de aprendizagem e um aluno com epilepsia). A entrevista realizada com estes professores teve como objetivo levantar dados qualitativos sobre a forma como está se dando a inclusão na prática escolar, abrangendo aspectos que se referem a organização da inclusão no ensino comum, a integração dos profissionais do ensino especial com os do ensino comum, integração dos profissionais dentro da própria escola, a organização de adaptações curriculares, adaptações físicas e adequações materiais, organização das turmas quanto ao número de alunos, a capacitação dos professores, a abordagem realizada com a família, o envolvimento da SME no processo de inclusão e as principais dúvidas e dificuldades dos professores com a implantação da inclusão. O roteiro de entrevista a que nos referimos encontra-se no anexo 2.

Gostaria de ressaltar que houve receptividade e aceitação muito grande por parte dos professores abordados em relação ao trabalho desenvolvido, não demonstrando em momento algum má vontade ou negação em participar da entrevista.

Os dados levantados serão expostos focando primeiramente a visão dos professores sobre os aspectos abordados sem manter neste momento do estudo, relação direta com a proposta e ações apresentadas pela Gerência de Educação Especial. Estes dados serão apresentados seguindo uma organização por quatro itens que abrangerão: integração e apoio, orientação pedagógica, capacitação profissional e projeto coletivo.

Integração e apoio

“Os serviços de apoio são de capital importância para o êxito das políticas educativas integradoras.” (Declaração de Salamanca,1994:39).

Os principais serviços de apoio às escolas de ensino regular no contexto municipal de Curitiba são prestados pelos Centros Municipais de Atendimento Especializado, Escolas Especiais conveniadas que atendem as diversas áreas de necessidades especiais, a Gerência de Educação Especial articulada com outras gerências e núcleos da Rede Municipal de Ensino, segundo declarações da própria Gerência.

Levantaremos a seguir as principais problemáticas levantadas pelos professores abordados para a realização deste estudo, em relação à integração desses serviços com as escolas de ensino comum, como também da falta de articulação entre os profissionais no interior da própria escola.

A Declaração de Salamanca em suas diretrizes de ação no plano nacional prevê que:

“aos alunos com necessidades educativas especiais deverá ser dispensado apoio contínuo, desde a ajuda mínima nas classes comuns até a aplicação de programas suplementares de apoio pedagógico na escola, ampliando-os, quando necessário, para receber a ajuda de professores especializados e de pessoal de apoio externo” (1994: 34).

O primeiro fator problemático apontado pelos professores, é que os serviços externos de apoio especializado não foram redimensionados para atender a demanda pós movimento de inclusão, apesar das classes especiais não terem sido extintas, as escolas vêm recebendo um número grande de alunos que necessitam de apoio externo (Centros

Municipais de Atendimento Especializado, escolas especiais, salas de recursos). O atendimento é lento em relação ao aluno que muitas vezes é colocado em filas de espera, e em relação às orientações prestadas aos professores que atendem esses alunos. O primeiro contato é mantido, principalmente após a avaliação psicopedagógica, mas ficam lacunas que demoram muito para receber uma devolutiva na sequência do trabalho. Assim expressou-se uma das professoras entrevistadas:

“Desde o começo do ano até agora nós tivemos um encontro. Eu acho pouco. Eu acho que deveria ter mais, principalmente porque eu me acho despreparada pra trabalhar com ela. Mas existe, já houve este primeiro contato. Foi só um contato de investigação na verdade, elas fizeram uma sondagem de como ela era na sala, como era a integração dela com os alunos, comigo. Não houve assim um outro tipo de conversa, outro tipo de encaminhamento.”

Em outro momento a professora diz:

“...Ela veio uma tarde a gente conversou sobre este que não tem condições e sobre outros alunos da escola também e ela (a psicóloga do núcleo do Boqueirão) passou algumas informações com relação ao atendimento e ficou de passar mais materiais pra mim com relação à Síndrome de Down via malote e também ver, sondar a questão do desenvolvimento dela na aprendizagem, se haveria suporte legal pra fazer ela frequentar uma primeira série e não continuar na segunda.”

A entrevista foi realizada no final do mês de junho, em setembro mantivemos novo contato via telefone com a professora e fomos informados que a situação continuava igual, sem o retorno esperado.

Outro fator problemático apontado e que reforça o fator descrito acima é a falta ou número insuficientes de encontros que proporcionem a integração entre os profissionais que atendem o aluno em serviços especializados, seja da própria SME ou de instituições conveniadas como escolas especiais com o professor do ensino comum. Esta falta de integração gera fragmentação do trabalho e do próprio aluno que sofre com esta desarticulação. Uma das professoras afirmou estar satisfeita com o apoio externo prestado, pois além de atender a aluna em período contrário, também realizava-se semanalmente na própria escola intervindo nas questões de encaminhamento pedagógico e avaliação da aprendizagem. Em outro contato com a professora ficamos sabendo que a instituição era conveniada com a SME. Outra professora deu-nos a entender que o apoio prestado pela sala de recursos é mais próximo e mais sistematizado, sendo a professora desta sala quem acabou repassando informações básicas sobre seu outro aluno de inclusão

Pudemos perceber que há desinformação sobre a procedência dos alunos incluídos. Não é construído um histórico sobre este aluno que auxilie nos encaminhamentos pedagógicos e na própria avaliação, mesmo o aluno já pertencendo à escola por mais de um ano.

Outro ponto que merece destaque é o contato que a SME mantém com as Escolas Especiais conveniadas e outros serviços que encaminham alunos às Escola Municipais. Pelo que foi observado esse contato inexistente ou é muito frágil. Quando estas instituições mantêm um programa de inclusão e de apoio realmente satisfatórios, parecem ser casos isolados que não apresentam a construção de um projeto coletivo articulado com o programa da SME. Usamos o termo ‘parece’, pois entendemos que esta informação precisa ser melhor analisada, estudando-se mais aprofundadamente a relação sistema de ensino público e escolas especiais conveniadas no que tange à gestão democrática e ao projeto político pedagógico, firmando-se um projeto coletivo de inclusão, onde todos têm a acrescentar.

Como não há uma estrutura formada com procedimentos de encaminhamento e acompanhamento ao aluno de inclusão, o professor e a EPA (equipe pedagógica administrativa) ficam sem um ponto de referência a quem recorrer, pedindo auxílio a todo e qualquer lugar que possa ser visualizado como capaz de prestar-lhe apoio.

Quanto a questão do apoio dado pelos professores co-regentes após a implantação dos Ciclos de Aprendizagem é visto pelos professores abordados como importante e necessário para o atendimento individual destes alunos, mas que o número e a forma como são organizados por turma não atende as reais necessidades para a superação das dificuldades de aprendizagem e valorização das diferentes potencialidades dos alunos.

“Temos co-regente que faz o atendimento exclusivamente com ela e com este outro aluno da sala de recursos, mas duas vezes por semana, meio período. É muito pouco.”

Outra problemática levantada pelos professores refere-se ao envolvimento da SME no processo de inclusão no interior das escolas do ensino comum. Na opinião de todos existe apenas no nível legal, preocupando-se em levantar o número de atendimentos, os dados estatísticos, mas sem realizar ações efetivas.

Outro ponto a ser observado é a fragilidade que existe na sequência de trabalho de um ano para outro. Troca-se o professor e começa-se o processo do zero, pois muitas vezes o professor novo não é nem comunicado que em sua sala terá aluno de inclusão ficando a seu cargo descobrir no decorrer do processo, como ocorreu com um dos professores entrevistados. Isto demonstra que a discussão sobre os alunos incluídos não passa pelo coletivo, ficando restrito à EPA, muitas vezes sem envolver os professores que atuam diretamente com o aluno. Mesmo assim, há um troca de informações que se dá de maneira bastante informal no interior da escola, devido não ser possibilitado um

espaço sistemático para incentivar a discussão e a tomada de decisões em relação ao processo de inclusão, que envolverá muito mais que só a aprendizagem, mas todos os aspectos sociais e políticos que permeiam esse processo.

Vejamos o que colocam os professores sobre a troca de informações que ocorre no interior da escola sobre o processo de inclusão:

“ É a equipe. É o pedagogo, a diretora, a vice-diretora são os que participam, mais os professores de aulas extras, mas poucos, porque não existe tempo, não existe momento em que a gente possa estar sentando, trocando estas informações. Na medida do possível, a gente troca informalmente as informações e ajuda.”

“ O núcleo que dá atendimento direto à escola, agora comigo eles nunca vieram falar, só com a orientação. Mas a gente sempre está em contato com a orientação e alguma coisa diferente eles repassam pra gente.”

Será que a SME realmente está interessada e imbuída de vontade política para buscar soluções para os problemas que se instalam nas escolas a partir do momento que recebem alunos com necessidades especiais? A forma como a escola está organizada política- administrativamente não estimula e não prioriza o envolvimento do coletivo escolar em discussões a cerca dos problemas que surgem e as tomadas de decisões necessárias para se construir as soluções.

Os professores abordados neste estudo colocam que também falta maior integração com os pais. Sendo que os pais são vistos como importantes no desenvolvimento do aluno, mas não criou-se um ambiente de efetiva participação, de aproximação e colaboração mútua. Como exigir dos pais um maior empenho no

processo de aprendizagem dos seus filhos se não está claro para o corpo docente das escolas como encaminhar este processo?

Segundo os professores inexistiu um projeto que envolva a comunidade no processo de inclusão. Compreendendo-se envolvimento da comunidade não como mantenedora financeira de recursos materiais, didáticos e humanos, já que entendemos que isso é responsabilidade do Estado. Este envolvimento refere-se à conscientização, participação nas discussões e nas tomadas de decisões, principalmente as reivindicatórias de maiores apoios.

Orientação Pedagógica

A orientação pedagógica a que nos referimos diz respeito à existência ou não da organização de um programa de inclusão no interior da escola. Este programa abrangia questões como: adaptações físicas e adequações de materiais, adaptações curriculares envolvendo conteúdo, metodologia e avaliação, redução do número de alunos por sala, avaliação e trabalho prévio para receber os alunos com necessidades especiais.

Os questionamentos feitos pelos professores em relação a estes assuntos foram os que deixaram claro a ansiedade dos mesmos em relação a inclusão, devido ao seu despreparo e falta de apoio para tratar estes assuntos. Sendo que o que mais se ouviu foi a palavra “talvez”: *“talvez se eu tivesse mais noções..., talvez se tivesse o encaminhamento de algum material diferente..., talvez com um curso de capacitação eu pudesse fazer muito mais por ela...”*

O processo de ensino-aprendizagem, o seu sucesso ou fracasso, o cotidiano de sala de aula, a avaliação coerente dos alunos com necessidades educativas especiais são os aspectos mais urgentes a serem atendidos. Porque o que se concretiza, como os

professores colocam, é só a socialização do aluno deficiente, mas se o objetivo é a construção do conhecimento pode-se afirmar que há que se avançar bastante.

As principais problemáticas levantadas quanto à orientação pedagógica pelos professores abordados neste estudo, foram:

- Organização das turmas, onde ainda há problemas com a rotatividade e escolha do professor, e continuidade do trabalho de um ano para o outro.

- Falta de orientação prévia ao professor sobre como receber estes alunos, seja quanto à integração com os demais alunos, histórico e encaminhamentos pedagógicos. As informações quando chegam, são tardias e muitas vezes insuficientes para subsidiar um trabalho satisfatório.

- As informações dadas ao professor sobre a redução do número de alunos por turma são justificadas pela organização administrativa da escola como dependentes do critério de demanda. Observou-se que algumas escolas já estão conseguindo garantir esta redução e que em outras o professor só fica ciente desse dispositivo no decorrer do processo, sendo difícil alterar essa realidade devido à demanda de alunos.

“Continuo com 31 alunos, eu estava com 32, um pediu transferência.” A informação recebida foi a de que “o ideal seria isso, mas que não havia possibilidade porque as salas já estavam com 35 alunos e isso deveria ter sido feito na hora da matrícula, mas foram matriculados os alunos e agora teriam que ficar porque não teria como transferir para outra sala que já estavam super lotadas... Conversei com a diretora, ela falou, realmente existe, isso é fato, deveria ter sido colocado apenas 25 alunos, mas por causa da demanda não foi possível.”

Os professores alegam incapacidade em trabalhar com um número grande de alunos que formam turmas bastante heterogêneas e ainda atender um aluno com necessidades especiais, dando-lhe o devido apoio, com materiais didáticos apropriados e atendimento individualizado.

“Talvez se eu tivesse só ela, o atendimento seria bem individualizado e eu me sentiria mais preparada, mas ela e mais trinta alunos num processo bem diferente pra mim é complicado.”

“...eu tinha que dar muito mais de mim pra eles e eu não tenho esse tempo, mesmo por ser uma turminha maior, talvez se fossem menos alunos eu tivesse condições de atendê-los melhor, porque eles exigem muito da gente.”

Os professores reclamam que não recebem auxílio quanto à adequações de materiais, buscando dentro da própria escola “alguma coisa diferente” que possa melhor atender as necessidades específicas dos alunos, mas como lhes falta subsídios sobre como ocorre o desenvolvimento cognitivo destes alunos, esta adequação torna-se limitada, pois não sabe-se o que atingir para desencadear a aprendizagem.

Quando há uma adequação de material, como é o caso do Braille, falta para o professor conhecimento específico sobre como trabalhar com o material, ficando muito dependente de apoio externo dado por instituições especializadas para avaliar o processo de construção cognitiva do aluno, preparo e utilização de materiais adequados e específicos para atender aquela deficiência.

“Agora pra trabalhar com ela, ela (a professora da escola especial), me forneceu aquele material do Braille. O livro dela foi transcrito várias páginas, só que ainda tendo em vista a minha

deficiência em não conhecer, então aquilo não foi tão usado assim até agora, nós usamos outras maneiras. Mas várias páginas do livro que usamos foram transcritas, agora eu tenho começado a usar mais porque ela tem mais autonomia, ela já consegue desenvolver mais coisas.”

Os professores não demonstram clareza sobre o que venham a ser adaptações curriculares e não recebem esclarecimento sobre o assunto. Acreditam, em alguns casos, ser necessário realizá-las e que precisam receber suporte para efetivá-las e em outros casos acham desnecessário seguindo o currículo “normal”, alegando que o conteúdo é o mesmo, sendo diferente apenas o atendimento prestado que deve ser mais individualizado.

“...a princípio não existe uma adequação curricular, então você não tem muita noção do que cobrar a nível curricular porque ainda não existe isso, e se existe a gente não tem muito conhecimento e principalmente porque ela foi colocada dentro de uma etapa que ela não está preparada...”

“ Eu não percebi aonde que poderia ser feita uma adaptação curricular. Não há necessidade, o conteúdo a ser transmitido é o mesmo.”

Quanto à avaliação são levantadas dúvidas em relação ao processo de aprendizagem e ao seu acompanhamento nos Ciclos de Aprendizagem devido a se dar de forma diferenciada e algumas vezes mais lenta, principalmente em relação ao aluno com deficiência mental.

Capacitação Profissional

Ao perguntarmos aos professores que tipo de conteúdo gostariam de ver abordados em cursos de capacitação, obtivemos como resposta:

- Alunos de inclusão, quem são?;
- Esclarecimento sobre as deficiências e suas necessidades;
- Avaliação do processo ensino-aprendizagem;
- Técnicas específicas usadas para atender alunos com necessidades educativas especiais (braile, libras, etc.)
- Encaminhamentos metodológicos, recursos didáticos adequados.

A partir do conteúdo proposto pelos próprios professores e dos dados conseguidos no decorrer da entrevista sentimos que os professores sentem-se despreparados, alegando não possuir formação na área de Educação Especial e que essa falta de conhecimento caracteriza-se como um dos aspectos que impedem um melhor atendimento ao aluno com necessidades educativas especiais.

“Se eu tivesse mais noções do que é Síndrome de Down, do que eles têm capacidade, ...talvez a minha angústia fosse menor e talvez eu conseguisse trabalhar melhor com ela”

“...é muito bonitinho tê-la ali, vê-la brincando com os amiguinhos, é bonito isso, filosoficamente é uma coisa muito bonita, mas em termos práticos no que ela está evoluindo mesmo, o que está acontecendo com ela em termos de evolução pedagógica? Se for pela questão de vê-la junto com os outros, integrada, tudo bem este é o objetivo, está sendo cumprido. Mas, se o objetivo é de ajudar a desenvolver suas potencialidades precisa ter um apoio maior pro professor que vai trabalhar.”

“Talvez com um curso de capacitação eu pudesse fazer muito mais por ela. Nunca fiz. Não tenho formação em Educação Especial.”

Os professores reclamam que a SME não oferece cursos nesta área e quando oferece é destinado aos pedagogos, sendo estes responsáveis pelo repasse aos professores. Já comentamos em outro momento deste estudo, que esta forma de organização de capacitação é ineficiente, pois não atinge aos reais destinatários com a consistência desejada ou o que é mais grave o repasse nem é realizado, devido à estrutura organizacional da escola não permitir, priorizando-se outros aspectos em detrimento deste.

Projeto Coletivo

No que diz respeito à construção de um projeto coletivo de inclusão, verificamos que não há um programa de inclusão que envolva todos os profissionais da escola. A discussão sobre o aluno fica restrita aos pedagogos, à direção, e por último aos professores diretamente ligados a ele.

Confirmando o que já tinha sido comentado diante do exposto pela Gerência de Educação Especial, os professores também desconhecem qualquer iniciativa que coloque em questão o envolvimento da comunidade no movimento de inclusão. Inexiste qualquer projeto que aborde este tema no interior da escola.

O envolvimento com os pais é colocado pelos professores como imprescindível, mas atualmente é realizado de forma insuficiente. Sabe-se que o papel da família é primordial no processo de aprendizagem do filho, mas como exigir ou sugerir à família empenho se não se tem clareza dos aspectos pedagógicos que permeiam todo este processo?

CAPÍTULO 3 - INCLUSÃO: DIVERGÊNCIAS E CONTRADIÇÕES ?

Apontaremos a partir deste momento onde estão localizadas as principais divergências e contradições entre a proposta governamental da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e suas ações concretas de inclusão, confrontadas com as condições concretas de trabalho e necessidades dos alunos e também dos professores, levantadas através de estudo de campo realizado junto à Gerência de Educação Especial e professores do ensino comum da Rede Municipal. O objetivo será verificar até onde as propostas proclamadas não se transformaram em ações e ainda onde as ações apesar de serem concretizadas não atendem ou são insuficientes para atender as necessidades de alunos e professores no processo de ensino aprendizagem.

Para melhor visualização dos dados e análise das divergências e contradições, organizamos os mesmos, num quadro comparativo que apresenta as quatro partes a seguir relacionadas, já usadas anteriormente para expor a ótica dos professores sobre a efetivação do processo de inclusão nas escolas municipais :

- Integração e apoio;
- Orientação pedagógica;
- Capacitação profissional;
- Projeto coletivo;

Quadro Comparativo

Quadro comparativo elaborado pela autora deste estudo a partir da abordagem de campo na Rede Municipal de Ensino de Curitiba (maio/ junho/julho/2000).

**Posições da Rede Municipal de Ensino
(Gerência de Educação Especial)**

Integração e Apoio

- Prestado pelos profissionais das escolas especiais conveniadas, centros municipais de atendimento especializado, salas de recursos e da própria gerência.
- Devolutiva para a escola e familiares após avaliação psicopedagógica.
- Não é realizado previamente, mas no decorrer do processo de inclusão.
- Apoio de co-regente com a implantação dos ciclos de aprendizagem.

Orientação Pedagógica

- Nas questões curriculares é realizada pela própria Gerência quando solicitada, pelos pedagogos dos núcleos e das escolas.
- As adaptações curriculares referem-se as estratégias de ensino e não aos conteúdos.
- A orientação não é realizada previamente.
- Apoio da Fundepar para adaptações físicas.
- Demanda define número de alunos.
- Os ciclos de aprendizagem priorizam a avaliação das potencialidades dos alunos.

**Posições dos Professores da Rede com
Alunos Incluídos**

- Apoio externo insuficiente (não redimensionamento dos serviços que se iniciam pós-inclusão).
- Falta integração entre os profissionais especializados e professores do ensino regular.
- Falta maior integração no interior da própria escola. O coletivo escolar não é envolvido.
- Falta integração entre os profissionais dentro da própria escola.
- A SME presta apoio legal. Levantamento de dados estatísticos.

- Falta de orientação prévia (histórico, organização de ambiente favorável à inclusão e encaminhamento pedagógico).
- Não recebem auxílio ou é insuficiente, quanto à adequações de materiais didáticos.
- Não há clareza sobre o que sejam adaptações curriculares.
- Há dúvidas quanto ao processo de avaliação da aprendizagem.

Capacitação Profissional

-Programa específico de capacitação na área de Educação Especial (abordagem teórica, aproximação com as necessidades reais abordando todas as áreas de deficiência).

-Capacitação organizada em palestras presenciais ou utilizando a educação à distância. A forma de organização desta capacitação é através de troca de experiências, cursos, estudo de caso, revisão de literatura, etc.

-A capacitação já realizada direcionou-se aos pedagogos das escolas, dos núcleos e à gerência.

-Passa pela mudança atitudinal do professor.

-Alegam não ter capacitação profissional na área de Educação Especial.

-Sentem-se despreparados para atender o aluno com necessidades especiais.

-Os cursos oferecidos pela SME são direcionados aos pedagogos, sendo que o repasse não é feito ou o é de forma precária.

Projeto Coletivo

-Não possui programa de inclusão direcionado à Comunidade. A discussão é restrita aos envolvidos na educação da criança. A intenção é ampliar a discussão para todos os profissionais do ensino fundamental.

-A abordagem com a família prioriza momentos de reflexão.

-Inexiste um projeto que envolva a comunidade.

-Falta maior integração com os pais.

3.1 - INTEGRAÇÃO E APOIO

Analisando os posicionamentos da Gerência de Educação Especial e dos professores da Rede Municipal de Ensino temos a impressão de que os professores e seus alunos portadores de necessidades especiais sentem-se náufragos em uma ilha. A causa do naufrágio? Uma onda violenta chamada inclusão, formada por ventos neoliberais que provocam um maremoto de cortes orçamentários em áreas prioritárias para o desenvolvimento humano. Esta ilha porém, encontra-se cercada por grandes “cidades” que já alcançaram um certo grau de desenvolvimento científico na área de Educação Especial, mas que não dispõe de pessoal suficiente para sair de seus departamentos técnicos para articular-se às reais necessidades dos náufragos e prestar-lhes apoio suficiente. Além de não terem pessoal suficiente, não priorizam o trabalho que tenha por base um projeto coletivo que envolva técnicos, náufragos e toda a comunidade. O resultado portanto, é que a ilha continua sendo observada à distância, e quando esforços são empreendidos em direção a ilha, apresentam-se incipientes para atender um processo dinâmico que exige desdobramentos interdisciplinares e consistência teórico-prática e principalmente comprometimento político.

O Grupo de Trabalho do FÓRUM PARANAENSE EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, GRATUITA E UNIVERSAL, nos aponta em suas proposições que para garantir a permanência dos alunos com NEE no sistema de ensino, equipes interdisciplinares, de natureza pública, alocadas em Centros de Atendimento Especializado deverão fazer o atendimento direto aos alunos, e de suas famílias quando necessário, realizando discussões sistemáticas com professores responsáveis pelos alunos, além de prestar atendimento e participar das discussões de um conjunto de escolas de um mesmo bairro.

A sistematização de trabalho de apoio externo às escolas é o que está sendo apontado como problemático pelos professores abordados. Não basta somente que o

aluno seja avaliado, encaminhado e que a devolutiva seja feita à família e à escola de forma integrada. O atendimento especializado deve ser constante junto à família e principalmente ao professor que continua sendo responsável pelo processo ensino-aprendizagem deste aluno. Lembrando que mais problemático ainda é a morosidade no processo de avaliação psicoeducacional, a existência de filas de espera para receber este apoio e também os muitos casos que ficam sem receber atendimento algum.

A estrutura de Educação Especial após o movimento de inclusão pode ter sido mantida pela SME, mas esqueceu-se que o número de alunos com necessidades educativas especiais no ensino comum, impositivamente aumentaria e que o problema da fila de espera para receber este atendimento, já apresentado anteriormente, se agravaria com o número de professores que também agora necessitam urgentemente do apoio desse serviço. Seria precipitado dizermos que a falta de redimensionamento é uma incoerência intencional governamental?

A falta de integração entre profissionais especializados e professores do ensino regular apontado pelos professores que participaram deste estudo, confirmado pela afirmação da própria Gerência de que não realiza trabalho prévio com as escolas, nos dá a possibilidade de afirmar que o procedimento governamental adotado é totalmente incoerente. Manter serviços com a mesma estrutura organizacional não significa atender às novas necessidades que se estabelecem. Os Centros Municipais de Atendimento Especializado podem ser inéditos no Brasil, 'criação curitibana' de uma década atrás, representativos de descentralização dos serviços especializados, mas não estão conseguindo construir a articulação coletiva necessária para iniciar um processo de inclusão mais sólido, porque não conseguem ir ao encontro do professor, pois não foram implementados para crescerem de acordo com a nova dinâmica e demanda.

Na Declaração de Salamanca, (1994:39) que trata dos serviços externos de apoio é colocado que:

“o apoio às escolas comuns poderia ficar a cargo tanto das instituições de formação do professorado como do pessoal de extensão das escolas especiais. As escolas comuns deverão utilizar cada vez mais estas últimas como centros especializados que dão apoio direto à crianças com necessidades educativas especiais. Tanto as instituições de formação como as escolas especiais podem dar acesso à dispositivos e materiais específicos que não se encontra nas salas de aula comum.”

Queremos ressaltar aqui também a importância da integração entre a escola comum e as escolas especiais como parceiras na efetivação de um projeto de inclusão. Parceria que tem como parâmetro fundamental a gestão democrática e o entrecruzamento de objetivos e estabelecimento de políticas e ações conjuntas. As Escolas Especiais, com certeza têm muito a contribuir no apoio à escola comum, como pôde ser observado na prática, mas nos parece serem iniciativas isoladas de projetos das próprias escolas sem articulação direta com o projeto da SME. Este ponto merece ser mais aprofundado posteriormente em novos estudos sobre o assunto, por constar em documento legal e poder se constituir numa alternativa para tentar sanar problemas que hoje se apresentam no processo de inclusão.

Os Ciclos de Aprendizagem trouxeram a função do professor co-regente, mas devido sua distribuição estar vinculada a cálculos estatísticos e não às dificuldades de aprendizagem e sua concreta superação, mostra-se insuficiente para atender a estrutura normal já existente, quanto mais à uma estrutura que inclua alunos com diversas necessidades especiais. Além disso o atendimento em contra- turno foi extinto.

Contradição? A SME continua a ser vista como órgão que somente presta apoio legal, ou seja, impõe legalmente o processo de inclusão, encarregando-se pelos papéis que os professores preenchem para realizar levantamentos estatísticos. A SME, no

entanto, acredita que essa visão, essa idéia de inclusão como determinação legal, autoritária, tenha mudado após trabalho realizado em 1998. Contradição ou falta de diálogo?

3.2 - ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

A orientação pedagógica a que estamos nos referindo abrange questões como: adaptações físicas e adequações de materiais, adaptações curriculares, redução do número de alunos por sala, avaliação da aprendizagem e trabalho prévio para receber os alunos com necessidades especiais.

Constatamos que existem vários pontos neste aspecto que devem ser considerados, devido a estarem referindo-se diretamente ao projeto educativo que dá suporte estrutural e organizacional ao processo de inclusão. Usamos o termo projeto educativo por entendermos que a proposta de incluir alunos com necessidades educativas especiais preferencialmente no ensino comum, exige um planificação política prévia à sua implantação, onde constem as ações pedagógicas que intervirão para o desenvolvimento de um ambiente escolar preparado para receber, analisar, propor, implementar, avaliar e sobretudo, tomar decisões que perspectivem a reelaboração constante dessas ações, a partir das exigências concretas do contexto escolar. Projeto educativo construído a partir de movimento dialético entre as partes que compõe o todo educacional, derrubando barreiras de hierarquização administrativa que atualmente em todas áreas, e principalmente na educação é gerido pelo conhecimento técnico empresarial. Portanto, projeto construído com e não para, manifestando a idéia de gestão coletiva e democrática.

A elaboração deste projeto educativo dentro da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, se aconteceu, foi de forma aligeirada para cumprir com a burocracia inicial,

não sendo fruto de discussões coletivas, organizadas de maneira que caracterizem construção coerente, articulada com as diversas escolas e seus profissionais, com a família e toda a comunidade, não tendo como prioridade atender qualitativamente os alunos com necessidades especiais. “Tapar buracos”, depois que o processo já está se desenrolando, definitivamente significa que a política educacional é manipulada por prioridades econômicas de organismos financiadores internacionais que, com certeza não têm seu olhar voltado para a humanização, para a educação e sim para o enxugamento orçamentário do Estado.

Dessa forma, as lacunas apontadas pelos professores, quanto à orientação pedagógica no processo de inclusão não nos espantam, porque está explícita a intenção governamental e o seu descompromisso com a escola pública e de qualidade, ou seja, torná-la cada vez menos autônoma na interferência política e nas tomadas de decisões, e por consequência menos pública e com uma qualidade que só atende aos interesses capitalistas.

Mais uma vez o que pudemos observar foi o distanciamento da proposta da SME com o contexto escolar. Os professores não querem que esperem a sua solicitação para receber apoio nas questões curriculares. Eles reclamam a realização prévia desta orientação. Repensar o currículo e seus diversos aspectos nas diferentes áreas, exige como requisito básico o reposicionar-se diante de qual homem queremos formar e para qual sociedade, para depois atingir a discussão sobre adaptações curriculares, adequações de materiais e metodologia de ensino e avaliação. Usar como argumento que o trabalho prévio não está sendo realizado porque é preciso esperar que surjam as necessidades reais por parte dos professores que recebem o aluno, demonstra acomodação por parte da SME em enfrentar um problema que exige medidas mais sólidas.

O Grupo de Trabalho de Educação Especial do FÓRUM PARANAENSE EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA E DE QUALIDADE aponta que constitui-se como

condição básica para garantir a permanência do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular, a existência de:

“estrutura de trabalho aos profissionais da escola com hora atividade para estudos, planejamento, e preparo de materiais adequados às necessidades dos alunos, e política de capacitação de recursos humanos com garantia de formação continuada que lhes permita o acesso ao conhecimento científico atualizado.” E além disso, “a atualização constante das propostas curriculares, com apoio financeiro e incentivos à pesquisa e extensão na área, através do entrosamento com Instituições do Ensino Superior, incorporando o avanço das produções científicas, preservando a autonomia das unidades escolares e garantindo um currículo mínimo, respeitadas as características das deficiências apresentadas.”

A Gerência de Educação Especial consegue definir o que sejam adaptações curriculares. Por que será que o mesmo não acontece com os professores? Será que afirmar é mais fácil do que concretizar tais adaptações, se forem considerados todos os desdobramentos que exigem?

“Não é possível dar resposta à complexidade e diversidade das necessidades específicas destes alunos sem que as escolas sejam dotadas com os recursos, os meios materiais e didáticos, os professores e auxiliares da ação educativa, a organização escolar e a adaptação e diversificação do currículo que as diferentes situações concretas determinem ou aconselhem. Mas as respostas educativas que venham a ser decididas e implementadas deverão sempre partir do currículo comum da escola regular e das necessidades educacionais específicas dos

alunos realizando-se em seguida as adaptações e lançando mão dos recursos e dos serviços que se revelem necessários.” (Correia,1999:105).

Adaptação curricular refere-se a ação pedagógica, e como a própria palavra diz, não pode restringir-se ao discurso. O discurso sendo suplantado por planificação coletiva e ações efetivas na área curricular, levará conseqüentemente a análise coerente de medidas para resolver questões como o número de alunos por sala, o acompanhamento especializado, sistemático, paralelo e integrado dos diferentes profissionais que acompanharão o aluno, criando-se o seu histórico, e o processo de avaliação que não esteja pautado apenas na obtenção de índices satisfatórios, mas na intervenção consistente do processo ensino –aprendizagem. A avaliação deve estar voltada para *“uma intervenção de qualidade, adequada, oportuna e pertinente” diferentemente de “uma intervenção feita ao acaso, em que alguns aproveitam e muitos ficam pelo caminho.” (Sanchez,1996:20).*

“ Os espaços de discussão coletiva existentes, assim como novos espaços que possam ser constituídos, devem tomar a perspectiva da reflexão sobre a ação pedagógica cotidiana do conjunto da escola.” (Ratto, Gouveia, Sigwalt, Klein, Campos e Miranda,1999:23).

São estes espaços de discussão coletiva que possibilitarão a elaboração do conhecimento, a reflexão, a busca, a exigência de apoio adequado e o enfrentamento da problemática que se coloca para que as adaptações curriculares não se tornem fragmentação e empobrecimento da proposta curricular e nem sejam esperadas como prescrições, fórmulas que o professor deverá seguir sem ter uma visão mais abrangente do processo, mas que permita a todos os profissionais da educação, sistematizar e redimensionar conteúdos, processos, estratégias respaldados pelo conhecimento teórico e prático. Estes espaços coletivos, frutos de vontade política, deverão representar a

articulação entre a SME e as escolas de ensino comum, bem como com instituições especializadas e de nível superior para incentivar a troca de experiências, a formação, a pesquisa e o acesso ao conhecimento científico atualizado.

3.3 - CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL

Também no que refere-se a capacitação profissional em serviço encontra-se uma divergência muito grande entre a concepção da SME e as expectativas e necessidades dos professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

A proposta de capacitação da SME tem como eixo norteador principal a mudança atitudinal que reverterá a idéia de “incompetência” docente instalada no histórico do professor. Compõe-se portanto, de um caráter simplista, onde sensibilizando-se o professor, alcança-se melhores resultados através da aceitação da diferença e da valorização das potencialidades dos alunos. Retira-se desta forma, a questão da complexidade de conhecimentos que são exigidos e que estão inseridos no atendimento de alunos com necessidades educativas especiais.

Os professores não sentem-se mais competentes por sensibilizarem-se em aceitar o diferente, pois lhes incomoda, lhes causa frustração depositar o aluno em sua sala de aula e torná-lo mero expectador, ou na melhor das hipóteses, promover apenas a sua socialização. É necessário que os professores estejam seguros cientificamente para intervir na aprendizagem dos alunos de forma coerente, obtendo resultados reais no desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e estético de seus alunos para que sua competência seja reafirmada. Além disso, os professores querem sentir-se capazes de pensar e reorganizar sua prática nos aspectos de planejamento, de metodologia e avaliação.

A capacitação que espera-se não é a mesma que está sendo oferecida pela SME, ou melhor, que não está sendo oferecida, pois priorizar a capacitação por repasses, via pedagogos dos núcleos e das escolas é distanciar o coletivo escolar das discussões democráticas e do envolvimento político-pedagógico com as problemáticas vivenciadas. Somente o coletivo escolar é quem realmente pode estruturar e fazer avançar de forma dinâmica o processo de ensino-aprendizagem. Não estamos querendo com esta afirmação, reforçar a desresponsabilização da mantenedora em articular esta participação e oferecer a capacitação necessária. Como nos indica o estudo realizado por professores da UFPR sobre Ciclos de Aprendizagem (Ratto, Gouveia, Sigwalt, Klein, Campos e Miranda, 1999:27):

“um trabalho de tal envergadura não será viabilizado a partir dos esforços individuais de nenhuma instância. É um processo que, como já foi analisado anteriormente, supõe o diálogo entre especialistas das várias áreas de conhecimento e no interior destas, os professores e profissionais da rede e a da SME. Isso exige por parte da mantenedora uma política de planejamento e investimentos de recursos humanos e financeiros contundentes, se esta pretende de fato reestruturar a escola em bases mais democráticas e inovadoras.”

Palestras presenciais ou não, utilizando-se da tecnologia à distância, esta forma organizacional dos cursos de capacitação é citada não só pela Gerência, mas como já se podia esperar pela Declaração de Salamanca (1994:38):

“A formação em serviço, quando possível, deverá efetuar-se em cada escola mediante a interação com formadores recorrendo ao ensino à distância e a outras técnicas de auto-aprendizagem.”

Reforçada ainda pela Proposta de Metas para o Plano Nacional de Educação (1997:23) que cita como uma de suas metas:

“oferecer obrigatoriamente, como formação em serviço, cursos sobre o atendimento a educandos com necessidades educativas especiais, com prioridade, para todos os professores da educação infantil e do ensino fundamental, utilizando-se inclusive, cursos, como aqueles promovidos pela TV ESCOLA.”

Esta forma de pensar a capacitação profissional, pode representar inovação tecnológica, mas não consegue desempenhar a função de desencadear interação dialética com o contexto educacional, passando a ser uma maneira aligeirada de se poder proclamar que a meta proposta está sendo cumprida. É preciso que haja compromisso político com priorização de verbas orçamentárias por parte da SME para construir proposta alternativa diferenciada de capacitação, porque nos documentos que citamos a capacitação à distância é uma das formas possíveis e não a única. Por que será que as outras formas não são citadas com tanta transparência e veemência?

A prioridade inicial da implantação do processo de inclusão deveria ser a capacitação profissional ampla, especializada, contínua e a longo prazo. A prioridade deveria ser a socialização do conhecimento científico já atingido na área de Educação Especial, incentivando o professor a se tornar um pesquisador. O objetivo da ação governamental deveria ser a de formar profissionais qualificados, habilitados a receber alunos com necessidades educativas especiais, mas principalmente competentes para reivindicar a construção de um projeto coletivo sério de inclusão.

“Verticalizar a pesquisa e o estudo consistentes, permitirão aos professores desmistificar os problemas de aprendizagem, como também elucidar o papel da escola frente às necessidades educativas especiais, diferenciando as funções

possíveis à escola comum e aquelas que só serão possíveis às escolas especializadas.” (Ratto, Gouveia, Sigwalt, Klein, Campos e Miranda, 1999:28).

3.4 - PROJETO COLETIVO

Enfatizamos em muitos momentos deste estudo a necessidade de se construir um projeto coletivo de inclusão, como resultado de uma gestão democrática imbuída de resgatar o espaço público de discussão a cerca da educação. Gestão que englobe a participação no nível decisório de todos os profissionais das escolas públicas, articuladas com as escolas especiais e todos os serviços externos de apoio, expandindo a discussão e participação para a família e a toda a comunidade. Trata-se, portanto, de resgatar o caráter público da educação, garantindo *“a abertura maior do sistema de ensino para que ele possa absorver de fato toda a população e que esse sistema de ensino oferecido seja um sistema de qualidade satisfatória...” (Spósito, 1989:1)*

Para Correia,(1999:34) um modelo inclusivo:

“... além de considerar o aluno com NEE como um todo e como centro de atenção por parte da Escola, da Família e da Comunidade, considera, ainda, o Estado como um fator essencial a ter em conta, pois afigura-se fundamental o seu papel em todo o processo que leve à criação de um sistema inclusivo eficaz.”

Entendemos então, que o projeto coletivo é criado de forma articulada com o contexto histórico, político e social, sendo representativo das prioridades que a comunidade apresenta e que necessitam ser alcançadas para se atingir educação pública e de qualidade. O projeto coletivo é, portanto, respaldado e assumido com

responsabilidade pela comunidade escolar, pela comunidade em geral, que consegue posicionar-se perante o Estado, cobrando deste, o papel que lhe cabe. A escola organizada a partir do projeto coletivo, fortalece-se, porque é retomada a sua função pública. Como afirma Nunes(1998:9)

“o que se pretende, é a direção do processo produtivo e o controle das decisões e não somente da execução, que deverá ser pautado por uma nova ética: a da solidariedade coletiva, contraposta à rentabilidade individual.”

Apesar dos intelectuais envolvidos e comprometidos com a educação apontarem a gestão democrática como a melhor forma organizacional para a escola, todo o movimento governamental impulsionado pelo neoliberalismo caminha para a fragmentação deste espaço, mesmo tendo absorvido e apresentar em sua retórica o termo gestão compartilhada, é claro com outros objetivos. A tendência política e econômica, baseada em critérios de eficiência força a escola e seus profissionais ao isolamento, a alienação política e pedagógica, dando-lhes uma falsa autonomia que centraliza o poder no Estado e por outro lado, incentiva a autonomia financeira da escola, articulada a organismos privados e à comunidade, cabendo a estes a incumbência de gerir a escola financeiramente. A efetiva construção da autonomia da escola, segundo Nunes,

“se dará não no sentido da liberação do Estado, dos encargos educacionais sobreonerando a população. Trata-se, pois de inverter essa tendência, exigindo que o Estado assumam plenamente, os encargos que garantam as melhores condições, possíveis, de funcionamento da rede de escolas públicas.”
(1998:10).

O processo de inclusão realizado pela SME é pautado pela verticalização administrativa, com as decisões sendo tomadas de forma omissa, impositiva e aligeirada, não possuindo direcionamentos que prevejam o envolvimento de toda a comunidade, e por isso ficando comprometida a transparência de suas ações. No interior da escola esta verticalização faz com que o processo de inclusão torne-se restrito somente aos envolvidos diretamente com a educação do aluno com necessidades educativas especiais, e , mesmo assim, sem a devida integração e articulação que fomente uma organização mínima. Os professores e o pessoal administrativo-pedagógico da escola são isolados e suas reclamações são “atomizadas” gerando um inconformismo vazio que retira qualquer possibilidade de reflexão e reorganização do espaço escolar a partir da gestão democrática.

*“...Não é possível se pensar democratização de gestão em estruturas burocráticas centralizadas e verticais....É inviável a autonomia de uma escola, se essa escola não tem autonomia para pensar os seus projetos pedagógicos de melhoria do ensino.”
(Spósito1989:49)*

É devido a esta estrutura burocrática que o que assiste-se na Rede Municipal de Ensino de Curitiba é a inexistência de proposta para a construção de projetos coletivos tanto no nível de departamentos de educação como no nível das escolas. A falta de integração com os pais a que se referem os professores, é em consequência, apenas um dos aspectos que sofrem interferência desta estrutura. Os pais são vistos como parceiros pelos professores que entendem a sua importância no processo educativo da criança com necessidades educativas especiais, mas não sabe-se como realizar a integração efetiva entre pais e escola, porque ainda não se atingiu em nossas escolas um grau de discussão que priorize e reivindique a existência de projetos coletivos para a transformação de práticas pedagógicas, e além do mais esta não é incumbência do professor isolado, mas de todo o sistema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando a proposta governamental de inclusão existente no contexto da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, pudemos constatar que o processo em andamento está inserido num quadro muito mais abrangente de “extinção” gradativa da Educação Especial Pública. A retirada da Educação Especial do campo público educacional, é camuflada pela promessa de atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais preferencialmente no ensino comum, fazendo parte da estratégia político-administrativa neoliberal que estimula a desresponsabilização do Estado por áreas consideradas onerosas demais e não prioritárias ao acúmulo do capital.

Apesar do processo de inclusão ser respaldado legalmente e carregar em seu discurso a defesa de uma “escola para todos”, que aceite as diferenças, promova a aprendizagem e atenda as necessidades de forma satisfatória, a organização pedagógica do sistema educacional municipal de Curitiba, apresentou-se frágil no que refere-se a uma planificação comprometida e imbuída de vontade política para concretizar um processo de inclusão real e não meramente estatístico.

Esta fragilidade caracteriza a contradição e distanciamento que existe entre a proposta de inclusão apresentada pela SME e as condições concretas de trabalho e as necessidades tanto de alunos como de professores das escolas de ensino comum da Rede Municipal. Inclusão onde não existem ações discutidas e planejadas prévia e coletivamente com os professores, equipe pedagógico-administrativa, pais e toda a comunidade, significa apenas imposição legal, cedência de um lugar na sala de aula, que não conduz a um processo ensino-aprendizagem adequado.

Assim destacamos e reforçamos a partir do estudo desenvolvido que é necessário que a SME priorize a construção coletiva de projetos educativos no interior das escolas e que estes sejam direcionadores de ações pedagógicas mais consistentes no esforço de melhor atender o aluno com necessidades educativas especiais, no que refere-se a organização curricular, avaliação, adequação de materiais didáticos, espaço físico, redução do número de alunos por sala, integração com a comunidade e recursos financeiros. Para que esta construção seja possível, não podemos esquecer de frisar a importância da integração entre as escolas especiais e os serviços de atendimento especializado com a escola de ensino comum e com os pais. Os contatos entre estes contextos devem ser realizados permanentemente para que ocorra a estruturação de trabalho sistemático de apoio pedagógico especializado para os alunos com necessidades educativas especiais. Para tanto, os serviços de apoio especializado oferecidos pela SME precisam ser redimensionados quanto à sua estrutura, não bastando apenas a manutenção do quadro existente anteriormente ao processo de inclusão, uma vez que este processo dilatou e continua dilatando o número de alunos com necessidades especiais atendidos no ensino comum, sem demonstrar perspectivas atualizadas de planejamento, onde conste a ampliação da oferta para atender à nova demanda. É importante destacarmos que mesmo antes da inclusão, os alunos de classes especiais já não recebiam atendimento especializado paralelo, confirmando portanto, que a estrutura atual destes serviços é inviável para efetivar uma proposta tão ousada, mas inconseqüente de inclusão.

Ponto primordial neste processo e que deve ser colocado como imprescindível para o enfrentamento, análise e superação das problemáticas no processo de inclusão é a capacitação profissional do professor. Sendo que esta não deve limitar-se ao treinamento de técnicas, adquiridas através do uso de tecnologias como a educação à distância ou ainda através de repasses verticalizados que obedecem a uma hierarquia organizacional e que por isso nem chegam a se concretizarem. A capacitação profissional deve constituir-se num espaço de aquisição dos conhecimentos científicos, reflexão coletiva e reelaboração da ação pedagógica, sendo desta forma impulsionadora

de mudanças de paradigmas, que interferem na práxis educativa. Somente esta capacitação confere ao professor maior competência e não somente a visão simplista de capacitação para mudança atitudinal.

Nosso estudo atingiu os objetivos a que se propôs, conseguindo visualizar as principais contradições existentes entre os dois contextos analisados, dando alguns subsídios para nos aprofundarmos e procurarmos encontrar caminhos para a reivindicação de uma organização político- pedagógica mais coerente com as reais necessidades de alunos e professores que se encontram num processo, infelizmente, irresponsável de inclusão, que se assim continuar se concretizando tenderá à exclusão.

O estudo realizado também deixou algumas lacunas no que diz respeito a posição e contato existente entre a SME e as escolas especiais conveniadas na discussão e organização de um projeto de inclusão, abrindo espaço para determinadas questões: Qual a proposta da SME para estas escolas? Que papel assumem ou assumirão no processo de inclusão? Que respaldo governamental recebem para auxiliarem no processo de inclusão? Existe projeto de inclusão construído coletivamente pelas escolas especiais conveniadas e a SME? Qual é o teor deste projeto?

Outra lacuna que fica em aberto é a questão do redimensionamento da Educação Infantil para atender aos alunos com necessidades educativas especiais. Qual é a proposta da SME para esse atendimento ? Que ações serão efetivadas para concretizar esse atendimento imprescindível na vida de pessoas que precisam desde a mais tenra idade, ser estimuladas por programas competentes na área de estimulação precoce? Além, é claro, de ser imprescindível também a articulação filosófica e pedagógica entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, a fim de eliminar rupturas no processo do atendimento inclusivo.

Estas lacunas necessitam ser preenchidas para podermos ter uma visualização mais ampla do processo de inclusão no espaço público da educação da Rede Municipal

de Curitiba, a fim de que tais pontos saiam da obscuridade do discurso para a transparência da discussão pública como forma de garantir o respaldos necessários para a efetivação de um verdadeiro processo de inclusão.

A finalização deste trabalho coincidiu com a divulgação do documento que se diz preliminar, intitulado “ Política de Educação Inclusiva para o Estado do Paraná”, o qual, devido a sua recente apresentação pública, não pudemos contemplar em nossas análises, mas entendemos que o seu aprofundamento precisa ser consolidado se buscamos entender as proposições governamentais para a realização da inclusão. Principalmente, porque em linhas gerais o documento, como outros já apresentados pelo governo, ressalta o compromisso político de todos os segmentos organizacionais da Secretaria Estadual e Municipal de Educação em parceria com empresas e ONGs, mas se esquece de apontar em sua linha de ação como este compromisso se concretizará, permanecendo na superficialidade do discurso, ou seja, não compromete-se porque não assume responsabilidade nenhuma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael W. O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 181-203.

BOGDAN, Robert; BIKLEN. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1997.

BRASIL (1996) Lei nº 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

CARVALHO, Rosita Edler. **Adaptações Curriculares e as Propostas de Educação para Todos – II Congresso Brasileiro sobre Educação Especial**, 1998.

CORDE- Coordenadoria Nacional para a Integração da pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, 1994.

CORREIA, Luís de Miranda. **Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares**. Portugal: Porto Editora, 1999. Coleção Educação Especial.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL FRENTE À LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**. Brasília, 1998.

FÓRUM PARANAENSE EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, GRATUITA
E UNIVERSAL - Educação Especial - 1997/1998

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens
Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa; FELIPE, Fátima. **Caminhos Pedagógicos da
Inclusão – II Congresso Brasileiro sobre Educação Especial**, 1998.

MANTOAN, Maria Teresa et al. **A Integração de Pessoas com Deficiência:
Contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon:
Editora SENAC, 1997.

MIRANDA, Sônia Guariza. Inclusão Escolar da Pessoa com Necessidades
Educativas Especiais: Argumentos Técnicos para uma Discussão Política...
ou Vice-versa. **Debatextos Setor de Educação UFPR**, Curitiba, nº 4, p. 3-
28. 1997.

_____. Inclusão em Debate: das Políticas Públicas ao Currículo da Escola.
Cadernos de Educação Especial, Centro de Educação – Departamento de
Educação Especial UFSM, Santa Maria, nº 13, p.43-55. 1999.

_____. Inclusão x Exclusão: Determinantes Histórico-Sociais; Tendências
Internacionais da Inclusão e seus Impactos nas Políticas Públicas de
Educação no Brasil. **Caderno Pedagógico**, APP-Sindicato, Curitiba, nº 2, p.
41-43, março 1999.

_____. **Modelo Público de Educação Especial – um Estudo de Caso das
Redes Públicas Estadual e Municipal de Curitiba (1997-1999) –
Relatório do Projeto Licenciar – Setor de Educação**, UFPR, 1999.

_____. **Proposta Inclusiva do Governo do Paraná para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais mostra sua Face Perversa: os Exames Classificatórios. Debatextos Setor de Educação UFPR, Curitiba, nº 4, p.40-7. 1997.**

NUNES, A. C. **Sindicato e Escola: A construção de uma relação orgânica a partir da natureza do trabalho docente.** UFPR, Curitiba, 1998-
dissertação de mestrado.

OMOTE, Sadao. A importância da concepção de deficiência na formação do professor de Educação Especial. In **Formação do Educador**, v. 3. IV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, UNESP, 1996.

PAN, Miriam A. G. S. **Capacitação dos Profissionais de Educação Básica frente a Inclusão de Pessoas com Necessidades Educativas Especiais - Relatório do Projeto Licenciador – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, UFPR, 2000.**

PARANÁ. Deliberação 006/96. **Exame Classificatório em Classes Especiais – Área de Deficiência Mental para o ano de 1997.** SEED/ Departamento de Educação Especial.

PARANÁ. **Política de Educação Inclusiva para o Estado do Paraná (Documento preliminar).** SEED, agosto/2000.

RATTO, Ana Lúcia Silva; GOUVEIA, Andrea; SIGWALT Carmem de Sá Brito; KLEIN, Lígia Regina, CAMPOS Regina Cely; MIRANDA, Sônia Guariza. **Análise da Proposição de Ciclos de Aprendizagem de Secretaria Municipal de Curitiba.** UFPR- Setor de Educação/ Deplae, 1999.

SANCHES, Isabel Rodrigues. **Necessidades Educativas Especiais e Apoios e Complementos Educativos no Quotidiano do Professor**. Portugal: Porto Editora, 1996.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Educação para o Trabalho – II Congresso Brasileiro sobre Educação Especial**, 1998.

_____. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, Dermeval. A LDB e o Plano Nacional de Educação. In: SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. Campinas, SP. Autores Associados, 1998.

SPÓSITO, Marília Pontes. **Sistema de Ensino e Gestão Democrática**. Anais do CPERS. Porto Alegre, 1989.

UFPR. **Manual de Normas para Elaboração de Trabalhos Científicos**. Curitiba: Editora da UFPR, 1996. v. 2.

ANEXO 1

ROTEIRO DE ENTREVISTA A SER REALIZADA COM A GERÊNCIA DE ED. ESPECIAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

1. Quais as mudanças ocorridas no processo de inclusão realizado pela S.M.E, a partir da Declaração de Salamanca que acabou por refletir-se na L.D.B ?

2. Na sua opinião, quais os principais impactos, positivos e negativos, que o processo de inclusão causou nas escolas e principalmente nos professores ?

3. Quais são as dúvidas e necessidades mais frequentes apresentadas pelas escolas que possuem alunos incluídos ?

4. Qual o total de alunos incluídos nas escolas da rede municipal ?

5. Como é realizado o encaminhamento do aluno com NEE ao ensino regular ? Qual a NEE que apresenta maior demanda ?

6. A gerência de ed. especial presta que tipo de apoio às escolas que possuem alunos incluídos ?

- Que tipo de apoio é prestado no que se refere à preparação de um ambiente favorável à inclusão (escolha de professor, noções básicas sobre a NEE e seu atendimento)?

1. Atualmente a gerência de ed. especial possui quantos profissionais para atuar no assessoramento à essas escolas ? E em quais habilitações ?

8. É realizado algum trabalho prévio com as escolas que recebem alunos com NEE ?(esclarecimentos, comunicados, reuniões)

9. Qual a orientação dada pela SME às escolas no que se refere ao número de alunos por sala onde há alunos incluídos ?

10. Qual a iniciativa tomada pela SME diante da necessidade de realizar adaptações físicas ou outras como aquisição de material didático especializado para melhor atender este aluno ? De onde provêm os recursos ?

11. Qual a orientação dada às escolas quanto à realização de adaptações curriculares ? Quem é responsável por efetivar estas adaptações ?

12. Quanto à avaliação da aprendizagem destes alunos :

- Quem faz o acompanhamento além do professor ?
- Quais são os procedimentos tomados quando os critérios de avaliação não são atingidos?
- Há necessidade de construir critérios de avaliação diferenciados para esses alunos?

13. Como está sendo realizada a capacitação dos profissionais que possuem alunos incluídos ? (Há cursos específicos?)

14. Qual a orientação dada às escolas para que desenvolvam um programa que envolva toda a comunidade no processo de inclusão ?

ANEXO 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA A SER REALIZADA COM PROFESSORES QUE POSSUEM ALUNOS COM N.E.E, INCLUÍDOS EM SUAS TURMAS

1. Quantos alunos foram incluídos em sua turma ?
2. Qual o tempo que cada aluno está incluído em sua turma ?
3. Como estes alunos foram encaminhados à escola? Qual a procedência deles?
4. Qual o diagnóstico passado a você sobre estes alunos?
5. Que procedimento foram realizados para incluir estes alunos em sua turma?
(Exames classificatórios, encaminhamentos, etc)
6. Você foi consultada antecipadamente para organizar uma forma de inclusão?
7. Quem colaborou e participou desta organização?
8. Como você foi orientado para receber estes alunos?
Quem ou que órgão deu estas informações?
Que formas foram utilizadas para prestar estas orientações?
9. Estes alunos recebem atendimento especializado em alguma área?
(fonoaudiologia, fisioterapia) Onde este atendimento é realizado?
10. Como são repassados a você os dados clínicos destes alunos? Que integração existe entre você e os profissionais que os atendem?

11. Quais os outros profissionais da escola que participam das discussões sobre os encaminhamentos pedagógicos a serem feitos para estes alunos?

12. Que tipo de adaptações foram feitas para receber estes alunos quanto ao espaço físico e adequações de adaptações materiais como equipamentos e materiais didáticos especializados?

- Essas adaptações foram realizadas por quem?

- Como foram obtidos recursos para tal?

13. Que orientação você recebeu quanto a realização de adaptações curriculares? Quem prestou estas orientações?

14. Quanto à avaliação da aprendizagem destes alunos :

- Quem faz o acompanhamento juntamente com você?

- Quais são os procedimentos tomados quando os critérios de avaliação não são atingidos?

- Na sua opinião há necessidade de construir critérios de avaliação diferenciados para esses alunos ?

15. Qual foi o procedimento quanto à redução do número de alunos na sua sala?

- Qual a informação que recebeu sobre este assunto?

- Quem ou que órgão repassou estas informações?

16. Que tipo de trabalho foi realizado com a turma para receber estes alunos?

17. Como é o relacionamento da turma com estes alunos?
18. De que forma é realizado o contato com a família destes alunos? Como é feita a abordagem?
19. Quais são os problemas que ocorrem com o processo de inclusão destes alunos?
20. Como faz para resolvê-los? Quem presta apoio neste sentido?
21. Quais as informações que recebeu sobre as formas de resolvê-los ?
22. Que aspectos positivos você aponta com o processo de inclusão destes alunos?
23. Qual o envolvimento da S.M.E, representada pela Gerência de Educação Especial no processo de inclusão destes alunos ?
24. Você participou de capacitação específica para profissionais com alunos incluídos? Onde foi realizada?
25. Que assuntos gostaria que fossem abordados em cursos de capacitação dirigidos aos professores com alunos incluídos?
26. Quais são as suas principais dúvidas surgidas a partir processo de inclusão destes alunos?