

ANALIA FIORINI OGURA

**POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO ESCOLAR NO ESTADO DO
PARANÁ E SUA IMPLEMENTAÇÃO NO MUNICÍPIO DE
CASCAVEL – PR.**

UBERLÂNDIA

2002

ANALIA FIORINI OGURA

INCLUSÃO ESCOLAR: UM DESAFIO PARA O SÉCULO XXI

UBERLÂNDIA

2002

FICHA CATALOGRÁFICA

O35p Ogura, Analia Fiorini, 1957-
Política pública da inclusão escolar no Estado do Paraná e sua implementação no Município de Cascavel / Analia Fiorini Ogura. - Uberlândia, 2002.
112f. : il.
Orientador: Apolônio Abadio do Carmo.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.
1. Educação especial - Paraná - Teses. 2. Políticas públicas - Paraná - Teses. 3. Educação e Estado - Paraná - Teses. 4. Inclusão em educação - Cascavel (PR) - Teses. I. Carmo, Apolônio Abadio do. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação III. Título.

CDU: 376(816.2)(043.3)

ANÁLIA FIORINI OGURA

**POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO ESCOLAR NO ESTADO DO
PARANÁ E SUA IMPLEMENTAÇÃO NO MUNICÍPIO DE
CASCAVEL - PR**

Dissertação apresentada à Comissão Julgadora do Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU - MG, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Apolônio Abadio do Carmo.

UBERLÂNDIA

2002

ANALIA FIORINI OGURA

**POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO ESCOLAR NO ESTADO DO
PARANÁ: E SUA IMPLEMENTAÇÃO NO MUNICÍPIO DE
CASCAVEL - PR**

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Almiro Shulz .

Prof^a. Dr^a. Marilucia de Menezes Rodrigues.

Prof. Dr. Apolônio Abadio do Carmo.

UBERLANDIA

2002

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para a realização destes estudos e de modo especial:

Ao professor Dr. Apolônio Abadio do Carmo, pela orientação segura, rigorosa, exigente e competente e, sobretudo, pelo seu conhecimento, que me fez refletir sobre o que é a pesquisa, possibilitando-me, assim, uma construção do conhecimento como pesquisadora;

Ao meu esposo, Adolfo Hideki Ogura, pelo apoio, afeto, pela compreensão e por atender aos nossos filhos na minha ausência;

Aos meus filhos, Fernando Ogura, Larissa e Caroline, pelo incentivo, afeto, pela compreensão, paciência e ajuda;

A minha mãe, Hideco Saito Fiorini, amiga verdadeira, pelas orações e apoio.

Aos professores que colaboraram com o meu estudo, respondendo ao questionário;

A minha amiga, Prof^a. Esp. Maria Olívia Macalós, pelo apoio, pela amizade e compreensão;

Ao meu coordenador de Pedagogia, Prof. Ms. Adrian Estrada Alvarez, pela ajuda e força nas horas em que precisava viajar para ter as orientações;

Ao coordenador do curso de Matemática, Prof. Dr. Sérgio, pela colaboração e ajuda na minha ausência;

À coordenadora do curso de Turismo e Hotelaria, Prof^a. Fabiana Krudycz, pela ajuda e amizade;

À coordenadora do curso de Psicologia Prof^a. Ms. Francisca Carneiro, pelo auxílio e pela confiança;

À prof^a. Ilda Scanagatta Pieruchine, colega do mestrado e de viagem por ocasião de nossas idas e vindas a Umuarama e Uberlândia e pela troca de idéias;

À irmã Clair Maria Zanotto, pela confiança depositada na minha pessoa;

À Luísa Setuco Kamiya Gnoatto, pela sua ajuda e colaboração;

Aos meus alunos da Universidade e do Curso do Magistério, que me permitem ensinar e aprender com nossa convivência interativa;

Todos que passam em nossas vidas,
passam sozinhos, mas não vão sozinhos.

Levam um pouco de nós e deixam um
pouco de si mesmos.

Há os que levam muito, mas nunca há os
que não deixam nada.

Essa é a mais bela responsabilidade de
nossas vidas;

A prova concreta de que as pessoas não
se aproximam umas das outras por acaso.

Autor desconhecido.

SUMÁRIO

RESUMO	x
ABSTRACT	xi
INTRODUÇÃO	1
Procedimentos Metodológicos.....	16
Instrumento e Coleta de Dados.....	18
Estrutura da Dissertação	19
CAPÍTULO I - AS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS DE INCLUSÃO ESCOLAR	21
O Movimento de Inclusão no Brasil	22
Declaração de Salamanca	40
Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/93	45
Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).....	50
CAPÍTULO II - POLÍTICA DE INCLUSÃO NO ESTADO DO PARANÁ	58
Evolução Histórica do Movimento Inclusivo no Estado do Paraná.....	58

Ações Preliminares Efetivadas no Estado do Paraná.....	64
---	-----------

CAPÍTULO III - A IMPLEMENTAÇÃO DA INCLUSÃO NO MUNICÍPIO DE CASCAVEL - PARANÁ	79
---	-----------

A Formação Escolar.....	80
--------------------------------	-----------

Capacitação Docente	84
----------------------------------	-----------

Opinião dos Professores frente a Inclusão Escolar	93
--	-----------

CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
-----------------------------------	------------

BIBLIOGRAFIA	106
---------------------------	------------

ANEXOS.....	117
--------------------	------------

LISTA DE QUADROS

Quadro nº. I - Demonstrativo da quantidade de professores e suas respectivas especializações 81

Quadro nº. II - Envolvimento das escolas com a Inclusão Escolar 95

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO I - Sistema de ensino onde trabalham os professores do município de Cascavel/PR.	83
GRÁFICO II: Tipos de Eventos promovidos pelo Estado do Paraná nos quais os professores.....	85
GRÁFICO III: Eventos promovidos, pelo Município/Estado e Instituição Privada.	87
GRÁFICO IV: Percentuais relativos às opiniões dos professores sobre se haveria ou não discriminação dos alunos PNEE em escolas regulares.....	97

POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO NO ESTADO DO PARANÁ E SUA IMPLEMENTAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CASCAVEL

OGURA, Analia Fiorini

Este estudo teve como propósito saber como tem sido implementada a política educacional de Inclusão Escolar no Estado do Paraná. Mais especificamente buscou identificar as concepções que os professores do ensino regular do município de Cascavel/Paraná possuem sobre a inclusão escolar, e comparar com a concepção veiculada nos documentos de políticas públicas do Estado do Paraná. Para tanto, investigamos os professores das redes municipal e estadual do município de Cascavel e utilizamos como instrumento de coleta de dados um questionário misto. No primeiro capítulo, discutimos as políticas públicas brasileiras voltadas para a Inclusão Escolar, tendo por base a literatura e legislação vigente sobre o movimento denominado escola inclusiva. Explicitamos que a inclusão escolar está atrelada à adaptação de uma estrutura física, do currículo, e da capacitação docente. No segundo capítulo, analisamos a implementação no município de Cascavel, nos últimos cinco anos, das políticas de Inclusão oriundas do Estado do Paraná. Discutimos e analisamos, ainda, o documento preliminar “Proposta de Inclusão Escolar do Paraná” gerado a partir de diferentes encontros científicos. Ficou evidenciado que o Estado do Paraná vem se mobilizando para a efetivação das políticas educacionais inclusivas rumo a uma educação mais justa, pública e democrática e que, de fato, assegure ao máximo a socialização do saber escolar como um instrumento cultural indispensável para o educando agir na prática social. No terceiro capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa. Esses resultados mostram que: quanto à formação dos professores, 55% possuem curso superior e 45% possuem formação no magistério, oferecida no 2º grau. Quanto ao sistema de ensino em que trabalham os professores do município de Cascavel, a maioria pertence à rede municipal (47%), seguido pelo da rede estadual (35%) e (18.%) em instituições privadas. Quanto à forma de aperfeiçoamento utilizada pelo estado, município e iniciativa privada para a formação docente, ficou evidenciado, que houve uma concentração maior em palestras, seguido de seminários, fóruns e cursos. Quanto à promoção dessas atividades, o Estado, com (49%), foi quem mais promoveu encontros, seguido do município, com (25%), e a rede privada, com (16%). Quanto ao local de realização desses eventos a distribuição não foi uniforme pelo estado. Algumas regiões foram privilegiadas. São elas: Faxinal do céu (38%); Cascavel (32%); Foz do Iguaçu (11%), Londrina (6%); Curitiba (8%) e Medianeira (5%). Quanto ao esclarecimento acerca da inclusão propiciado nesses eventos, a maioria (84.5%) respondeu que não foi suficiente e justificaram isso de diversas formas. Apenas (15.5%) afirmaram que o esclarecimento foi suficiente. A respeito do tempo que a escola vem atuando com a inclusão escolar, variou entre 1 e 4 anos. Acerca dos recursos financeiros enviados pelo Estado do Paraná para a implementação da política da Inclusão escolar, 38% dos participantes afirmaram que é pouco. A concepção dominante acerca do que venha ser a inclusão escolar, 85% dos professores tem clareza do conceito de inclusão escolar, conceito esse que vai ao encontro do conceito veiculado pelo Estado do Paraná. No tocante a concepção de que o aluno portador de necessidades educativas especiais, quando inserido na escola regular, será discriminado pelos seus pares, verificamos que 56% dos professores responderam que não haverá discriminação a partir do momento que o docente souber lidar, com essa questão. Nossas análises demonstraram que a inclusão escolar exige o aprimoramento na formação dos professores para sua implementação. Além disso, a escola deve sofrer mudanças orgânicas significativas de forma a atender as exigências de uma educação voltada para a diversidade humana.

POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO NO ESTADO DO PARANÁ E SUA IMPLEMENTAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CASCAVEL

OGURA, Analia Fiorini¹

Este estudo teve como propósito saber como tem sido implementada a política educacional de Inclusão Escolar no Estado do Paraná. Mais especificamente buscou identificar as concepções que os professores do ensino regular do município de Cascavel/Paraná possuem sobre a inclusão escolar, e comparar com a concepção veiculada nos documentos de políticas públicas do Estado do Paraná. Para tanto, investigamos os professores das redes municipal e estadual do município de Cascavel e utilizamos como instrumento de coleta de dados um questionário misto. Esses resultados mostram que: quanto à formação dos professores, 55% possuem curso superior e 45% possuem formação no magistério, oferecida no 2º grau. Quanto ao sistema de ensino em que trabalham os professores do município de Cascavel, a maioria pertence à rede municipal (47%), seguido pelo da rede estadual (35%) e (18.%) em instituições privadas. Quanto à forma de aperfeiçoamento utilizada pelo estado, município e iniciativa privada para a formação docente, ficou evidenciado, que houve uma concentração maior em palestras, seguido de seminários, fóruns e cursos. Quanto à promoção dessas atividades, o Estado, com (49%), foi quem mais promoveu encontros, seguido do município, com (25%), e a rede privada, com (16%). Quanto ao local de realização desses eventos a distribuição não foi uniforme pelo estado. Algumas regiões foram privilegiadas. São elas: Faxinal do céu (38%); Cascavel (32%); Foz do Iguaçu (11%), Londrina (6%); Curitiba (8%) e Medianeira (5%). Quanto ao esclarecimento acerca da inclusão propiciado nesses eventos, a maioria (84.5%) respondeu que não foi suficiente e justificaram isso de diversas formas. Apenas (15.5%) afirmaram que o esclarecimento foi suficiente. A respeito do tempo que a escola vem atuando com a inclusão escolar, variou entre 1 e 4 anos. Acerca dos recursos financeiros enviados pelo Estado do Paraná para a implementação da política da Inclusão escolar, 38% dos participantes afirmaram que é pouco. A concepção dominante acerca do que venha ser a inclusão escolar, 85% dos professores tem clareza do conceito de inclusão escolar, conceito esse que vai ao encontro do conceito veiculado pelo Estado do Paraná. No tocante a concepção de que o aluno portador de necessidades educativas especiais, quando inserido na escola regular, será discriminado pelos seus pares, verificamos que 56% dos professores responderam que não haverá discriminação a partir do momento que o docente souber lidar, com essa questão. Nossas análises demonstraram que a inclusão escolar exige o aprimoramento na formação dos professores para sua implementação. Além disso, a escola deve sofrer mudanças orgânicas significativas de forma a atender as exigências de uma educação voltada para a diversidade humana.

¹ Ogura, Analia Fiorini, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Docente da Universidade Paranaense de Cascavel.

ABSTRACT

The purpose of this study is to know about the Educational Politic of Scholar Inclusion in Paraná state that has been implemented. To identify and compare the conception that teachers from regular studies in Cascavel have about scholar inclusion, with the conception from Paraná state. In order to do that, we investigate teachers from municipal and state departments in Cascavel and we used a mixed questionnaire as an instrument to get the data. In the first chapter, we discussed the Brazilian Public Politics for Educational Scholar Inclusion process based on literatures of different conceptions about the current legislation and more specifically about the movement of scholar inclusion process. The study demonstrated the legal aspect from “everyone’s rights”, “the state duty” and the aspect in which the scholar inclusion is related to the physical structure adaptation from the curriculum and teaching capacity. In the second chapter, we analyses the implementation in Cascavel, during the last 5 years, the Inclusion Politics from Paraná State. We discussed and analysed the previous document “Paraná’s Scholar Inclusion Proposition”, originated from different scientific meetings. We found out that Paraná State is working in order to accomplish the Educational Including Politics toward fair, public and democratic education. Indeed, they want to assure the socialization of educational knowledge the most, as a cultural instrument necessary to the student plays a role in the social practice. In the third chapter, we presented the results. About teacher’s graduation the results showed that 55% had superior level and 45% had professorship during high school. The teaching system in which Cascavel teachers work, the majority of them belongs to municipal departments (47%, followed by the State department (35%) and private institutions (18,%). About the improvement way used by the state, municipal and private institutions to teachers graduation, it was clear that there was a large concentration of lectures, followed by seminaries, forum and courses, related to the promotion of this activities, we found out that the state (49%) was the one which promoted more meetings, followed by the municipal (36%) and the private organizations (15%). The distribution of the places by the state wasn’t uniform because some regions were privileged. They are Faxinal do Céu (38%), Cascavel (32%), Foz do Iguaçu (11%), Londrina (6%), Curitiba (8%) and Medianeira (5%). To clarify about the inclusion done during these events, the majority (84,5%) answered that it wasn’t enough and they justified in several ways, although (15,5%) affirmed that the clarification wasn’t enough. As the state’s role in the process of educational inclusion, teachers had their point of view in a clear and precise way. Concerning to time that schools are working toward the scholar inclusion varied between 1 and 4 years. According to the financial resources sent by Paraná state to the implementation of the scholar inclusion politic, they are short

according to 38% of the researchers. The conception about the definition of scholar inclusion, we verified that 85% of the teachers know it, which goes to Paraná state concept. As the existence of a conception that a student who has certain special educational needs, when they are included in a regular school they will be discriminated among their peers, verifying that 56% of the teachers answered that there wasn't discrimination from the moment the teacher knows how to cope with the situation. Our analyses demonstrated that the scholar inclusion demands improvement on teacher's graduation to its implementation. Besides, the school itself has to be changed in organic significant changes to deal with demanding concerning to an education to human diversity.

INTRODUÇÃO

A escolha da temática deste estudo nasceu da experiência como professora da disciplina de Educação Especial no curso de Magistério, desde 1997, em um colégio no município de Cascavel.

Nessa época, chamava a atenção o fato de que quando eram realizadas visitas às escolas especiais, onde alunas do curso do Magistério, sob orientação e em companhia desta Mestranda, desenvolviam seus estágios profissionais, observávamos que crianças de três a oito anos, das turmas de alfabetização, ficavam inquietas e olhavam desconfiadas, levando um certo tempo para aproximarem-se das visitas. Quando se realizavam brincadeiras lúdicas, de início apenas observavam, mas, aos poucos iam agrupando-se e passavam a interagir com os visitantes. Percebemos que, tanto por parte das crianças quanto por parte das alunas estagiárias, existia um certo receio, uma certa insegurança no processo interativo. Esse fato revelou o distanciamento entre as ações dos educadores e a realidade. Foi então que se convidou a diretora da Associação dos Amigos Surdos de Cascavel (ACAS) a participar de uma aula junto a um portador de deficiência visual, um deficiente físico e um auditivo, os quais relataram suas experiências educacionais.

Esses relatos foram significativos, pois possibilitaram considerações sobre uma realidade desconhecida até aquele momento, demonstrando a relevância que a inclusão traz para as pessoas portadoras de necessidades educativas

especiais (PPNEE), no sentido de que todos têm o direito de participar ativamente da sociedade, contribuindo de alguma forma para o seu desenvolvimento.

Ainda em 1997, frente à coordenação das áreas de História e Geografia no mesmo Colégio anteriormente citado, procuramos, nas reuniões realizadas, abordar temas relativos as PPNEE, uma vez que existiam na escola duas crianças PNEE. Já naquela época, observávamos a resistência de alguns professores em debater o assunto, tendo em vista que se sentiam leigos para abordar o tema.

O tempo passou e as dúvidas foram aumentando em relação ao processo ensino-aprendizagem das crianças PNEE, sobretudo no ensino regular. Em resposta aos anseios dos professores envolvidos nesse processo, em 1998, houve a III Conferência de Educação em Cascavel, cujo tema central foi “Educação e Inclusão Social”. Nesse evento foi discutida, entre outros temas, a interpretação dada à inclusão pela LDB nº 9.394/96.

Percebemos o quanto era controverso tal discussão, pois entre os palestrantes havia os que defendiam as propostas de Inclusão apresentadas na Lei e os que consideravam que, na prática, tal proposta seria inviável, dada a ausência de infra-estrutura para as Escolas, seja em âmbito Federal como Estadual e Municipal.

Esse evento contribuiu para que aguçasse nosso interesse pela Educação Especial, especificamente, no processo de Inclusão Escolar. Nessa caminhada,

algumas dúvidas foram sendo sanadas e outras foram surgindo, remetendo-nos para estudos e aprofundamentos sobre o tema.

Antes mesmo de ter respostas para nossas indagações, no início de 1999, começaram as discussões sobre a proposta de inclusão Escolar no Estado do Paraná. Esses debates foram promovidos pelas Universidades, pelo Núcleo Estadual da Educação e pela Secretaria Municipal de Educação de Cascavel. Nesses encontros, percebemos que a questão mais preocupante era a constatação de que o processo de exclusão escolar estava cada vez mais visível nas escolas do Estado e do Município, principalmente entre os alunos oriundos das classes menos favorecidas economicamente. Não havia dúvidas de que a colocação de alunos PPNEE no mesmo espaço da escola regular agudizaria ainda mais essa exclusão. Somem-se a isso os impactos que a escola pública tem sofrido face ao descompromisso que o Estado, nas esferas Federal, Estadual e Municipal, tem tido com a educação.

Diante disso, procuramos aprimorar a discussão em torno da Inclusão Escolar. Foi então que ingressamos no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia-MG.

Neste programa escolhemos esta temática para estudos e decidimos realizar uma pesquisa que respondesse a algumas questões como: que estratégias o Estado do Paraná estaria utilizando para implementar a política de inclusão? O que acontecerá com a Escola Especial depois desse processo? E os alunos considerados deficientes mentais severos, ou deficientes múltiplos, onde deverão

ser escolarizados? Estão as escolas regulares e seus professores preparados para o trabalho com crianças portadoras de deficiência?

Questões como essas podemos elencar em grande número, porém, neste estudo, delimitamos a pesquisa na investigação sobre a concepção que os professores do ensino regular do Município de Cascavel possuem sobre a política de inclusão escolar veiculada pelo Estado do Paraná. Mais especificamente, queremos identificar como têm sido percebida e trabalhada a questão das políticas educacionais de Inclusão Escolar no Estado do Paraná, e verificar se a estratégia utilizada pelo Estado para implementação de suas políticas públicas conseguiu, em Cascavel nos últimos cinco anos, orientar os professores sobre a educação inclusiva.

Estamos preocupados com essas questões, por entendermos que todo o sucesso da política de inclusão no Estado do Paraná está na dependência do envolvimento e assimilação, por parte dos professores da rede Estadual, dos princípios e ações voltadas para a inclusão¹ escolar.

Neste trabalho, a Inclusão Escolar é entendida como um processo abrangente que envolve não apenas os PPNEE, mas também os delinquentes, os

¹ O termo inclusão escolar é recente e teve sua origem na palavra inglesa “full inclusion”. Segundo STAINBACK e STAINBACK (1992) trata de um novo paradigma que os autores definem da seguinte maneira: A noção de “full inclusion” prescreve a educação de todos os alunos nas classes e escolas de bairro...reflete mais clara e precisamente o que é adequado: todas as crianças devem ser incluídas na vida social e educacional da escola e classe de seu bairro, e não somente colocada no curso geral “mainstream” da escola e da vida comunitário, depois ele já ter sido excluído. In: MONTANO, M. T. **A integração da pessoa com deficiência**.p.176

homossexuais, os índios e toda a diversidade humana, que ao longo dos últimos séculos, estiveram à margem da escolarização.

Uma vez definidos os objetivos nosso trabalho, apresentamos, na sequência, a bibliografia especializada consultada acerca da temática em tela. Verificamos que existe número bastante significativo na área da educação especial. Porém, poucos são os estudos realizados sobre inclusão escolar. Numa revisão de literatura, identificamos trabalhos que, de uma maneira geral, tratam das seguintes temáticas. a) Conceitos sobre a inclusão; b) Políticas Públicas brasileiras; c) Currículo nas salas inclusivas; d) Atuação dos profissionais da Educação Especial.

A respeito da inclusão escolar, destacam-se os trabalhos de DORÉ (1997), IDOL (1997), MONTOAN (2000), WERNECK (2000), SASSAKI (1995).

DORÉ (1997) investigou a educação inclusiva com o objetivo de demonstrar como o conceito reflete mais clara e precisamente a idéia de que todas as crianças devem ser inclusas na vida social e educacional da escola e na classe de seu bairro, e não somente colocadas no curso geral do sistema de ensino educacional de integração.

Ressalta que o termo integração foi abandonado por pressupor objetivos de reinserção de um aluno ou um grupo de alunos na estrutura normal da escola e na vida comunitária, depois de ele já ter sido excluído.

Chegou à conclusão de que a filosofia inclusiva não permite, desde o início da vida escolar, que ninguém seja excluído do ensino regular, porque a

ênfase nas escolas inclusivas versa sobre os meios de construção de um sistema que inclua e considere as necessidades de cada um.

IDOL (1997), em sua investigação sobre a inclusão escolar, teve como objetivo defender a idéia de que a Inclusão Escolar significa que todas as PPNE sejam atendidas no programa geral da escola encaminhada para classes apropriadas para sua idade. Chegou à conclusão de que a escola inclusiva significa provisão de oportunidades eqüitativas a todos os estudantes e que não é destinada somente aos alunos com deficiência, mas a todos os aprendizes, educadores, pais e membros da comunidade, não havendo níveis nem degraus para a inclusão.

MANTOAN (2000), em seu estudo intitulado “Ser ou Estar: eis a questão”, teve como objetivo discutir os pressupostos norteadores da inserção da pessoa deficiente e a valorização dos papéis sociais, presentes na maioria das propostas educativas atuais. Destaca que a inclusão é igualmente um motivo que força o aprimoramento da capacitação profissional dos professores em serviço e questiona a formação dos educadores, constituindo um motivo para que a escola se modernize, atendendo às exigências de uma sociedade que não admite preconceitos, discriminação, barreiras sociais, culturais ou pessoais. Com isso, segundo essa autora, a educação especial adquirirá uma nova significação. Ela alerta, ainda, em seus estudos, para os inúmeros desafios que temos que enfrentar e toda a investida no sentido de ministrar um ensino especializado ao aluno PNEE.

WERNECK (1997), com o objetivo de democratizar a discussão do conceito acerca da inclusão de forma a nos tornar cúmplices dela, destaca que quanto maior for essa cumplicidade, mais perto estaremos da sociedade inclusiva. Afirmam, em seu estudo, que a integração e a Inclusão são dois sistemas organizacionais de ensino que têm origem no princípio de normalização. E que normalizar uma pessoa não significa torná-la normal, mas proporcionar ao aluno um ambiente o menos restritivo possível, pois ninguém aprende sem apoio, significa dar-lhe o direito de ser diferente e ter suas necessidades reconhecidas e atendidas pela sociedade. Chegou à conclusão de que, na área da educação, normalizar é oferecer subsídios ao aluno com necessidades especiais, recursos profissionais e institucionais adequados, para ele desenvolver seu potencial como estudante-pessoa e cidadão. Ressalta que o sistema de integração é organizado a partir do momento em que se compreende como está sendo o processo pelo qual o deficiente tenta sua adaptação no regime escolar mais próximo de sua residência.

SASSAKI (1995) realizou pesquisa com o objetivo de demonstrar como está surgindo um novo conceito de Inclusão social. Segundo esse autor, Inclusão é o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade.

No entender desse autor, a inclusão social constitui um processo bilateral no qual as pessoas – ainda excluídas – e a sociedade buscam, em parceria,

equacionar problemas, decidindo sobre soluções e efetivando a equiparação de oportunidades para todos. Conclui que quanto mais sistemas comuns da sociedade adotarem a inclusão, mais cedo se completará a construção de uma verdadeira sociedade para todos - a sociedade inclusiva.

Esses estudos acerca da inclusão suscitaram o conhecimento de aspectos conceituais e reflexões acerca da inclusão na qual as pessoas excluídas e a sociedade se mobilizam para enfrentar os desafios que garantam a ampla convivência de pessoas deficientes e não deficientes.

Como podemos observar, através dos estudos anteriormente citados, os autores apresentam significativas considerações sobre o conceito da inclusão, deixando claro, ainda, que todos os PPNEE devem ser inclusos na vida social e educacional.

Em outra linha de pesquisa, a preocupação foi direcionada para as políticas da Educação Especial. Destacam-se os estudos de CARVALHO (1999), MAZZOTTA (1999), DAL MORO (1997).

CARVALHO (1999) realizou um estudo sobre a inclusão escolar numa perspectiva das tendências atuais da educação brasileira, no qual o objetivo consistia em refletir acerca da educação inclusiva. Os resultados apontaram que a escola inclusiva tem sido caracterizada como espaço social privilegiado, uma vez que favorece o aprendizado em conjunto.

Em outro estudo, CARVALHO (2000), analisou a trajetória histórica da legislação Nacional sobre Educação Especial no Brasil. Ela chegou à conclusão

de que a lei, mesmo sendo rígida em alguns artigos, é benéfica, pois poderá trazer um saldo positivo para a educação especial, e de que, quanto mais ela for entendida como um conjunto de recursos à disposição da educação escolar e ao ensino público, mais útil será.

MAZZOTTA (1999) fez uma investigação sobre as políticas educacionais brasileiras desde o final da década de cinquenta até os dias atuais, tendo como referência básica os princípios da integração social que norteiam a política Nacional de Educação Especial. Seu objetivo maior foi identificar as políticas educacionais da educação especial ao longo de sua evolução. Evidenciou que, enquanto na legislação e nos Planos Nacionais de Educação mais recentes está presente uma visão dinâmica da relação entre os educandos e o sistema de ensino, nos textos legais, planos educacionais e documentos específicos de educação especial, observa-se a presença de uma visão estática. Assim, considerou que a Política educacional não se define necessariamente por um documento oficial específico, a não ser que se entenda a Educação Especial como algo à parte da Política Educacional geral.

DAL MORO (1999), em sua investigação sobre a educação especial, teve por objetivo analisar os princípios básicos da integração social que orientam a Política Nacional de Educação Especial, para compreender quais eram os encaminhamentos que se estavam dando aos PPNEE no ensino regular. Na conclusão, o autor aponta várias alternativas das quais depende o sucesso da integração social da PPNEE: a) decisões políticas em favor da capacitação de

peçoal; b) da consolidação de serviços básicos de atendimento educacional em todo o Estado; c) da ruptura do preconceito em relação aos PPNEE e à própria Educação Especial e, finalmente, acrescentou a educação como forma para a busca da integração social das pessoas portadoras de necessidades educativas especiais e a conquista dos seus direitos sociais e civis — com justiça, dignidade e solidariedade.

Sinteticamente podemos afirmar que os estudos sobre as políticas públicas da educação especial têm como respaldo as normas legais do “direito de todos” do “dever do Estado”. Advogam a idéia na legalidade, pois se constituem em preceitos a serem respeitados e utilizados como ferramentas para embasar as ações que levam ao cumprimento das determinações contidas nos textos legais e nas recomendações de organismos nacionais e internacionais.

Em outra abordagem sobre o currículo nas salas de aula inclusivas, encontramos estudos como os de: STAINBACK & STAINBACK (1996), MOUSSATCHÉ (1997) e FALVEY (1998).

STAINBACK & STAINBACK (1996), em seus estudos, fazem considerações sobre o currículo nas escolas inclusivas com o objetivo de demonstrar algumas estratégias holísticas e construtivas, nas quais todos os alunos estão envolvidos no processo de aprendizagem significativa por meio da socialização. Segundo esses autores, o currículo escolar bem-estruturado inclui estratégias que ajudam a estimular as diversas habilidades dos membros da sala de aula inclusiva.

MOUSSATCHÉ (1997) investigou a Educação Especial tendo como referência básica os princípios da integração. Seu objetivo foi conhecer quais eram as reais necessidades das reformas educacionais na educação especial. Os resultados apontaram que as escolas deveriam abrir suas portas para atender ao portador de deficiência e ter como princípio básico o processo de normalização. Chegou à conclusão de que a escola deve proporcionar o absoluto respeito aos seus interesses e as suas reais necessidades, de modo a oferecer-lhes o mais alto grau possível de autonomia e independência.

FALVEY (1998) afirma, em seu estudo, que a escolarização deve propiciar um ensino apropriado, com um currículo estruturado, buscando definir as adaptações curriculares necessárias à temporalidade prevista, para o aluno alcançar os objetivos propostos, além de considerar seus aspectos afetivos e interpessoais. Chegou à conclusão de que o currículo, ao ser modificado, atende às diferentes habilidades dos educandos e facilita a aprendizagem dos conteúdos escolares, possibilitando o desenvolvimento dos alunos PPNEE.

Esses autores, cada um a seu modo, tratam da questão curricular e defendem que, para que a inclusão se efetive de modo positivo, deve ser feita de forma estruturada, ligada aos princípios que norteiam o trabalho da educação inclusiva, e tem de valorizar aspectos da formação do cidadão vivenciada pela conscientização, despertando para uma nova forma de relação do saber.

Entretanto, percebe-se, ainda, que o mesmo discurso que defende a idéia de que todos são iguais e devem ser tratados como iguais, com os mesmos direitos, defende, contraditoriamente, também, a idéia de que cada indivíduo é único, aprende de maneira diferente e por isso é preciso ensinar com um método e recursos diferentes, para atender às diferentes necessidades individuais. A solução dessa contradição tem-se constituído um dos grandes problemas que a educação escolar tem vivenciado.

Uma outra linha de preocupação é a capacitação dos professores para atuarem tanto no ensino regular quanto no ensino especial. Merecem destaque: NASCIMENTO (1995), RIBEIRO (1985) SEBASTIANY (1997) e SANTOS (1997).

NASCIMENTO (1995) desenvolveu um estudo comparativo entre professores, alguns novatos, outros experientes, em Educação Especial, e teve como objetivo entender como esses educadores compreendem suas ações em sala de aula e justificam as suas tomadas de decisão nesse contexto, buscando levantar alguns indícios que permitam repensar os processos de formação docente que atuam em educação especial. Chegou à conclusão de que as atitudes dos professores são mais guiadas pelos seus conhecimentos teóricos do que pelas ações e respostas dos alunos.

RIBEIRO (1985), em seu estudo intitulado “Delineamento das Necessidades para a Implementação de Serviços Profissionalizantes pelos Profissionais de uma Instituição Educacional para Indivíduos Mentais”,

demonstrou como surgem as dificuldades para a implantação de serviços de treinamento profissionalizante pelos profissionais de instituição educacional para deficientes mentais. Chegou à conclusão de que os entraves encontrados foram à inadequação dos programas de assessoramento, a situação financeira das instituições, a visão equivocada sobre o treinamento profissionalizante pelos profissionais das escolas, as condições de trabalho e a qualificação do pessoal das instituições. As questões levantadas conduziram a uma reflexão para futuras propostas de soluções que visem alcançar os objetivos, tais como reformulação de currículos da escola, seleção de atividades pré-profissionais e outros.

SEBASTIANY (1997) realizou estudos com o intuito de verificar que elementos existem no processo de construção da identidade docente que atuam com PPNEE. Analisou situações de preparação para o trabalho, bem como as concepções desses indivíduos acerca da identidade profissional. A investigação foi realizada junto a alunos e professores do serviço de profissionalização de uma instituição especial. Concluiu que os preceitos da sociedade com relação aos deficientes influenciam a formação de sua identidade docente trabalhadora, conduzindo-os a uma prática rotineira, de caráter repetitivo.

SANTOS (1997) desenvolveu uma investigação na região de São Carlos-SP, junto às instituições que atendem o deficiente. Seu objetivo foi identificar elementos que poderiam estar dificultando o trabalho da instituição. Foi evidenciado, na conclusão do estudo, que o trabalho realizado recai na figura do educador que não está preparado e instrumentalizado para trabalhar em sala de

aula. Segundo esse autor, é necessários investir no aprimoramento dos profissionais responsáveis pelas instituições, e o intercâmbio entre família e instituição é necessário para que possa ocorrer a inclusão escolar.

Como se pode observar, os autores acima explicitados demonstram uma preocupação com a atuação e formação dos profissionais envolvidos com a Educação Especial. Ficou claro que os professores possuem uma formação inadequada e necessitam de atualização. Existe, ainda, a falta de recursos e de apoio para garantir a qualidade da atuação docente e a necessidade da construção da identidade desse profissional. Além disso, também ficou evidente a necessidade de uma reestruturação nos currículos e programas de formação profissional dos professores.

Em que pesem todas as críticas e conclusões mencionadas, a inclusão não será somente útil para os alunos PPNEE. Ela representa uma transformação positiva para todos, pois, no nosso entender somente crescemos e sabemos de nossos limites nas desigualdades e nas diferenças.

Nessa linha de raciocínio, podemos afirmar que os estudos anteriormente apresentados possuem pontos em comum e pontos divergentes sobre a inclusão escolar. Em comum a defesa da inclusão como projeto político educacional relevante e avançado e, divergentes, as ações governamentais das políticas públicas, estratégias de implementação dessa política, e as condições mínimas para a capacitação docente.

Diante disso, nosso trabalho de pesquisa se diferencia dos demais na medida em que procura diagnosticar os efeitos das Políticas Públicas voltadas para o processo da Inclusão no Estado do Paraná.

A seguir detalharemos os procedimentos metodológicos que utilizamos em nossos estudos para cumprir com os objetivos indicados.

Procedimentos Metodológicos

Nossa pesquisa de campo, de caráter descritivo exploratório, teve como universo a cidade de Cascavel, situada no centro-oeste do Paraná, a 500 km de Curitiba/PR. Possui uma extensão territorial de 2.073 km². A zona urbana ocupa uma área de 800 km² e sua população, pelos dados do Censo 2000, é de aproximadamente 245.000 habitantes.

Historicamente, o município de Cascavel tem apresentado grande desenvolvimento tecnológico, industrial e territorial devido à sua posição geográfica. Roteiro obrigatório para quem vai aos países vizinhos, Paraguai, Argentina e Uruguai, tem-se constituído um centro importante do Mercosul.

Cascavel possui 45 escolas municipais, 39 colégios estaduais, 10 colégios privados, 3 escolas especializadas, 7 universidades, sendo uma estadual e 6 privadas.

Optamos pelo universo da cidade de Cascavel/PR pelas seguintes razões:

a) Pela preocupação da Secretaria de Educação Especial do Estado do Paraná em proporcionar aos profissionais envolvidos no processo inclusivo em

Cascavel momentos para análise, reflexão e debates sobre as políticas educacionais da inclusão;

b) Pelo seu desenvolvimento educacional — ultimamente, na cidade tem-se buscado capacitar futuros educadores, com estudos adicionais para a educação especial;

c) Pelas pesquisas responsáveis pela relação educação-educação inclusiva, realizadas em diferentes regiões do País. Evidencia-se um certo interesse em efetivarem-se e implementarem-se em Cascavel-PR.

A população deste estudo foi constituída por professores de 16 escolas municipais, 6 estaduais e 2 escolas especializadas, totalizando 24 escolas da rede municipal de Cascavel. Os professores foram selecionados a partir dos seguintes critérios:

a) Estar atendendo alunos PPNEE em suas classes, junto aos alunos do ensino regular;

b) Ter participado pelo menos duas vezes de ações relativas à capacitação de professores implementadas e realizadas pelo Estado do Paraná.

As escolas foram selecionadas a partir dos seguintes critérios:

a) Estar no processo de inclusão escolar;

b) Seus professores terem participado mais de duas vezes de cursos acerca da inclusão escolar.

O estudo iniciou-se a partir da definição das escolas e dos professores com os quais se trabalharia. Por ocasião da revisão de literatura sobre a

proposta inclusiva para o Estado do Paraná, foi possível um contato com a Secretaria da Educação Especial com sede em Curitiba, para maiores informações a respeito das discussões sobre a proposta da Inclusão no Estado do Paraná, mais especificamente no município de Cascavel.

Em outro momento, houve um contato com a Secretaria Municipal de Cascavel e o Núcleo Regional de Educação de Cascavel, com os quais se obteve a listagem das escolas que estão atualmente atendendo aos PPNEE. seguimos então, para um contato com os diretores, os quais permitiram a aplicação dos questionários aos professores.

Instrumento e Coleta de Dados.

Como instrumento de coleta de dados, utilizamos questionário com questões abertas e fechadas, contemplando-se inicialmente os seguintes pontos: nível de escolaridade; formação especializada; tempo de atuação; categoria de escola em que trabalha; participação em eventos sobre inclusão escolar; concepção sobre os conhecimentos adquiridos nesses eventos; papel do Estado frente à inclusão escolar; recursos enviados pelo governo do Estado do Paraná e concepção de inclusão escolar.

Fizemos uma aplicação-piloto desse questionário visando identificar possíveis falhas no instrumento; em seguida, reviram-se algumas questões e acrescentamos outras três em função dos objetivos do estudo.

Escolhemos questionário por “constituir-se uma das técnicas que não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e dos aspectos pessoais do pesquisador” (Gil, 1995:125).

Foram entregues aos professores 99 questionários dos quais preenchidos, e devolvidos, 66. Este número representa 73 % da população estudada.

Estrutura da Dissertação

Em termos estruturais, nossa dissertação está assim organizada:

No primeiro capítulo, discutimos as políticas públicas brasileiras voltadas para a Inclusão Escolar e analisamos as diferentes posições de diversos autores em relação a esse processo.

No segundo capítulo, foram apresentadas as Políticas da Inclusão do Estado do Paraná, bem como as ações efetivadas através de seminários, palestras e fórum visando à discussão e à implementação dessa política nos municípios paranaenses nos últimos cinco anos. discutimos ainda, o documento preliminar da proposta de inclusão do Estado do Paraná gerado a partir desses encontros científicos.

No terceiro capítulo, apresentamos as análises realizadas a partir dos dados obtidos na pesquisa.

Por último, destacamos as considerações finais desses estudos.

CAPÍTULO I

AS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS DE INCLUSÃO ESCOLAR

O objetivo deste capítulo é analisar e discutir as políticas brasileiras existentes nos últimos cinco anos sobre a Inclusão Escolar, tendo como marco inicial 1994, ano da publicação da Declaração de Salamanca. Analisamos a LDB nº 9.394/96, a carta de Salamanca, os PCNs e as Políticas Públicas deles decorrentes.

O capítulo está organizado da seguinte forma: iniciamos por um breve histórico do movimento de inclusão no Brasil, objetivando explicitar os principais fatos que influenciaram esse processo. Em seguida, tratamos especificamente da Carta de Salamanca, da LDB nº. 9.394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Junto à análise desses textos, destacamos alguns pontos relevantes que caracterizaram a Inclusão da “educação de deficientes”, da “educação dos excepcionais” ou da “educação especial” na política educacional brasileira ocorrida no final dos anos 50 e início da década de sessenta do século XX.

O MOVIMENTO DE INCLUSÃO NO BRASIL

A preocupação com a Inclusão do cidadão, quer no aspecto social quer no escolar, nessa sociedade edificada na desigualdade “começou na segunda metade dos anos 80 nos países mais desenvolvidos, tomou impulso na década de 90 também nos países em desenvolvimento e vai-se desenvolver fortemente nos primeiros 10 anos do século XXI envolvendo todos os países” (Sasaki. 1999, p.17).

Segundo o autor, esse movimento tem por objetivo a “construção de uma sociedade realmente para todas as pessoas, sob a inspiração de novos princípios”, dentre os quais se destacam: celebração das diferenças; direito de pertencer; valorização da diversidade humana; solidariedade humanitária, igual importância das minorias, cidadania com qualidade de vida.

Contudo, a década de 80 e início de 90, no Brasil, representou um tempo marcado por muitas lutas sociais dos diversos segmentos marginalizados. “Os deficientes” estavam na luta em busca de seus direitos, e fatores históricos marcantes determinaram um processo rápido de mudanças políticas e econômicas no mundo, liderado pelos Estados Unidos e pela ex-União Soviética, rumo a uma nova Ordem Mundial baseada na cooperação, no respeito aos direitos humanos e na participação com responsabilidade, de todos os envolvidos nas decisões que afeta o seu destino.

Essa nova ordem mundial veio para reduzir desigualdades, como todos os fenômenos de evolução econômica e social que abrange aspectos positivos e negativos, dando origem a tensões e conflitos entre o antigo e o novo, a tradições e à modernidade.

Nesse sentido é que o contexto educacional se torna o maior recurso de que se dispõe para enfrentar essa nova ordem de estruturação mundial que:

“Só através de uma educação de qualidade para todos poder-se-á construir uma sociedade de cidadãos produtivos, participativos e responsáveis, capazes de responder e refletir de maneira autônoma em relação à mudança dessa sociedade contemporânea”. Santos (2000. p. 65)

Para acompanhar todo esse processo de mudança, o Ministério da Educação vem realizando profundas e consistentes reformas educacionais visando uma política que tem por objetivo expandir quantitativa e qualitativamente a oferta da educação em todos os níveis e modalidades de ensino, buscando universalizar, com equidade e qualidade a educação básica em nosso país.

Visando consolidar todos esses esforços, além da diminuição tecnológica que separa o Brasil dos países desenvolvidos, a formação de uma sociedade justa, fraterna e democrática, é necessário que a escola seja para todos, marcada por valores e ações de competência e de solidariedade, enfim uma escola inclusiva, que acolha a todos os alunos, independentemente de suas condições pessoais, sociais ou culturais. Essa nova tendência mundial, chamada de educação inclusiva, reconhece e valoriza o trabalho com a diversidade, reduz

todas as pressões e inferências que levem à exclusão e possibilita reais oportunidades de igualdade, que, dentro de um processo histórico, já era vista com uma certa preocupação.

Em 1981, a ONU publicaram a Declaração dos Direitos da Criança e a Declaração dos Direitos do Deficiente, documentos que ressaltaram e asseguraram a todas as pessoas o pleno desenvolvimento de uma vida digna em sociedade. Esses princípios foram absorvidos pelos países que, após a segunda Guerra Mundial, optaram pelo regime democrático.

Entretanto, apesar desses ganhos na esfera do direito internacional, se for feita uma análise do quadro social brasileiro e mundial, percebemos, que eles ainda não foram totalmente atendidos, uma vez que o direito social do cidadão, seja ele negro, branco, deficiente ou índio, ainda não se efetivaram na prática social.

Em 1946 foi contemplada, pela primeira vez na Constituição Brasileira, a causa dos deficientes. Com isso, deu-se abertura para o aparecimento no texto da primeira LDB nº 4.024/61 de normas voltadas para os deficientes e a publicação de decretos e campanhas em favor da Educação Especial.

A LDB nº 4.024/61 indicou em seu artigo 88 o seguinte: “A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral da educação, a fim de integrá-los na comunidade”.

E continua no artigo 89:

“Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação e relativa à educação de excepcionais receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsa de estudos, empréstimos e subvenções. Fica expresso nesta Lei a idéia positiva acerca da integração dos alunos no ensino regular e o incentivo à abertura de escolas na iniciativa privada, com o auxílio concedido pelo Estado.”

A respeito do ensino especial privado, segundo Januzzi (1992. p. 24) “o Estado descompromissava-se de assumir a Educação Especial na sua especificidade e repassava para o setor privado o que era fruto do trabalho coletivo recolhido através de impostos”.

Com isso, estariam alcançados pelo sistema geral de educação tanto os serviços educacionais comuns, quantos os especiais.

Com o advento da Lei nº 4.024/61, verificamos que houve um aumento crescente no número de escolas para deficientes, porém não suficiente para o atendimento a todos que necessitassem. Assim o governo dividiu a responsabilidade desse atendimento com o setor privado, apesar de já existir o amparo legal dos direitos educacionais a todos os cidadãos portadores de deficiência.

A esse respeito, manifesta-se Mazzotta (1999, p. 66): “O estado se exime de assumir suas responsabilidades, conclamando o setor privado para garantir seguridade educacional aos portadores de necessidades especiais”.

A partir do final da década de 60, o movimento pela integração social se fez presente e procurou inserir as pessoas portadoras de deficiências nos sistemas gerais: educação, trabalho, família e lazer (Sassaki, 1997, p. 31).

No curso dos anos 70, a noção de corrente principal (“mainstreaming”)¹ surge integracionista para o aluno deficiente ou com dificuldade de aprendizagem. Essa noção repousa sobre um conjunto de crenças de que cada indivíduo deve ser educado em ambiente normal e o menos restritivo possível.

Segundo Werneck (1999, p. 51), “o sistema de integração é organizado a partir do conceito de corrente principal, conhecido como “mainstreaming”, “processo pelo qual o deficiente tenta sua adaptação no regime escolar mais próximo de sua residência”. O objetivo dessa corrente é proporcionar ao aluno um ambiente o menos restritivo possível, dando-lhe a liberdade de aprender e valorizando-o em todos os aspectos, afetivos, emotivos e sociais.

Diante disso, nota-se que na década de 70 a nação não contava com nenhum órgão em nível ministerial exclusivamente para tratar questões referentes às pessoas portadoras de deficiência. A legislação em favor destes era precária, sendo constituída por poucos decretos e sem propostas sólidas e práticas.

Então foi promulgada a Lei nº 5.692/71, regulada pela constituição de (1967), que veio complementar a LDB em vigor (lei nº 4.024/61) sem, contudo, revogá-la.

Com isso, a Lei nº 5.692/71 define o objetivo geral para o ensino especial e regula-o com o fim de “proporcionar ao educando a formação necessária ao

¹ mainstreaming: corresponde a integração de criança e jovens que conseguem acompanhar aulas comuns sem que a escola tenha uma atitude inclusiva.

desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania”.

Vale a pena destacar que com todas essas mudanças e transformações e em meio a tantas contradições e interesses hegemônicos, a Lei nº 5.692/71 conta apenas com um artigo, o qual contempla a temática da Educação Especial. Ela gerou muitas discussões devido ao fato de não apresentar com clareza, quais eram os tipos de condutas típicas das síndromes neurológicas, psiquiátricas ou psicológicas graves que deveriam ser atendidas.

Além disso, incluiu os cegos e os surdos na categoria de deficientes físicos, contrariando as classificações usuais que os inserem na categoria de deficientes sensoriais. Senão vejamos:

Art. 9º- Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

A lei, ao citar as deficiências, omitiu os deficientes sensoriais (cegos e surdos), os de condutas típicas e os das síndromes neurológicas e psicológicas.

Outra questão que gerou discussão foi à expressão usada na lei nº 5.692/71 referindo-se aos que “se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula”, dando-nos a idéia de que o atraso em relação à idade escolar e faixa etária conduzia a Educação Especial.

A Lei nº 5.692/71 teve sua redação alterada pela Lei nº 7.044/82, fixando as diretrizes e bases do ensino do 1º e 2º graus, define o objetivo geral para esse

grau de ensino (comum e especial) com o objetivo de “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício da consciência da cidadania” Mazzotta (1997.p.69).

Houve alteração na terminologia da Lei nº 4.024/61, o título X foi denominado “Educação de Excepcionais”, contudo esse termo foi alterado na Lei nº 5.692/71, referindo-se, em seu artigo 9º, aos alunos que apresentassem deficiências físicas ou mentais. Na Lei nº 9.394/96, a qual abordaremos em seguida, o termo foi alterado para “educandos portadores de necessidades educativas especiais, inclusive os superdotados” (art.59, inciso II).

Em 1977, foi estabelecida a Portaria Interministerial nº 477, de 11 de agosto, onde os Ministérios da Educação e Cultura e da Previdência e Assistência Social, destacando as diretrizes básicas para a ação integrada, dos órgãos a eles subordinados, no atendimento a excepcionais, sendo mais tarde revogada pela Portaria Interministerial nº186, em 10 de março de 1978, publicada no Diário Oficial da União, em 20 de março de 1978.

Seu objetivo, segundo Mazzotta (1999, p. 64), era:

Ampliar oportunidades de atendimento, de natureza médico-psicossocial e educacional para os excepcionais, a fim de possibilitar sua integração social e propiciar continuidade de atendimento a eles, através de serviços especializados de reabilitação e educação.

No final da década de 70 e início de 80, foram desenvolvidos estudos e pesquisas propondo para a escola pública uma nova qualidade de ensino. Dando-

se início ao processo de integração escolar para crianças e jovens com deficiência; com isso os mais aptos eram encaminhados às escolas comuns e lá permaneciam se acompanhassem as propostas pedagógicas. As escolas especiais continuaram existindo e novas escolas especiais foram criadas. Nessa fase, surgiram as classes especiais e as salas de recursos dentro das escolas comuns. Ficaram evidenciados os testes de inteligência que desempenharam papel importante no sentido de identificar e selecionar apenas as crianças com potencial acadêmico.

Esse elitismo, que ainda é defendido com freqüência, serve para justificar a instituição educacional na rejeição de mais de um terço ou até a metade do número de criança a ela encaminhada. Tal desperdício não seria tolerado em nenhum outro campo de atividade. (UNESCO, in Johnson, 1994. p. 62).

Assim surgiram as classes especiais, e o movimento pela integração foi à base para o estabelecimento de programas integracionistas, pautados no movimento de famílias, educadores e membros das comunidades que procuraram criar escolas com o intuito de alcançar uma educação de alta qualidade, sendo inserido com idade certa nas salas de aula das escolas de educação escolarizada de suas vizinhanças.

Apesar de as oportunidades escolares terem aumentado quantitativamente, nos últimos quarenta anos, os problemas de evasão e repetência da escola elementar, inacessível para boa parte da população, demonstram que a escola não se tornou democrática, pois democratizar a escola significa.

“retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino à classe menos favorecida, isso reforça em meio a tantas contradições e interesses hegemônicos” (Jannuzzi, 1992, p. 25)

No Brasil, em termos de ações e práticas na efetivação das políticas para a educação especial, pouco se realizou. Somente em 1974, criou-se um órgão no governo especificamente para atender os objetivos da educação especial, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), criado pelo Decreto nº 72.425, do Presidente Emílio Garrastazu Médici, em 3 de julho de 1973, “com a finalidade de promover, em todo o território nacional, a expansão e a melhoria do atendimento aos excepcionais” (Mazzotta. 1999.p.55)

Dessa forma, com sua criação, foram extintas a Companhia Nacional de Educação de Cegos e a Companhia Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Mentais, passando a ser o responsável o CENESP.

A organização administrativa do CENESP, conforme seu Regimento Interno, era constituída por seis unidades: Conselho Consultivo, Gabinete, Assessoria Técnica, Coordenação (em número de sete, cada uma delas atendia a uma área de excepcionalidade), Divisão de Atividades Auxiliares, Divisão de Pessoal e Órgãos Subordinados Instituto Benjamim Constant e Instituto Nacional de Educação de Surdos. Mazzotta (1999.p.56).

Foram detalhadas no Regimento Interno, artigo 2º, com parágrafo único, suas finalidades e competências, a saber:

O CENESP tem por finalidade planejar, coordenar, promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar no ensino do 1º e 2º graus, superior e supletivo, para deficientes de visão, de audição, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e os superdotados, visando à sua participação progressiva na comunidade, obedecendo aos princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a Educação Especial.

Essas diretrizes obrigavam a organização do sistema educacional na área da educação especial em todos os países e em todos os níveis e graus de ensino.

O CENESP, inicialmente, priorizou algumas ações relevantes, que são:

“...fornecer subsídios para a fixação de política, estabelecer diretrizes e fornecer assistência técnica e financeira aos sistemas estaduais de Educação Especial, em que se destacam a definição de normas relativas aos excepcionais e procedimentos de identificação da excepcionalidade, as modalidades de atendimento aos excepcionais, a adequação de metodologias de ensino, formação e o aperfeiçoamento de recursos humanos, numa extrema gama de realizações, desde o nível pré-escolar até o máximo possível a ser alcançado pelo excepcional, de acordo com o grau e o tipo de excepcionalidade e, posteriormente, seu engajamento no mercado de trabalho através do programa Bolsa de Trabalho para os Excepcionais...” CARMO apud MEC 1994, p.103.

Com essas ações, o CENESP preocupou-se em priorizar o ensino regular aos excepcionais, assegurando a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento dos educandos que apresentavam condições especiais. Esse órgão desenvolveu muitas ações em favor dos alunos portadores de necessidades especiais. Percebe-se que, por um lado, o CENESP colaborou com a instalação

de serviços, orientação técnica e apoio financeiro à educação especial, por outro lado é questionável que ele tenha conseguido o aperfeiçoamento do atendimento educacional realizado no País. Os dirigentes governamentais também conseguiram perceber a falta de atenção e ação voltadas para os portadores de necessidades especiais entre o período de 1970 a 1980.

A Educação Especial faz o processo integracionista, há mais de trinta anos. Marques (1997, p. 19) ressalta que “cada um que se propõe a refletir sobre a integração está contribuindo de forma efetiva para a construção de uma prática social menos segregacionista”.

Concluímos então, que a integração constitui uma forma de interação, na qual o deficiente e o não deficiente devem interagir na construção de um entendimento comum, na busca da unidade e do respeito pela pluralidade, sem a ameaça da exclusão.

Diante do exposto a respeito do movimento da legislação vigente na década de 70 e 80, podemos destacar que aos portadores de necessidades especiais, diante das leis, não era dada muita atenção, devido aos fatores de ordem econômica, política e social.

Historicamente as pessoas portadoras de deficiência foram alvo quase sempre de ações assistenciais fragmentadas, que não incorporavam numa perspectiva de totalidade de demandas. Assim, constitui-se uma ampla rede de prestadores de serviços em geral protagonizada por entidades privadas sem fins lucrativos, que se estruturaram e ofertaram serviços de habilitação/reabilitação,

assim como influenciaram a opinião pública quanto às demandas desse segmento.

Se, por um lado, essa forma de assistência cumpriu papel relevante na criação e fortalecimento de uma rede de serviços, de outro, esforçou a segregação desse grupo em ações que correm paralelamente, reduzindo as pressões para que as políticas universalistas abrigassem pessoas portadoras de deficiência na rede pública de serviços.

No início da década de oitenta, a ONU começa a se mobilizar através de debates e discussões, envolvendo os problemas das pessoas portadoras de deficiência mundial. Teve como princípio à defesa da “Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão”. De acordo com essa declaração, todo homem possui o direito de não ser discriminado, de instruir-se, de trabalhar e o direito à segurança social. Esse fato serviu para começar a luta contra a discriminação e a exclusão de pessoas que permanecem à margem da sociedade.

Mas foi no ano de 1981, ao instituir o “Ano Internacional das Pessoas Deficiente” (AIPD), que a Organização das Nações Unidas (ONU) oficializou o conceito de Sociedade Inclusiva. Segundo Werneck (2.000, p. 42), destaca que as:

“entidades, não governamentais e governamentais, a mídia mundial, nações de portes diversos no cenário econômico-político internacional reafirmaram por 365 dias a necessidade de o planeta reconhecer com firmeza os direitos das pessoas com deficiência”.

Então o ideal da igualdade e oportunidade em todos os setores, incluindo a educação, foi proclamado em 1981 e consagrado novamente em 1983 no Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência. Esse documento conclama:

“...a educação [das pessoas com deficiência] deve ocorrer no sistema escolar comum (...). As medidas para tal efeito devem ser incorporadas no processo de planejamento e na estrutura administrativa de qualquer sociedade” (& 22).

O direito à educação comum das pessoas com deficiência estava implícito na Declaração para Todos, aprovado pela ONU em 1990, que por sua vez inspirou o nosso Plano Decenal de Educação para Todos (Brasil, Ministério da Educação e do Desporto, 1993).

Cabe aqui salientar que a preocupação com a educação das pessoas portadoras de necessidades educativas especiais, em nosso país, surgiu quando se percebeu que elas poderiam ser aproveitadas como mão-de-obra geradora de produtos e, conseqüentemente, de lucro.

Segundo Pinto apud Jannuzzi (1985, p. 69), a alfabetização dos deficientes foi percebida como “necessária à integração no convívio social e para facilitar as habilidades que os integrariam na produção”. Porém, a atenção para as pessoas portadoras de deficiência e os seus ganhos com relação à legislação se deram depois de anos de trabalho.

Assim no período entre 1976 e 1981 houve uma grande mobilização para conscientizar as pessoas e os diversos segmentos públicos e privados de toda

sociedade em prol do “Ano Internacional das Pessoas Deficientes”. Constata-se que as políticas públicas estão mais atentas à causa das pessoas portadoras de necessidades especiais; dessa forma as iniciativas governamentais representam um meio de conscientização e conquistas para o atendimento dessas pessoas.

Com a Constituição de 1988, delineou-se para a população brasileira a possibilidade de um Estado de Direito democrático, responsável por garantir a proteção social e a cidadania por meio de política sociais.

Todavia, tornou-se imprescindível definir parâmetros, orientações e padrões de qualidade para as ações inscritas no âmbito da Política de Assistência Social, objetivando a proteção e a Inclusão social desse segmento.

Assim, na seqüência, no período entre 1985 a 1987, o CENESP foi transformado em Secretaria da Educação, e foi criada a Coordenadoria Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), pelo Decreto Lei 93.481, de 29 de outubro de 1986, pelo governo José Sarney, cuja finalidade expressa no artigo 1º era dar:

“Tratamento prioritários e adequados aos assuntos relativos às pessoas portadoras de deficiências, visando assegurar a estas o pleno exercício dos seus direitos básicos e a integração social”.

E no seu artigo 5º se colocou a competência do CORDE, nos seguintes termos:

A Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, no seu artigo 208, salienta a obrigação da União em proporcionar “a garantia de

atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino”.

Mesmo assim a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 227, parágrafo 1º, inciso II, reforça a obrigação do País em prover a Educação Especial quando decreta a:

“Criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o nosso trabalho e a convivência e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.”

Segundo Mazzotta (1999, p. 88), a legislação de 14 de outubro de 1989, sob o nº 7.853, estabelece: “Normas gerais para o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências e sua efetiva integração social”.

Portanto cabe ao órgão público garantir a todos os PPNEE seus direitos básicos, assegurando que todos possam estar inclusos no sistema geral da educação.

Em 1990, foi promulgado pela Lei nº 8.069/90 o Estatuto da Criança e do Adolescente, para atender a crianças de 0 a 12 anos e ao adolescente de 12 a 18 anos e aos excepcionais entre 12 e 21 anos. Diz o artigo 11:

“Garante o acesso às ações e serviços para promoção, proteção e recuperação da saúde” e nos seus artigos 1º e 2º, “a criança e o adolescente portadores de alguma deficiência receberão atendimento especializado, e todo atendimento é garantido e fornecido gratuitamente”.

Encontramos ainda no artigo 54, inciso III do Estatuto da Criança e da Adolescência, que é incumbência e dever do Estado assegurar “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Com isso o Estatuto da Criança e do Adolescente contempla a causa do deficiente, destacando que “é dever do estado assegurar à criança e ao adolescente (...) atendimento educacional especializado ao PPNEE, preferencialmente na rede regular de ensino”. Nesse sentido, o Estado estabelece os seus direitos em todos os níveis sociais. Percebe-se que aqui já estavam buscando por justiça social, sobretudo uma melhoria dos serviços públicos nesta área da Educação Nacional.

Em seguida, o Plano Decenal de Educação, baseado na Declaração Mundial de Educação para Todos MEC-1993/2003, Linhas de Ação Estratégias 7.c., resultado da Conferência Mundial promovida pela ONU, em 1990, em Jomtiem, na Tailândia, estabeleceu o compromisso de que cada país deve elaborar o seu plano decenal tendo características próprias.

O Brasil elaborou o documento com o Ministério da Educação e do Desporto, em 1993, buscando cumprir o compromisso, assumido pela Constituição de 1988, de assegurar a toda a população o direito à educação. Entretanto o documento indica as diretrizes da Política Educacional que ainda vem sendo aperfeiçoada e adequada nos estados e municípios através de seus próprios planos.

Quanto à Educação Especial, o Plano Decenal reforça a idéia da necessidade de atender o PPNEE com atenção e qualidade, expressando que a necessidade básica de aprendizagem das PPNEE requer atenção especial. Mas é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência como parte integrante do sistema educativo (Brasil, 2.000, p. 75).

O documento refere-se a uma atenção especial para alcançar a universalização com qualidade e equidade, evitando a segregação em um sistema paralelo de educação, quando destaca que “a integração à escola de crianças e jovens portadores de deficiência e, quando necessário, o apoio à iniciativa de atendimento educacional especializado”.

Acrescenta, ainda, a necessidade de adoção de planos, métodos e instrumentos apropriados às necessidades específicas da aprendizagem. A Política Nacional dita que:

“A integração educativa refere-se ao processo de educar-ensinar, ao mesmo grupo, as crianças com ou sem necessidade educativa especiais, durante parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola”. Brasil, (2000, p. 76).

Percebe-se que a preocupação está centrada em educar e ensinar coletivamente todas as crianças enquanto elas permanecem na escola. Para que isso ocorra, segundo Falvey (1998, p. 98), é estruturado o projeto de “Integração Escolar dos alunos portadores de necessidades especiais, no Sistema

Educacional Brasileiro, parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola”.

O Plano Nacional de Educação vem reforçar a idéia de que a inclusão é para todos porque somos diferentes. Por isso a concepção de um mundo melhor sempre viveu no desejo de muitos seres humanos, em diferentes épocas e civilizações.

Uma vez discutidos alguns aspectos legais, tratamos, na seqüência, das idéias voltadas para a Integração e Inclusão Escolar nos últimos cinco anos, preocupação central do capítulo.

Declaração de Salamanca

O período entre 1985 e 1996 foi marcado pela promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada no governo do Presidente José Sarney, em 05 de outubro de 1985 e atualizado pela Emenda Constitucional número (20) vinte de 15 de dezembro de 1998, em vigor em nosso País.

Para que ocorra a implementação do processo inclusivo nas escolas, o Governo Federal deixa a incumbência para os Estados organizarem e discutirem questões relativas ao perfil profissional, a participação da comunidade como possíveis parceiras da manutenção dessa nova modalidade educacional.

Em 1994, foi publicado a “Declaração de Salamanca”, resultado de um seminário, na Espanha, cujas diretrizes defendem o atendimento especializado

para atender as necessidades específicas e individuais e a integração dos alunos portadores de necessidades especiais no ensino regular. O documento expressa o seu objetivo de:

“Promover a Educação para Todos, analisando as mudanças fundamentais de políticas necessárias para favorecer o enfoque da educação integradora, capacitando realmente as escolas para atender a todas as crianças, sobretudo as que têm necessidade educativa especial.” (UNESCO, Ministério da Educação e Ciência da Espanha, 1994, p. 5)

Esse documento propõe a organização de escolas que “incluam todos, sem distinção de diferenças, promovam a aprendizagem e atendam as necessidades de cada um” e a sóciointeração entre os sujeitos ditos “normais”, que cumpram a Declaração de Salamanca, que destaca:

“Promover e facilitar a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência no planejamento e no processo de tomada de decisões para atender alunos e alunas com necessidades educativas especiais.” (Declaração de Salamanca 1994, p. 6).

Trata-se de um documento relevante, que visa colocar para o sistema educacional o desafio de se reestruturar para acolher todas as crianças e jovens, independentemente de suas características individuais.

O documento de Salamanca é um reflexo das idéias de que a escola deve levar à emancipação do ser humano. Uma escola que entenda a educação como fator social, político e cultural, em oposição a uma escola padronizada e reprodutora do *status quo*.

Segundo Carvalho (2000. p.59), o documento de Salamanca visa nortear o trabalho com os alunos portadores de necessidades especiais. Fica assim evidenciado:

“Para proceder às mudanças fundamentais na política exigida pela abordagem de educação inclusiva, é necessário capacitar escolas comuns para atender a todos os alunos, em particular aqueles que são portadores de necessidades especiais.” (p. 3).

E destaca que o novo conceito de escola e de educação especial traduz-se por meio de atender à diversidade humana, como por exemplo:

“Propostas curriculares adaptadas, a partir das que são adotadas pela educação comum (...) conjunto de medidas que se reúnem como respostas educativas da escola compatíveis com as necessidades dos alunos (...) Uma escola aberta à diversidade, isto é, que respeite e ressignifique as diferenças individuais, bem como que estimule a produção de respostas criativas, divergentes, em oposição às estereotipias e a homogeneidade do sócio-culturalmente entendido como normal”. (Carvalho. 2000.p. 57)

Para tanto, percebemos que, para que isso ocorra, é necessário que tal perspectiva implique uma redefinição do papel da escola, a partir da mudança de atitude dos professores e da comunidade. Entre outras coisas, o aspecto inovador da Declaração de Salamanca consiste na retomada de discussões sobre essas conseqüências e no encaminhamento de diretrizes básicas para a formulação e reformas de políticas e sistemas educacionais.

No que diz respeito ao conceito de necessidades educativas especiais, a Declaração de Salamanca afirma que:

“Durante os últimos 15 ou 20 anos, têm-se tornado claro que o conceito de necessidades educacionais especiais teve que ser ampliado para incluir todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola, seja por que motivo for.” (Salamanca.1994. p. 15)

Dessa maneira, o conceito de necessidades especiais passara a incluir, além das crianças portadoras de deficiências, aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola. Essas mudanças são difíceis, haja vista que o documento de Salamanca coloca que a educação inclusiva não é uma ação isolada da educação especial; ela é principalmente uma transformação, uma mudança de conduta, um novo pensar, um novo fazer, um novo relacionar, uma nova forma de ensinar e, porque não dizer, de aprender, da educação comum.

Isso significa um grande desafio para a educação especial que, nesse contexto, deve: atrair crianças para escola; dar suporte aos sistemas de ensino para recebê-las; identificar e atacar focos de exclusão escolar, fazer com que a atenção à diversidade faça partes dos projetos pedagógicos da escola.

Entretanto, o documento de Salamanca expressa, para assegurar que, num contexto de mudança sistemática, os programas de formação dos professores, tanto iniciais quanto contínuos, estejam voltados para atender às necessidades educacionais especiais nas escolas:

Que os Programas de formação inicial deverão incutir em todos os professores da educação básica uma orientação positiva sobre as deficiências que permita entender o que se pode conseguir nas escolas com serviços locais de apoio (...) a capacitação do docente especializado deverá ser reexaminada com vistas a lhes permitir o trabalho em diferentes contextos e o desempenho de um papel-chave nos programas relativos às necessidades educacionais especiais.(Salamanca. 1994.p. 72)

Observamos, portanto, que a preocupação se volta para o papel da escola, da relevância dos administradores locais e dos diretores de estabelecimentos escolares, que devem criar procedimentos flexíveis de gestão, remanejar os recursos pedagógicos, diversificar as opções educativas, estabelecer relações com pais e comunidade. Para tanto, o corpo docente, e não cada professor, deve dividir a responsabilidade do ensino ministrado ao PPNEE.

A Declaração de Salamanca contempla, ainda, linhas de ações para elaboração de planos nacionais de educação para todos, inspirados na vontade política e popular de cunho democrático. As linhas de ações contemplam os aspectos: legislativos, políticos, administrativos, financeiros e educacionais.

Na seqüência, a Assembléia Geral da ONU, em 20 de dezembro de 1996, assinou a Resolução de nº 48/96 – que adotou o documento Normas de Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência. Esse documento deu forma às idéias do programa de 1982, que visava à consolidação do processo de construção da cidadania de indivíduos deficientes, incluindo mudança na legislação.

Em relação a isso, o documento de Normas de Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência que contempla:

“I. As autoridades da educação comum são responsáveis pela educação de pessoas com deficiência em ambientes inclusivos. Elas devem garantir que a educação seja uma parte integrante do planejamento educacional nacional, do desenvolvimento de currículo e da organização escolar. (...)II. A educação em escolas comuns pressupõe a provisão de intérprete, e outros serviços adequados

de acessibilidade às necessidades de pessoas com diferentes deficiências devem ser prestados”. (28)

Conforme expressa a Declaração de Salamanca, a prática educacional significa que:

A inclusão e a participação são essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, tal se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar uma equalização genuína de oportunidades. As experiências em muitos países demonstram que à integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais são muito mais eficazmente alcançada em escolas inclusivas que servem a todas as crianças de uma comunidade. (Salamanca.1994. p. 61)

Em outras palavras, o desafio para a construção de uma educação inclusiva é justamente a implementação da norma que garante a equiparação de oportunidades para todos. Uma vez colocado o movimento de inclusão no Brasil, explicitaremos, a seguir, a Lei que culminou com o processo de Inclusão.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/93

Em decorrência da análise da legislação e das normas, destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, reafirmando o processo da Inclusão no Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, veio para reforçar a obrigação do País em prover a educação para todos. Essa lei passou por um processo de oito anos de discussão no legislativo, tendo em vista os conflitos existentes durante as discussões, devido aos fatores econômicos e políticos que sempre tiveram influências e interesses atrelados.

A nova LDB Lei nº 9394/93 trouxe avanços significativos para a Educação Especial, principalmente quando destina um capítulo à parte, que trata especificamente da educação especial.

A LDB assegura os princípios filosóficos de inserção dos alunos portadores de necessidades educativas especiais, visando a um atendimento especializado e equidade na educação no ensino regular oferecido de 0 a 6 anos, citado em seu art. 58, parágrafo 3º: “a oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil”.

Analizando e refletindo sobre a LDB lei nº 9.9394/96, constata-se que a lei prevê a necessidade de atender as especificidades dos alunos independentemente de sua diversidade. Em seu art.58 está expresso que entende a: “Educação Especial, para efeito desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

E no parágrafo 1º do mesmo artigo ressalta a “necessidade de serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial”.

A lei deixa claro que todos os alunos portadores de necessidades especiais físicas, sensoriais ou mentais terão educação no ensino regular, ressalva que a não ser que esses alunos não tenham condições de se integrar, nesse caso, estudarão em classes, escolas ou em serviços especializados. (Art.58e & 2º).

A lei prevê a necessidade de atender as especificidades dos alunos

portadores de necessidades educativas especiais. Para tanto, haverá um processo de transformação na escola, onde realmente começa a ser lançada a Inclusão Escolar.

E para que isso ocorra, é necessário que haja uma reestruturação orgânica da escola, busca da sua identidade de função social, sua dimensão política técnica e organizacional do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Dyke, Pitonyak E Gilley (1997, cap.III), a primeira medida a ser tomada no que concerne à Educação Inclusiva é a preparação arquitetônica do prédio, para que se tenham condições de receber as diversas deficiências. E acrescenta que é necessária:

“a criação de uma comissão de profissionais, membros eleitos pelo corpo docente, que assistam aos professores da escola e que fiquem afastados dos seus postos para se inteirarem deste novo programa educacional fundamental, posto à exigência de apoio e liderança nos primeiros anos de sua implementação”.

Observamos, dessa forma, que a Lei prevê a necessidade de atender as especificidades dos alunos mediante serviços especializados, estrutura organizacional da escola e formação específica e contínua do corpo docente que atende o aluno portador com necessidades educativas especiais.

Investir na capacitação docente é fundamental para que os professores compreendam como acontece o processo de desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, emocional e social do indivíduo, dominando também a teoria das modalidades de aprendizagem, bem como trabalhar metodologicamente.

Tendo em vista a capacitação exigida dos professores para que possam atuar na educação do aluno com necessidade especial, a Lei, em seu artigo 59.III, conclama:

“professores com especialização adequada em nível médio e superior, para o atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

A Lei nº 9.394/96, sobre a capacitação docente, deixa que cada Estado deva tomar suas iniciativas de proporcionar a capacitação docente; para tanto, vem em conjunto com os municípios tomando medidas legais positivas quanto à capacitação dos profissionais da educação como os chamados Centros de Desenvolvimento do Professor, que ressalta que:

A lei reconhece a necessidade de formação específica e contínua dos professores que atendem a PPNEE. Desse modo, torna-se imprescindível o investimento na formação dos professores, dando-lhes possibilidades e subsídios para que adaptem suas propostas às capacidades dos alunos (Roncin, 1989, p. 70).

Segundo Mantoan (1998, p. 45) isso,

“representa um avanço na perspectiva de formação continuada. Neles, promovem-se eventos de pequeno, médio e grande portes, como seminários, entrevistas com especialistas, fóruns e outras atividades, cujo objetivo é a atualização individual e profissional e o enriquecimento cultural dos educadores”.

A preocupação e os debates centrados na figura do profissional da educação promovem mudanças na perspectiva da educação inclusiva, uma vez que esta não se limita somente aos direitos dos alunos que apresentam dificuldades na escola, mas envolve todos os ligados ao processo educacional.

É importante citar a Lei nº 9.394/96, art.59, que explicita que todos os

educandos PPNEE terão no ensino regular um currículo diversificado que atende as suas necessidades educativas. Expresso que: “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: 1- currículo, método, técnica, recurso educativo e organização específica, para atender às suas necessidades”.

De acordo com Carvalho (2000, p.64), a atual conjuntura educacional, muito embora a política educacional apresente como finalidade a democratização plena do acesso, ingresso e permanência dos educandos em uma escola de qualidade para todos, ainda não está definida uma proposta pedagógica baseada no Programa de Conteúdos Básicos defendido na Lei nº 9.394/96; o currículo funcional poderá, entretanto, ser adotado baseado na realidade e nas potencialidades de cada aluno.

A lei nº 9.394/96, em seu capítulo voltado à Educação Especial, busca o apoio legal para a formação de uma sociedade justa, sem preconceito, discriminação, em que todos, indistintamente, tenham direito à educação de qualidade e à cidadania.

Segundo Blanco (1997, p.185), “todos os alunos são ensinados para dar valor e respeitarem as diferenças e similaridades do ser humano”.

A escolas inclusivas baseiam-se nos princípios de que todos os alunos, não importando a raça, habilidades lingüísticas, condição social e financeira, habilidade de aprendizagem, formação étnica, cultural e religiosa tenham acesso à qualidade de serviços em sua vida escolar. Buscam uma educação competente

para formar cidadãos habilitados, críticos e que saibam defender-se, tornando-se independentes e livres para participar de uma sociedade justa e democrática.

Buscando uma interpretação clara e objetiva da lei, verificamos que há uma distância entre o que é previsto na lei e a sua aplicabilidade na prática social. Mas as evidências nos mostram que nem sempre é cumprido ou colocado em prática aquilo que está determinado nas leis. Nesse momento, a organização social é importante para que as Leis sejam efetivadas na prática.

A seguir, apresentaremos os Parâmetros Curriculares Nacionais, resultado da Lei nº 9.394/96, que explicita que os currículos terão base comum em nível Nacional, a ser complementada por uma parte diversificada.

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

Em 1997 surgem os PCNs, com o objetivo de servir como referencial curricular para a educação. Inicialmente visava somente ao ensino regular; em 1998, porém, foi lançado um volume introdutório que trouxe informações relevantes para a Educação Especial com o título: “Educar Crianças com Necessidades Especiais” (BRASIL, 1998, pp. 35-36).

Esse documento contém orientações básicas da Prática da Educação Especial, norteadas pelos princípios e documentos oficiais existentes, como a Declaração de Salamanca, LDB nº 9.394/96 e o Estatuto da Criança.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, para que essas orientações se tornem prática realmente é fundamental que:

“equipararmos as oportunidades para que todas as pessoas, incluindo portadoras de deficiência, possam ter acesso a todos os serviços, bens, ambientes construídos e ambientes naturais, em busca da realização de seus sonhos e objetivos” Sasaki, (1997, p. 41).

Em 1999 foram elaborados os PCNs, “estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educativas Especiais”, buscando respeitar a diversidade regional, cultural e política existente no País e, de outro lado, considera a necessidade de construir um currículo de referência nacional comum ao processo educativo.

Mas é importante destacarmos que essa adaptação curricular requer um currículo ativo, o qual possa ser aplicado a todos os alunos, independentemente de sua deficiência. As adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessa circunstância, as adaptações curriculares implicam a planificação pedagógica e ações docentes fundamentadas em critérios.

Assim, propõe o redimensionamento da escola, propondo uma nova proposta curricular, uma vez que a escola inclusiva requer um sistema educacional diferente do atual. Para almejar as mudanças necessárias da escola, a proposta curricular deve estar articulada com projetos pedagógicos que se

caracterizem como um processo em permanente construção coletiva da escola, que, segundo os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1999, p.31), destaca que:

“O que dificulta todo esse processo é a burocracia exigida pelo MEC às escolas, que se vêem obrigadas a repassá-las às equipes. Esse fato impede o planejamento claro das ações pedagógicas e curriculares compatíveis com a realidade de vida de seus educandos, suas condições socioeconômicas, política, religiosa, cultural, psicológica, ética”. Montoam (1998, p. 44)

O currículo é construído a partir de projetos pedagógicos da escola e viabiliza a sua operacionalização — é que o projeto pedagógico da escola e o de concepção curricular estão intimamente ligados à educação.

Então cabe ao professor ter uma visão geral dos alunos e da realidade que o cerca, sendo o objetivo ajudá-los a construírem, desde cedo, seus projetos de vida.

Os PCNs discutem esses projetos de forma a pensar na viabilidade do modelo da escola inclusiva para todo o País, o que se afigura de maneira mais expressiva, e na situação dos recursos humanos, especificamente dos professores do ensino regular, que precisam mudar e adequar sua prática pedagógica para que possam transformar o processo educativo.

Reforçando a idéia da Lei nº 9.394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento específico contemplando a educação especial, elaborado para efetivar a proposta do Governo Federal, (1999, p. 12) afirma que: “a formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser

alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos, verdadeiramente”.

Com esses projetos de aprimoramento e de atualização do professor, considera-se fundamental o exercício de reflexão e idéias, sentimentos e ações entre os docentes, diretoras e assistentes técnicos pedagógicas e coordenadores das escolas. As reuniões devem ter como ponto de partida as necessidades e interesses comuns dos professores em esclarecer, analisar e comparar situações conflitantes que geram perturbações nas salas de aulas. O que interessa são as experiências concretas, baseadas nas situações diárias, que desequilibram o trabalho em suas classes.

Todos esses aspectos denotam que o corpo docente deve rever, junto da escola, um referencial curricular, para que questões técnico-pedagógicas sejam elaboradas com a mesma finalidade de desenvolver os educandos nas áreas para as quais os mesmos tenham aptidão.

Nessa perspectiva, o governo tem provocado movimentos nacionais de democratização do ensino, deixando sob a responsabilidade dos Estados a organização e a efetivação da política nacional. O Estado, por sua vez, deixa a cargo do município, para que realmente seja implantada a proposta da inclusão escolar.

Há que se ressaltar, no entanto, que o sistema governamental não consegue garantir a democratização do ensino e a equidade na educação, permitindo o acesso, a permanência e o empenho de todos os alunos do ensino

especial na escola regular. Ao mesmo tempo em que a lei garante o direito à educação, ela não está proporcionando os recursos adequados para atender a demanda existente.

Percebemos, assim, que a legislação garante um atendimento de qualidade de ensino especial, todavia revela-se contraditória quando respalda a repetição dos recorrentes problemas vividos pela educação brasileira, quando demonstrado pela: “falta de recursos humanos qualificados, condições materiais adequadas e qualidade de ensino”. (Carmo, 1991, p. 111).

Salientamos, que muitas conquistas foram alcançadas em lei, conquistas que garantem a equidade e a qualidade na educação para todos os alunos, e aos portadores de necessidades especiais. Porém, para que possamos garantir essas conquistas expressas na lei, é necessário efetivá-las na prática. Para incluir as pessoas portadoras de necessidades educativas especiais nas escolas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros. Portanto a Inclusão Escolar é convidar aqueles que têm esperado entrar no meio sócio-educacional geral e pedir-lhes que ajudem a desenhar os novos sistemas, que encorajem todos as pessoas à participação como companheiros e membros.

Segundo Mantoan (1997, p.145), a inclusão questiona

“não somente as políticas e a organização da educação especial e regular. A inclusão causa uma mudança respectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldade na escola, mas apóia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”.

Para tanto, fazem-se necessárias certas alterações no espaço físico e no cotidiano escolar, como a utilização de códigos lingüísticos diferenciados e de profissionais especializados (intérpretes) que acompanhem diretamente o aluno e orientem o professor regular na adaptação curricular e metodológica durante a aula.

Os PCNs ressaltam que é necessário um planejamento participativo de educação para os alunos especiais ou não, e este deve ser elaborado de forma que atendam a todos os educandos, dada a exigência de esforços comuns para a compreensão das mudanças ocorridas na Educação Inclusiva. À medida que essas mudanças acontecem, os resultados passam a ser avaliados e os diálogos são abertos. Nesse sentido, a escola adapta o contexto educacional indistintamente às necessidades do aluno, favorecendo a igualdade de oportunidades e a participação total dos educandos.

Toda essa evolução histórica mostra conquistas de pessoas que lutam na área da educação especial. Com a criação de serviços pelas instituições oficiais e privadas, têm-se apresentado relevantes ações concretas a favor das pessoas portadoras de deficiência.

Segundo Carvalho (2000, p.103), “as políticas públicas estão mais atentas à causa das Pessoas Portadoras de Necessidades Educativas Especiais e o Governo Federal não tem proporcionado recursos suficientes para atender as demandas da educação”.

Inclusive não tem viabilizado as ações concretas das políticas sociais. Todas as conquistas são frutos de manifestações políticas das diferentes organizações sociais, dentre elas as dos deficientes. As Leis de Diretrizes e Bases da Educação, bem como as outras políticas públicas, representadas por decretos, campanhas, instruções, tiveram alicerce e orientação das Cartas Magnas e reforçaram os seus princípios ao longo da história.

Mazzotta (1999, p.201) ressalta que:

Uma tal de Política Nacional não se define necessariamente por um documento oficial específico, a não ser que se entenda a Educação Especial como à parte da Política educacional geral. Subsídios relevantes podem e devem compor um documento oficial de educação especial. Entretanto, mais importante que um documento técnico específico é a coerência entre os princípios gerais definidos nos textos legais e técnicos oficiais e os planos e propostas para a implementação de tais princípios.

Portanto “é no contexto da educação geral que devem estar presentes os princípios e as propostas que definem a política de educação especial” (Mazzotta, 1999, p.201).

Uma vez colocada à análise das Políticas Públicas Brasileiras de Inclusão, a seguir apresentaremos as políticas de inclusão do Estado do Paraná para elucidar as questões do processo de implementação no estado do Paraná.

CAPÍTULO II

POLÍTICA DE INCLUSÃO NO ESTADO DO PARANÁ

Nessa parte do estudo, apresentaremos a Política de Inclusão do Estado do Paraná, bem como as ações efetivadas através de seminários, palestras e fórum, que deram origem ao documento preliminar da política Inclusiva nos municípios paranaenses. Para tanto, iniciamos pela evolução histórica, que desencadeou a proposta preliminar de inclusão escolar e suas bases de mobilização, implementação e efetivação.

Evolução Histórica do Movimento Inclusivo no Estado do Paraná

As políticas públicas do Estado do Paraná, como não poderiam deixar de ser, guardam estreita relação com os fatos históricos que marcaram a educação no contexto brasileiro. Dentre eles, destacamos a Lei nº 9.939/96, que motivou a construção de uma proposta Inclusiva, denominada de “Proposta Preliminar de Inclusão do Estado do Paraná”, a qual está sendo efetivada em todo o Estado.

Todavia, antes de iniciarmos a discussão dessa proposta, é importante destacarmos alguns pontos relevantes da evolução histórica da Educação Especial no Estado do Paraná.

A Educação Especial no Estado do Paraná teve seu início em 1958, na cidade de Curitiba, no Centro Educacional Guaíra, hoje Escola Estadual Guaíra, por iniciativa da Professora Pórcia dos Guimarães Alves, então diretora da instituição, que criou a Clínica Psicológica para estudos de crianças com problemas de aprendizagem e de repetência escolar.

Podemos afirmar que a criação de uma classe especial nessa escola foi o primeiro passo do movimento instituído em 1963, pela Secretaria de Estado da Educação e Cultura para a criação do serviço de Educação de Excepcional (Furquim,1990).

Em 1970, a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED) foi reestruturada, tendo sido criado o departamento de Educação Especial (DEE), dividido em setores que correspondem aos atuais serviços de Educação de Deficientes — deficiências auditiva, física, mental e visual — altas habilidades, condutas típicas e grupos de apoio à profissionalização.

A SEED dá um impulso no ensino especializado e na atividade voltada à prevenção, identificação, triagem, avaliação e ao atendimento educacional, em duas vertentes: instituição privada – APAES e outras entidades similares e programas especializados da rede pública de ensino.

Com isso, fica evidenciado que, desde a sua criação, o departamento de Educação Especial assumiu a função de coordenar, normatizar, promover e difundir o ensino especializado, priorizando as questões administrativas e

pedagógicas voltadas às atividades específicas, como prevenção, identificação, triagem, avaliação e atendimento educacional.

Durante os trinta e nove anos de existência desse Departamento no Estado do Paraná, sempre trabalhou de forma conjunta com os portadores de necessidades especiais e seus familiares, na busca da garantia dos direitos educacionais, sociais e da integração nos contextos socioeconômico, político e cultural.

Dessa forma, percebemos que as escolas especiais constituem um marco histórico no atendimento educacional no Estado do Paraná. Merecem destaque as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES), que têm como objetivo “desenvolver trabalhos pedagógicos, psicológicos, terapêuticos...”.

Com sua criação, foram introduzidas e difundidas metodologias voltadas à educação escolar dos portadores de deficiência. Paralelamente as APAEs, inúmeras outras instituições ligadas à Federação Brasileira das Instituições de Excepcionais (FEBIEX) prestam atendimento a educandos portadores de diferentes excepcionalidades.

Os fatos históricos deixam claro que as preocupações com a educação escolar sistematizada no âmbito da rede pública no Estado do Paraná contam com três décadas de existência efetiva. Além disso, guarda estreita relação com as duas últimas leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as de nº 4.024/61 e 5.692/71.

Com isso, começam a ser elaboradas normas específicas para a Educação Especial no Estado do Paraná, respaldadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/71 e pela legislação nº 7.853/89. Assim é oportuno destacar algumas deliberações e decretos a esse respeito:

— Deliberação - 030/80 - determina as normas para a verificação, criação, autorização de funcionamento, reconhecimento, de inspeção e de cessação de atividades escolares em estabelecimentos pertencentes ao sistema estadual de ensino.

— Deliberação – 025/84 – dispõe sobre atualização e consolidação das normas relativas à implementação, estruturação e funcionamento dos estudos adicionais a que se refere o parágrafo 1º do artigo da Lei 5.692/71, alterado pelo artigo 1º da Lei 7.044/82, na qual se fundamentam os cursos de formação de professores para Educação Especial, na forma de estudos Adicionais.

— Deliberação – 020/86 – do Conselho Estadual de Educação, estabelece normas da Educação Especial.

— Deliberação – 023/86 – trata da atualização e consolidação das normas relativas à matrícula e à transferência de alunos e à adaptação, ao aproveitamento, à reavaliação e à equivalência de estudos no ensino do 1º e 2º graus.

— Deliberação – 033/87- fixa normas gerais para avaliação do aproveitamento escolar, recuperação de estudos e promoção de alunos do Sistema Estadual de ensino, em nível do 1º e 2º graus, regular e supletivo.

— Deliberação – 013/90 – estabelece normas à estrutura curricular dos cursos de formação de professores para a Educação Especial na forma de Estudos adicionais.

— Deliberação - 963/93 – institui os programas de escolaridade Regular com Atendimento Especializado em nível do 1º grau.

— Deliberação – 964/93 – institui os Programas de Educação Especial Supletiva, em nível do 1º grau supletivo;

— Decreto - 2.325/93 – institui o Ciclo Básico de Alfabetização nas escolas do 1º grau da rede estadual de ensino, prolongando o período de alfabetização para um *continuum* de quatro anos.

Vale destacar que esses decretos são o conjunto dos direitos e deveres legalmente estabelecido para toda criança e todo adolescente, portador (a) de deficiência ou não. E que a política social não existe apenas dentro do Estado, como política pública. As políticas públicas não são propriamente do Estado, nas atribuições da sociedade, que sustenta e mantém o Estado para tal.

Cumprе ressaltar que essas deliberações e decretos constituem um avanço em direção à compreensão da Educação Especial no contexto da educação, pois a Política do Estado do Paraná é no sentido de continuar a expansão do Ensino, buscando:

“aperfeiçoando os critérios da inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Além disso, a SEED pretende, ainda, inserir o aluno em programas especializados, garantir o acesso e a permanência na escola, bem como encaminhá-lo à educação profissional” (SEED, 1998, p. 8).

O Estado do Paraná, apoiando-se na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), e no Projeto da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e no plano decenal de Educação (1993), tem destacado a importância da participação dos três níveis governamentais (Federal, Estadual e Municipal) e da sociedade para a melhoria da educação dos portadores de necessidades educativas especiais.

É oportuno salientar que, embora os esforços inclusivistas devam voltar-se para as situações educacionais no ensino regular, não podemos perder de vista, nem desconsiderar os mecanismos externos à escola que impedem a implementação dessa política.

Uma vez resgatadas, mesmo que brevemente, a evolução histórica, a seguir, apresentamos as ações efetivadas pelo Estado do Paraná, através de fóruns, seminários, palestras e eventos, que possibilitaram discussões e reflexões para a elaboração da Proposta Preliminar do Estado do Paraná.

Ações Preliminares Efetivadas no Estado do Paraná

A Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR), de acordo com novos paradigmas legais de Leis internacionais que versam sobre a Inclusão dos Alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais (PPNEE), e pela consolidação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional, Lei nº. 9.394/96, que sistematizou uma proposta de educação Inclusiva para todo o Estado do Paraná.

Em 1995, o governo Jaime Lerner implementou, nas escolas da rede pública que oferecem ensinos fundamental e médio, a chamada gestão compartilhada, que tem como objetivos centrais a divisão da responsabilidade entre escola e comunidade, a conquista da excelência na educação através da modernização das estratégias de organização e, finalmente, a adequação às reformas que vem sendo feita pelo Estado.

Essa concepção de gestão escolar permite-nos a ênfase na democratização e autonomia das unidades escolares a partir de uma administração que se assemelha à utilizada em empresas modernas, eficientes e prósperas de nossa sociedade capitalista.

Cabe frisar que essa nova proposta, mais do que um Plano de Ação Estadual, configura-se como um documento oficial que traz um conjunto de diretrizes básicas, visando a um encaminhamento político para a Educação Especial em todo o Estado.

Os documentos analisados permitem afirmar que o período de 1997 a 2000 foi um marco importante e decisivo para a Educação Especial no Estado do Paraná, pois a SEED, juntamente ao Departamento de Educação Especial (DEE), buscou promover estudos acerca da Inclusão Escolar, através de fóruns, palestras, seminários e encontros com os delegados visando à implementação do processo inclusivo em todos os municípios do Estado do Paraná.

Para tanto, destacamos alguns eventos que foram relevantes para a efetivação da Educação Inclusiva, como Linhas de Ação para o Estado do Paraná.

Inicialmente a proposta se consolidou através de um projeto elaborado pela SEED em 1995, quando pela primeira vez propôs-se a uma discussão sobre as necessidades especiais em educação, em um seminário, cujo tema foi “viver e conviver com a diversidade”, evento que envolveu participantes de todo o Estado do Paraná com o objetivo de lançar a semente do processo inclusivo.

Em 1996, foi realizado o Seminário Estadual “Educação, Trabalho e Cidadania”. Nesse evento foram discutidas questões de ordem legal e institucional envolvidas na Educação Profissional da pessoa portadora de deficiência, permitindo uma reflexão sobre as práticas vigentes nesta área e redimensionando os objetivos e encaminhamentos das diretrizes para o trabalho.

No ano de 1997, a Universidade Federal do Paraná promoveu um encontro para discussões sobre a Inclusão Escolar, contou com o apoio do Departamento de Educação Especial, do Departamento de Planejamento e Administração Escolar, PROEC- Reitoria de Extensão e Cultura, Sindicato, com o objetivo de discutir os encaminhamentos para um projeto sobre a inserção da PPNEE.

Em 1998 e 1999 foram realizados seminários estaduais os quais tiveram como tema: “As Adaptações Curriculares: Um Recurso para a Educação Inclusiva: Um Compromisso Político com a Diferença”, analisando as políticas

e os parâmetros curriculares para a Educação Especial, buscando sempre a discussão voltada para a elaboração de uma proposta articulada na Lei n 9.394/96.

Cabe aqui explicitar que a preocupação com a educação das pessoas portadoras de necessidades especiais no Estado do Paraná, surgiu para que a escolas se ajustem às necessidades de todos os alunos, quaisquer que sejam as suas condições físicas, sociais, lingüísticas, incluindo adolescentes que vivem nas ruas, as que são exploradas em atividades laborais, as que trabalham, as nômades, as de minorias étnicas, religiosas, com distúrbios, superdotação e condutas típicas, além dos que se desenvolvem à margem da sociedade, tal como consta na Declaração de Salamanca (1994).

Dessa forma, podemos afirmar que as Políticas Públicas enviadas pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, em reconhecimento das diferenças, desejaram propor projetos que visam trabalhar com diferentes modalidades de atendimento. Para tanto, conta com os seguintes projetos: (SEED: 2001:2).

I - Da rua para casa. Que tem por objetivo assegurar as condições mínimas de bem-estar e dignidade à criança e ao adolescente em situação de risco pessoal e social, visando ao seu retorno à família e o acesso, permanência e sucesso escolar.

II - Programa de erradicação do trabalho infantil (PETI). Que tem por objetivo eliminar piores formas de trabalho infantil nas zonas urbana e rural.

III – Projeto correção de fluxo, cuja meta é eliminar a defasagem idade/série, contribuindo para a reversão do quadro de repetência e evasão dos alunos das escolas, com garantia de efetiva aprendizagem.

A partir desses eventos, um amplo processo de discussão das práticas vigentes, que norteavam as políticas de inclusão. Constituiu-se um grupo de estudos com representantes de diferentes segmentos sociais, cujo resultado está consolidado no documento de Educação Profissional.

Encontros foram acontecendo, e, lançado o desafio, os anos se passaram entre valiosas discussões junto aos profissionais da educação. Registram-se 400 encontros por meio de cursos ofertados pela Secretaria do Estado do Paraná acerca da ressignificação da Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva.

Após anos de encontros e reflexões sobre a ressignificação da Educação Especial no contexto do paradigma da Inclusão, a SEED, conjuntamente aos representantes legais de cada município, sistematizou esse conjunto de idéias com a produção do documento da Educação Inclusiva: Linhas de Ação para o Estado do Paraná.

Políticas de Educação Inclusiva para o Estado do Paraná (documento preliminar- gestão 99/2002.

O documento preliminar de proposta Inclusiva para o Estado do Paraná teve início em julho de 2000 e contou com a elaboração de profissionais do

Departamento de Educação Especial e demais segmentos da Secretaria de Estado da Educação, dos Núcleos Regionais de Educação, organizações não governamentais (ONGS) e outros órgãos governamentais e consultores.

É salutar destacar que, para viabilizar o processo de inclusão escolar, o Estado do Paraná buscou amparo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/96), em seu capítulo V, que se refere à educação Especial, que deverá ser ofertada “preferencialmente” na rede regular de ensino, particularmente aos alunos portadores de necessidades especiais, havendo, quando necessário, serviços de apoio especializado, expressos em seu parágrafo 2º, no qual se garante que: “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”.

Observamos que a proposta preliminar do Estado do Paraná contempla os aspectos que garantem a igualdade de oportunidades a todos, como previsto na Lei nº 9.394/96, elaborada em consonância com os princípios da Constituição Federal. Então, nesse caso, conta com cinco (5) dispositivos legais importantes:

— Lei nº 13049, de janeiro de 2001: autoriza o Poder Público Executivo a instituir a Coordenadoria Estadual para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), com o objetivo de elaborar, coordenar e executar a política Estadual para a pessoa com deficiência;

— Lei nº 13117, de março de 2001: dispõe sobre a Política Estadual de Integração de Pessoas Portadoras de Deficiências;

— Lei nº 13120, de março de 2001: assegura, conforme especifica, transporte intermunicipal aos Portadores de Deficiência, quando estiverem submetendo-se a processo de reabilitação e/ou de capacitação;

— Lei nº 13126, março de 2001: cria o programa de barreiras arquitetônicas ao Portador de Deficiência “Cidade Para Todos”.

— Lei nº 23001, de agosto de 2001: resolver instituir as Diretrizes Nacionais para a Educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.

Esses dispositivos legais buscam redimensionar o atendimento às PPNEE, assegurando o acesso, ingresso, a permanência e o sucesso escolar, bem como a terminalidade acadêmica.

Esse documento visa ser o elemento norteador para a implantação e implementação de políticas públicas locais, voltadas à realidade de cada um dos 399 municípios do Estado do Paraná. Pretende-se com isso que a Política de Educação Inclusiva para o Estado do Paraná seja reflexo da diversidade socioeconômica paranaense.

A Proposta Inclusiva do Estado do Paraná visa à inserção não apenas dos deficientes, mas de todos os alunos nas escolas regulares de ensino, vem para que o Estado e municípios conjuntamente possam refletir e definir uma política real, concreta de educação inclusiva. Que não seja uma forma a mais de

exclusão sem culpa. Para tanto, mudanças terão que acontecer, pois pensar em proposta educacional que garantam e assegurem o acesso de todos à escola é responsabilidade de todos que estão envolvidos com o processo da educação.

O documento preliminar do Estado do Paraná aponta as finalidades e os objetivos gerais para que esse projeto faça a equiparação de oportunidades educacionais escolares para os direitos de todos à educação, com ênfase aos PPNEE.

Ele aponta, como finalidade básica, que a inclusão envolva não somente os PPNEE, mas que envolva a coordenação de equipes de apoio através de conexões formais e informais que sustentem a inclusão do educando no sistema educacional com sucesso no processo de ensino e aprendizagem. Assim expressa que: “para assegurar a previsão e a provisão dos recursos dos apoios e para atender às necessidades educacionais especiais, temporárias ou permanentes, de qualquer aluno, ressalta primordial do Estado”. (SEED/PR. 1999. p.7)

O documento ressalta a importância do Estado na garantia do cumprimento dos dispositivos legais das Diretrizes Nacionais da Educação Especial, conjuntamente às parcerias internas e externas da rede governamental de Educação do Paraná, quando expressa em seu objetivo primeiro:

“promover a educação inclusiva, com responsabilidade de todos os envolvidos no Estado do Paraná, oferecendo aos alunos os serviços de apoio especializado, necessários para atender às suas necessidades educacionais, sem deixá-los em situação de desvantagem”. (SEED.1999.p.13)

Esse documento, além de assegurar o processo permanente e contínuo, busca o amparo junto à comunidade para que o processo da inclusão escolar se efetive. Para tanto busca: “Promover e assegurar um processo permanente e contínuo de discussão e reflexão na comunidade escolar, sobre os problemas das escolas, na busca de alternativas viáveis à efetivação da sua intencionalidade educativa para todos”.

Ressalta que essas discussões e reflexões acerca da inclusão buscarão “subsidiar a construção do projeto pedagógico das escolas das redes pública e particular de ensino, em torno do paradigma da inclusão” (SEED.1999.p.15)

Ao mesmo tempo, ressignificar o atendimento aos serviços de apoio especializado ofertado pela Educação Especial, para suprir as demandas, especificidades, condições e situações que favoreçam efetivamente os princípios da Educação Inclusiva, de acordo com a realidade de cada município.

O documento explicita a relevância de estudos e pesquisas que possam subsidiar a prática pedagógica sobre a inclusão na vida prática e social, quando busca “desencadear estudos e pesquisas referentes às praticas pedagógicas que favoreçam a inclusão na aprendizagem e na vida social” (SEED.1999.p.18)

Nessa perspectiva de mudanças, o Paraná vem mobilizando-se para que esse documento não fique só no papel, mas que realmente se faça cumprir, buscando traçar linhas de ações para o processo da inclusão escolar.

As linhas de ações pretendem favorecer o cumprimento dos marcos legais referentes à educação inclusiva em todas as etapas do fluxo educativo e em

todos os municípios do Paraná, abrangendo as zonas rurais e urbanas. Assim, foram sistematizando em:

a) Aspectos Atitudinais: destacar a respeito das representações sociais em relação à diferença, os preconceitos e discriminação em relação à diferença do PPNEE, buscando valorizar e maximizar a aceitação dos alunos, oportunizando-lhes o ingresso e /o regresso, a permanência na escola; sensibilizar e conscientizar os diversos segmentos da sociedade para o compromisso de promover ações que favoreçam o acesso do PPNEE no convívio social, bem como exigindo dos mesmos o cumprimento das leis que amparam os PPNEE; envolver a comunidade escolar e demais segmentos da sociedade como parceiros no processo de inclusão, na quebra de preconceitos e discriminação e na valorização das diferenças; conscientizar a comunidade quanto à necessidade de prevenção das deficiências;

b) Gestão Político-Administrativa do Sistema: diz respeito ao trabalho de equipe, sob o moderno enfoque da gestão compartilhada, envolvendo todos os segmentos organizacionais das Secretarias. Envolver os dirigentes da estrutura organizacional da educação no compromisso de elaboração; divulgar e implementar a proposta inclusiva; sistematizar um trabalho coletivo, envolvendo os membros das secretarias de Estado da Educação, Secretaria Municipal de Educação e diverso segmentos da sociedade, dando unidade às políticas educacionais no Estado do Paraná; trabalhar de maneira articulada, na produção

e publicação de materiais e no desenvolvimento de pesquisa e projetos que possam subsidiar a prática pedagógica.

c) Comunidade Escolar: Com destaque às barreiras ambientais e ao aluno; diz respeito a todos os que trabalham na escola, entendidos como agentes educativos. O paradigma da universalização da educação de qualidade para todos deve estar contemplado na fundamentação filosófica da proposta pedagógica, de modo a atender aos diferentes estilos de aprendizagem e à pluralidade cultural dos alunos. Para tanto, o projeto curricular deve ser amplo e flexível às adaptações necessárias aos PPNEE. Criar uma central de informações de fácil acesso a todos os segmentos interessados na política de educação inclusiva; discutir a Proposta Pedagógica com a participação de toda a comunidade escolar visando distribuir responsabilidades entre os envolvidos, descentralizando as ações a serem desempenhadas pelos componentes da equipe técnico-pedagógica numa escola inclusiva; valorizar as sugestões de todos os integrantes da equipe técnico-pedagógica numa escola inclusiva.

d) Sociedade em Geral: Diz respeito a todos os cidadãos que pertencem às comunidades onde a escola inclusiva está inserida e que precisam ser conscientizados. Estão presentes em todos os aspectos anteriores, com destaque aos aspectos atitudinais que, ao passarem por mudanças, permitem a prática de relações sociais mais solidárias e cooperativas em benefício de todos. Além disso, a construção de uma nova sociedade depende da transformação nas

relações de produção, nas quais haja espaço físico efetivo para a participação de grupos historicamente marginalizados e excluídos.

Dentro dessas linhas de ações, outro aspecto que o documento preliminar do Estado do Paraná discute é a condição de se trabalhar com a diversidade, bem como a valorização, a cooperação e de uma equipe que vise à mudança e acredite nessa perspectiva de poder de educação quando “busca ressignificar o papel do profissional de educação, para que possa ser referência de apoio à comunidade escolar no atendimento às necessidades especiais dos alunos”.(SEED.1999.p.13)

Por ser da competência da câmara de Educação Superior do Conselho Estadual de Educação (CES/CNE), o documento foi encaminhado para a comissão bicameral encarregada de elaborar as diretrizes para a formação de professores.

Assim, cabe enfatizar que o inciso III do artigo 59 da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96) refere-se a dois perfis de professores para atuar com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais: o professor da classe comum capacitado e o professor especializado em educação especial.

Segundo o documento preliminar, são considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais àqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram inclusos conteúdos ou disciplinas

sobre educação especial. Ressalta que devem ser desenvolvidas competências para: a) perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos; b) flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento; c) avaliar continuamente a eficácia do processo educativo; d) atuar em equipe, inclusive com professores especializados em especial.

Assim, são considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor da classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras, e que possam comprovar.

E destaca que essas adequações e apoios que representam a colaboração da educação especial para uma educação profissional inclusiva efetiva-se por meio de flexibilização e adaptações dos recursos instrucionais, destacando que:

“material pedagógico, equipamento, currículo e outros; capacitação de recursos humanos; professores instrutores e profissionais especializados; eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas e outros; encaminhamentos para o mundo do trabalho e acompanhamento de egressos”. (SEED.2000.p.28)

Nessa perspectiva, percebemos que o Estado do Paraná está concordando com essa idéia, principalmente no que se refere ao profissional da educação quando busca na LDB nº 9.394/96 em seu artigo 67, no tocante à valorização

dos profissionais da educação, assegurando-lhes o direito nos termos dos estatutos e dos planos à carreira do magistério.

Para que essa valorização dos profissionais se efetive, faz-se necessário primeiro a capacitação docente e, conseqüentemente, outros recursos pedagógicos, físicos e planos de carreira irão acontecer gradativamente, uma vez que a lei ampara.

Concluimos que, para a efetivação do processo de inclusão escolar, muitas outras mudanças seriam cabíveis na sociedade como um todo. Seria necessário acabar com toda a forma de preconceitos e com todos os mecanismos de discriminações e de exclusão existentes no sistema educacional. Isso pressupõe uma mudança de filosofia do sistema educacional e da sociedade como um todo.

O documento preliminar do processo Inclusivo para o Estado do Paraná, com os dispositivos legais, servirá como sustento às linhas de ações estabelecidas, para embasar as ações que levem ao cumprimento das determinações contidas nos textos legais e nas recomendações de organismos internacionais.

Apresentadas as Políticas de Inclusão do Estado do Paraná, no terceiro capítulo, mostrar-se-á como estão sendo efetivadas e implementadas as políticas na visão dos professores pesquisados.

CAPÍTULO III

A IMPLEMENTAÇÃO DA INCLUSÃO NO MUNICÍPIO DE CASCATEL - PARANÁ

Tendo em vista os objetivos deste trabalho, apresentamos neste capítulo as análises e as tabulações dos dados coletados na pesquisa.

Para tanto, realizamos, de forma dinâmica, um transitar entre o referencial teórico construído nos capítulos anteriores e os dados pesquisados, a fim de possibilitar uma descrição das categorias e dos elementos trabalhados.

Para situar o papel do Estado no que se refere à Inclusão Escolar, é relevante destacar que, além da análise do documento preliminar da educação inclusiva produzida pela Secretaria da Educação do Estado do Paraná (SEED/PR), coletamos, ainda, dados junto às escolas da rede pública do município de CascateL, com o objetivo de confrontar a teoria e a prática postas no âmbito educacional.

Os dados obtidos foram fruto da aplicação de questionários entregues a 90 professores das redes municipal e estadual do município de CascateL. Desse total, tivemos o retorno de 73% ou, mais precisamente, 66 questionários.

As análises e discussões neste capítulo foram realizadas na seguinte ordem:

1º) Apresentação de dados sobre a formação dos professores pesquisados, tais como: graduação, pós-graduação e cursos especializados, bem como o tempo de atuação enquanto professor (a) nas áreas da educação comum e especial.

2º) Capacitação docente frente à inclusão escolar, sua implementação e desenvolvimento, destacando a formação continuada e a frequência com que os professores têm participado de cursos, palestras, seminários, fóruns e outros eventos que possibilitem uma visão mais ampla sobre a Educação Especial.

3º) Opiniões dos professores da rede pública e privada do município de Cascavel, sobre a mobilização do Estado do Paraná, para a Implementação das Políticas de Inclusão escolar e o papel do mesmo no processo de inclusão escolar e seus conceitos sobre inclusão escolar.

A Formação Escolar.

Inicialmente destacamos que 55% dos professores possuem curso superior e, 45 % formação no magistério em nível de segundo grau. Dentre os que possuem curso superior, 41% têm especialização dentro da área da Educação Especial e os 15% em diferentes áreas do conhecimento, tais como: Didática, Fundamentos da Educação, História, Metodologia do Ensino e Matemática. Não possuem nenhum curso de especialização 44% dos professores.

Quadro I- Demonstrativo da quantidade de professores e suas respectivas especializações.

TIPO DE ESPECIALIZAÇÃO	Nº DE PROFESSORES	PORCENTAGEM
Deficiência Visual	8	12%
Deficiência Auditiva	13	20%
Deficiência Mental	6	9%
Outras Especializações	10	15%
Não Possuem especialização	29	44%
Total Geral	66	100

Fonte: Professores do município de Cascavel- ano 2001

De acordo com o quadro I, verificamos que 41% dos professores possuem especialização dentro da área da educação especial em diversas habilitações sendo a deficiência auditiva a que apresentou maior percentual 20%. Constatamos ainda que 15. % dos professores possuem especialização em outras áreas do conhecimento e 44% não possuem nenhuma formação em nível de especialização.

Diante disso, podemos afirmar, que a maioria dos professores possuem uma formação especializada dentro do ensino especial, fato este importante para a implementação da proposta de inclusão veiculado no Estado do Paraná, pois esta situação vai ao encontro das metas governamentais que advoga “....a

formação dos professores para o ensino na diversidade bem como para o desenvolvimento de trabalho em equipe é essencial para a efetivação da inclusão”. (CES/CNE, nº 17.2001.p.13).

Um outro dado pesquisado foi o tempo de atuação ou experiência, em anos, dos professores da rede pública e privada no ensino regular e especializado.

No ensino regular, 6% possuem entre 1 e 2 anos, 7.5% entre 3 e 5 anos, 9% à aproximadamente 6 anos e 12% entre 8 e 9 anos de experiência.

Os dados deixam claros, que dos 66 professores estudados 37.5% atuam somente no ensino regular com experiência que varia entre 1 e 9 anos.

Verificamos também, o tempo de atuação profissional no ensino especializado identificamos um total de 27%, assim distribuídos: 4.5% atuam há um ano, 9% entre 9 a 12 anos, 6% entre 13 a 14 anos e 3.5% entre 15 a 21 anos.

Pesquisamos, ainda, o tempo de atuação dos professores que atuam simultaneamente no ensino regular e especializado. Constatamos, que: 1% atua há um ano, 2.5 % um ano e meio, 8% entre 2 e 4 anos e 24% entre 4 e 5 anos.

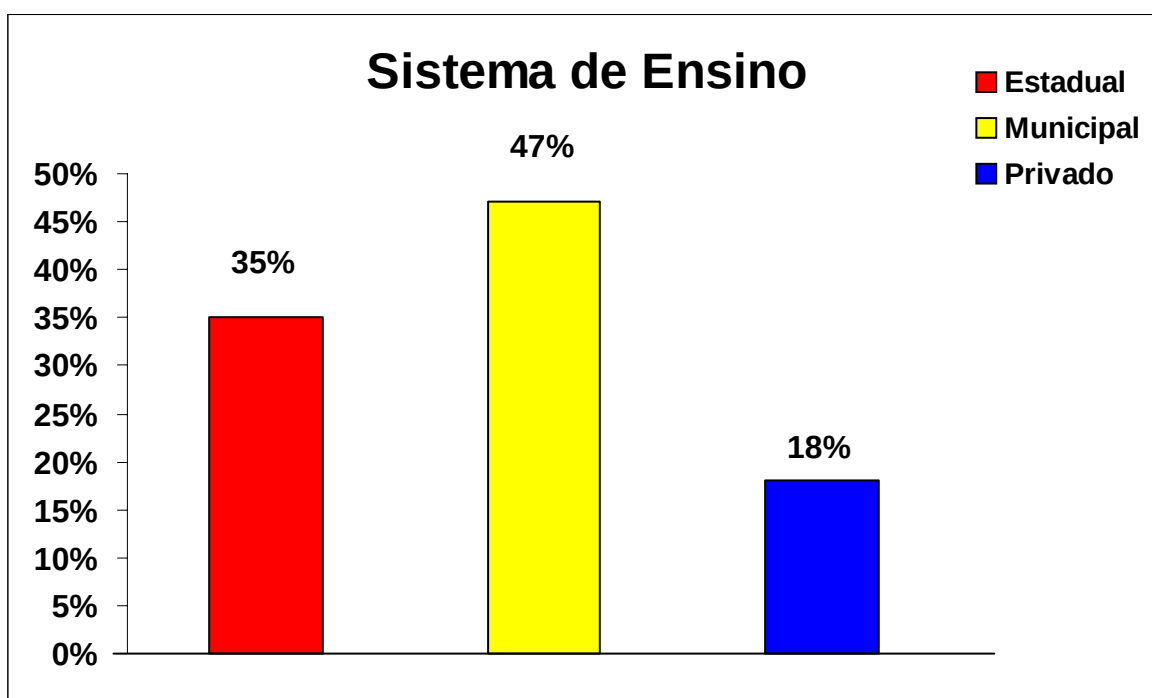
Os dados apresentados, permitem afirmar que 35% dos professores atuam simultaneamente no ensino regular e especializado e em média 3 anos.

Em síntese, os dados evidenciaram que os professores possuem experiência docente que varia entre 1 e 21 anos na área da educação, tanto no ensino regular quanto no especial.

No nosso modo de entender a experiência prática em sala de aula é um dos fatores fundamentais para o êxito do processo de implementação da educação inclusiva.

Outro aspecto que procuramos saber, foi qual sistema de ensino estão inseridos os educadores pesquisados.

GRÁFICO I: Sistema de ensino onde trabalham os professores do município de Cascavel/PR.



Fonte: Professores do município de Cascavel/Paraná, ano: 2001

Conforme o gráfico acima, o maior contingente de professores (47%) atua na rede municipal, estando o menor no sistema privado atuando somente com o ensino especializado.

Uma vez, apresentados os dados sobre a formação escolar e campo de atuação dos profissionais da educação do município de Cascavel/Pr, discutiremos a seguir os dados relativos à capacitação docentes frente à implementação da inclusão escolar.

Capacitação Docente

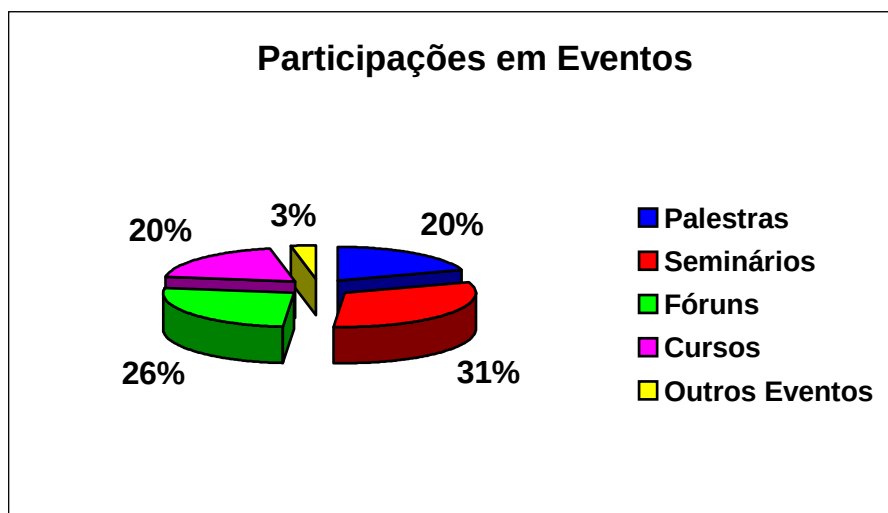
Nesta parte do nosso trabalho, apresentamos os dados relativos as várias formas de aperfeiçoamentos realizados pelos docentes do município de Cascavel.

Os resultados nos mostram que a maioria dos eventos foi promovida pelo Estado, seguida do Município, principalmente sobre a Educação Inclusiva. Os principais foram: palestras, seminários, fóruns e outras atividades nas escolas, com debates acerca da inclusão escolar.

Os eventos procuraram esclarecer e nortear o trabalho dos professores a respeito do processo de inclusão escolar e, sobretudo, mostrar e discutir como o Estado do Paraná vem mobilizando-se para a implementação dessa inclusão.

Apresentamos a seguir um gráfico ilustrando a participação de professores nos eventos.

GRÁFICO II: Participação dos professores em eventos



Fonte: professores do município de Cascavel- ano:2001

Conforme quadro 02 acima, os professores tiveram maior participação nos seminários, seguida dos fóruns, das palestras e, por último, atividades realizadas nas escolas como estudos e debates sobre o assunto.

Além disso, os professores participaram de alguns encontros promovidos pela sua escola, não ficando a temática inclusão restrita aos encontros estaduais e municipais.

Conforme os dados coletados, foram vários os cursos³ promovidos pelo município e pelo estado com a finalidade de conscientizar os professores sobre o

³ Dados relativos aos eventos promovidos pelo Estado e pelo município, aproximadamente: 6 Fóruns Paranaense Em Defesa da Escola Pública e Gratuita e Universal, 2 em Curitiba, 2 em Cascavel, 1 Foz do Iguaçu, uma em Medianeira, 10 seminários e 15 palestras em Faxina do Céu, 9 seminários em Cascavel e 20 palestras, 19 palestras e 8 seminários em Foz do Iguaçu, 20 seminários e 15 palestras em Curitiba e 7 palestra, 9 seminários em Londrina e 6 cursos nas escolas.

processo da educação inclusiva, na tentativa de cumprir uma exigência do documento preliminar do estado do Paraná, que enfatiza em seu inciso III :

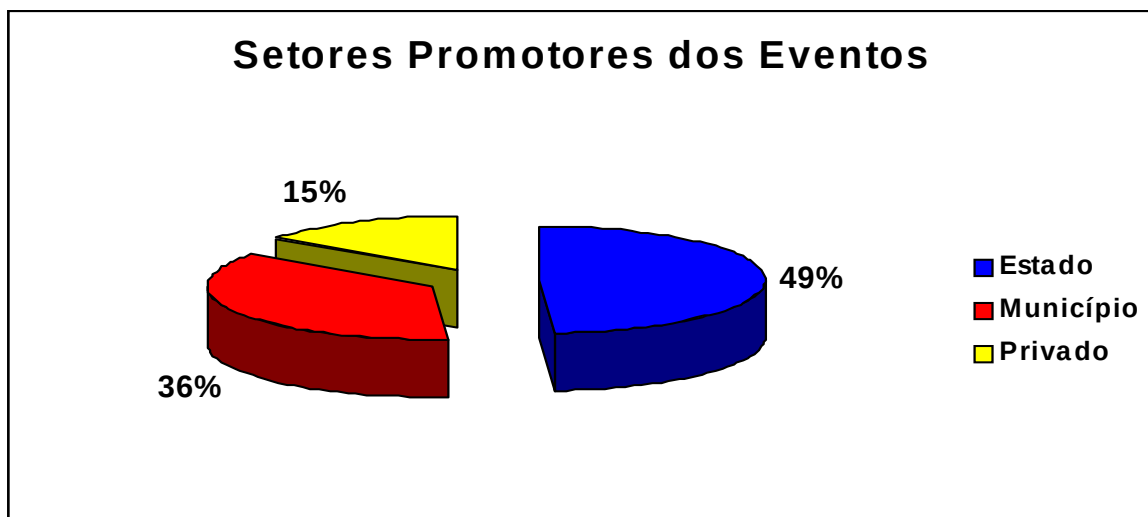
“professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integração desses educandos nas classes comuns”.

No nosso entender, para que esta mudança e o processo inclusivo possa ocorrer em toda sua plenitude, uma outra visão de mundo, homem e sociedade necessitam prevalecer sobre a que domina atualmente nas escolas brasileiras. Treinamentos continuados ou capacitação profissional são importantes, porém insuficientes para que esta mudança ocorra.

Identificados os principais eventos realizados procuramos saber quem os promoveu. Constatamos que o Estado foi o que mais promoveu eventos totalizando 49% do total que os professores participaram. O município com 36. % dos encontros e as instituições privadas, 15. %.

A seguir apresentamos um gráfico ilustrando os eventos promovidos pelo Município, Estado e instituições privadas.

GRÁFICO III: Eventos promovidos, pelo Município/Estado e Instituição Privada.



fonte: professores do município de cascavel-ano 2001

É relevante destacar que estes encontros, ocorreram entre 1995 e 2001, nas diferentes cidades paranaenses, são elas: Faxinal do Céu-PR (com a participação de 38% dos professores pesquisados), Cascavel (32%), Foz do Iguaçu (11%) Londrina (6%), Curitiba (8%) e Medianeira (5%).

Tomando por base a quantidade e a diversificação espacial dos eventos oferecidos, podemos afirmar que existe por parte dos dirigentes educacionais em todos os sistemas de ensino do Estado do Paraná, uma forte tendência em querer mudanças dentro da educação visando combater a exclusão e a segregação escolar.

Porém, como todos nos sabemos a exclusão e a segregação social e escolar são frutos das desigualdades sociais que se manifestam nas pessoas com alguma deficiência, porém não se reduz a elas.

Assim sendo, em que pese às políticas voltadas para a formação continuada dos professores, elas por si só, serão inócuas caso outras ações não forem implementadas. Dentre elas destacamos a modificação orgânica do modelo educacional vigente.

Em outro momento do trabalho, procuramos saber se esses encontros possibilitaram aos professores esclarecimentos suficientes acerca do processo de implementação da proposta política do Estado do Paraná nas escolas e colégios do município de Cascavel. Dentre os entrevistados, 84.5% responderam que não houve esse esclarecimento e 15.5% afirmaram que sim.

A guisa de exemplificação, destacamos alguns posicionamentos de professores que responderam negativamente e justificaram que só receberam informações e não “formação” para realizar o trabalho.

“discussões foram feitas rapidamente”;
“proposta contradiz com a realidade em que se encontra a escola e os profissionais da educação”;
“os cursos precisam ser mais esclarecidos e freqüentes”;
“Não uma formação para realizar o trabalho”.

Diante das justificativas apresentadas pelos professores, percebemos que uma das condições necessárias para a incorporação do processo de inclusão escolar passa pela incorporação de novos modelos de escolarização dentro do contexto educacional brasileiro.

Dentre os professores que afirmaram não ter conseguido assimilar efetivamente as informações dadas durante os eventos, 18% argumentaram que os cursos deveriam ter sido promovidos em consonância com a realidade. Realidade está, com orientações políticas para a formação continuada dos educadores, voltada para a construção uma prática pedagógica articulada com a realidade escolar. Neste sentido, Carvalho, observa que:

“a luta pela qualidade da educação e pela integração é uma luta pedagógica e social, concomitantemente. A escola para todos, a escola inclusiva tem como princípio fundamental que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Trata-se de uma escola uniforme e não Uniforme, um espaço de convivência de diferentes e diferenças”. (Carvalho, apud. Gadotti. 2000.p. 59).

Nesta linha de raciocínio, podemos afirmar que a construção conjunta de uma organização escolar depende da visão de mundo que temos e do mundo que queremos, da sociedade brasileira que temos e daquela que queremos, e da escola que temos e daquela que queremos.

Um outro grupo de professores respondentes, 44.3%, reclamaram que os cursos não foram suficientes para a implementação da proposta de inclusão, haja vista que os dirigentes não se preocuparam em reestruturar o sistema de ensino através da preparação dos professores, modificações curriculares e estruturais da escola.

“Primeiro tem que reestruturar o currículo”;
“precisa ser discutido a questão referente ao número de alunos por sala de aula”;
“precisa capacitar o corpo docente”;
“Precisa organizar a estrutura física da escola”.

Ficou claro que grande parte dos professores tem uma preocupação centrada no ambiente escolar, na forma como se organizam seus elementos, desde o espaço físico, o currículo, capacitação docente até a diminuição no número de alunos em salas.

Entendemos que o modo como os espaços se organizam na escola são decisivos enquanto base material a partir da qual é possível pensar, avaliar e realizar uma gama variada de práticas educativas e sociais.

Neste sentido, as justificativas apresentadas indicam que para uma escola aberta à diversidade, isto é, uma escola inclusiva, o modo como os espaços se organizam é de fundamental importância, se levarmos em conta que as necessidades dos alunos são diversas como diversos também são seus ritmos de aprendizagem.

As faltas de recurso material, capacitação docente e estrutura curricular são apenas algumas das questões que precisam ser superadas. Segundo os professores pesquisados o mais grave é fazer com que a escola desenvolva práticas educativas que atendam as diferenças culturais dos alunos.

Diante dessas questões relativas à esfera organizacional da escola, verificamos que para alcançar a implementação da educação inclusiva, os professores são sujeitos fundamentais. Deles dependerão o sucesso e o fracasso desta proposta política educacional.

Um outro dado que merece destaque é que 13.6% dos professores, têm uma concepção diferenciada a respeito desses encontros promovidos para a

implementação da proposta política do Estado do Paraná. Algumas falas são ilustrativas a este respeito :

“ainda é muito cedo para opinar”;
 “as várias situações de discriminações e ficaram esquecidos dentro da”.
 sala de aula”;
 “precisa é treinamento para o corpo docente”;
 “é um trabalho difícil para quem não tem preparo nenhum”;
 “quem tem preconceito são os adultos”;

Fica claro nestas falas que somente os cursos não são suficientes para a implementação da inclusão escolar. É preciso um treinamento que instrumentalize as escolas para o uso de novos recursos educativos para atender à diversidade. A esse respeito, Montoan (1987.p.87) destaca que:

“a inclusão é igualmente um motivo que implica o aprimoramento da formação dos professores para realizar propostas de ensino inclusivo e também um pretexto para que a escola se modernize, atendendo às exigências de uma sociedade, que não admite preconceitos, discriminação, barreiras entre seres, povos, culturas”.

Outro grupo argumentou que a efetivação dessa política de educação inclusiva significaria o reconhecimento explícito da discriminação na sala de aula, acentuando ainda mais a segregação existente entre os alunos. Além disso, fica claro nos discursos que uma parte considerável de professores desconfia das ações governamentais. Segundo estes professores o governo pretende, muito mais fazer destes projetos instrumentos de promoção política, do que modificar a real situação educacional brasileira.

“o governo só quer promoção”;
 “não acredito na inclusão! Incluindo o PNE no ensino regular está segregando”;
 “o governo só faz política”.

Em que pese às posições céticas e desconfiadas de parte significativa dos professores a respeito das políticas governamentais, um grupo também

significativo de professores afirmou ter adquirido conhecimentos nos encontros promovidos pelo Estado e acreditam na inclusão escolar.

Num contexto mais amplo, a formação continuada expressa tanto na LDB nº 9.394/96, quanto nas políticas educacionais do MEC, advoga a formação do professor em serviço em detrimento da formação realizada nas universidades.

Para tanto o governo tem implementado políticas de formação continuada a partir de diferentes frentes de trabalho: Parâmetros Curriculares Nacionais, tele conferencia, conectadas através de Antenas Parabólicas, Sistema de Avaliação, Política Salarial, Classe de Aceleração, Livro Didático, dentre outros programas.

Uma vez apresentados os dados sobre a formação continuada dos professores, através de eventos promovidos pelo Estado do Paraná, bem como de suas opiniões no tocante a esses encontros, apresentaremos a seguir como vem sendo trabalhada e implementada a política de inclusão escolar no Estado do Paraná e cidade de Cascavel.

Opiniões dos professores sobre a mobilização do Estado para a implantação da Inclusão Escolar.

Nas análises anteriores, verificamos a preocupação constante dos professores com a formação continuada e com a falta de esclarecimentos sobre o processo de inclusão escolar. Além disso, a grande maioria das soluções

apontadas para esse problema passa necessariamente por maiores esclarecimentos e ações governamentais. Por isso, procuramos conhecer mais detalhadamente a forma de pensar e agir dos professores em relação ao que deve ser realizado no âmbito escolar, visando proporcionar um novo redimensionar para a educação inclusiva.

A preocupação foi saber dos professores qual deveria ser o papel do Estado no processo de inclusão escolar.

A maioria dos professores destacou que o papel do Estado é dar “suporte físico, formação continuada para os professores, materiais didático, apoio pedagógico e humano”, reafirmando o que já discutimos anteriormente.

Apareceram ainda respostas que indicam como responsabilidade do Estado a implementação responsável e séria da proposta, bem como o acompanhamento de perto do processo que contemple em todo o sistema educacional, currículos adequados, laboratórios, rampas, professores capacitados, recursos didáticos e espaços físicos adequados.

Em síntese, a questão sobre o que o Estado deve fazer no processo de inclusão escolar nas recentes políticas educacionais pauta-se pela reflexão de que a construção da escola inclusiva requer mais investimento do que os que foram aplicados quando da implantação da política de integração.

Uma questão estreitamente ligada à anterior, diz respeito aos recursos financeiros enviados pelo Estado para a implementação da política de Inclusão escolar.

A maioria dos professores (38%), responderam que são insuficientes os recursos que o Estado envia; 12% que a sua escola não recebeu nenhum recurso financeiro. 36% afirmam que não tem conhecimento acerca dos recursos enviados pelo Estado; 14% não opinaram deixando em branco esta questão.

“...o Estado não assume a educação especial que é ponto chave para a inclusão”.
 “...que o Estado vem tercerizando a educação”.
 “....Que o estado deixa a incumbência para o Município, e este não sabe o que fazer...”.

Em nosso entendimento, e conforme os dados apresentados, parece não estar existindo transparência e definição clara a respeito dos destinos dos recursos financeiros do Estado, principalmente quando destinados a projetos educacionais.

Outra preocupação nossa foi saber dos professores há quanto tempo à escola que eles trabalham, está envolvida com a inclusão escolar.

A maioria, (35.5%) respondeu que a escola vem atuando em média de um a quatro anos. Ilustramos com uma tabela abaixo:

Quadro nº. II- Envolvimento das escolas com a Inclusão Escolar.

Porcentagens de professores	Nº de anos de atuação com inclusão
5%	4 anos
5%	3 anos e meio
4%	3 anos
5%	2 anos e meio
5.5%	2 anos
11%	1 ano

Os dados nos mostram que: 5% das escolas da rede pública Estadual e Municipal já estão envolvidas com o processo da inclusão escolar, há quatro

(4) anos. 5% três (3) anos e meio, 4% três (3) anos, 5% há dois (2) anos e meio, 5.5% dois (2) anos e 11% atuam já há um (1) ano.

Em síntese, podemos afirmar que o tempo de envolvimento das escolas com o processo de inclusão escolar, variou entre 1 a 4 anos.

Constatamos ainda 37.5% dos professores afirmaram que sua escola ainda não trabalha com a inclusão escolar e 27% trabalham com o ensino especializado.

Com relação as diferentes concepções acerca do que venha a ser inclusão escolar, constatamos que 85% dos professores possuem, de alguma forma, uma idéia do que venha a ser inclusão escolar. Os 15% restantes não responderam à questão. Dentre os que responderam destacamos:

“a inclusão é o processo de igualdade e direito de todos”;
 “todos devem ter a oportunidade de viver em comunidade”;
 “incluir o aluno portador de deficiência em sociedade”;
 “incluir o aluno portador de deficiência no ensino regular”;
 “inclusão e aceitar as diferenças tentando abranger a todos sem discriminação”;
 “inclusão é adaptar a escola às necessidades dos alunos para que se sintam com os demais no ensino regular”;
 “é o processo de inclusão dos PPNEE ou de distúrbios de aprendizagem na rede de ensino em todos os níveis”.

Diante disso, podemos afirmar que a posição da maioria dos participantes da pesquisa tem uma concepção clara de que a inclusão se concilia com uma educação para todos.

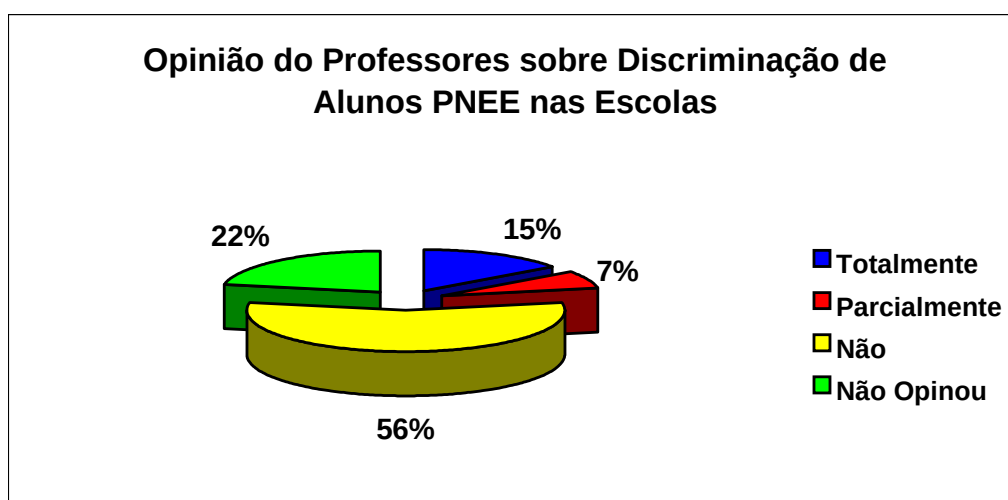
Esta concepção se aproxima da de (Sassaki, 1999.p.41) que conceitua inclusão escolar como sendo um:

“... processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais; simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”.

Neste sentido, a concepção dos professores do município de Cascavel acerca do que venha a ser inclusão escolar destaca que: “refere à inserção do educando na vida social e educativa, por entenderem que as PPNEE podem aprender juntas, embora tendo objetivos e processos diferentes”.

Um outro ponto de nosso estudo procurou, saber a opinião dos professores a respeito da inserção no ensino regular dos alunos PNEE. Indagamos se eles seriam discriminados ou não pelos seus pares. As opiniões dos professores estão sintetizadas no gráfico abaixo:

GRÁFICO IV: Percentuais relativos das opiniões dos professores sobre se haveria ou não discriminação dos alunos PNEE em escolas regulares.



Fonte: professores do município de cascavel, ano. 2001

Os dados do gráfico acima, permitem afirmar que 56% dos professores não acreditam que haverá discriminação do aluno portador de necessidades educativas especiais, quando inserido no ensino regular. Destacamos algumas afirmações a guisa de exemplificação:

“os outros alunos auxiliam no que precisam e podem”;
 “na escola em que atua nunca houve discriminação”;
 “já atuou com PNEE e nunca aconteceu essa discriminação”;
 “já que perante Deus somos todos iguais”;
 “Devemos acolher, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, nômades da rua, marginalizados etc, está na hora de nos conscientizarmos da diversidade humana”.

A posição dominante encontrada no estudo sobre os PNEE, mostra que os professores pesquisados acreditam que eles são sujeitos educandos, participativos e capazes, desde que lhes sejam proporcionadas condições, respeito, dignidade e valorização de suas diferenças, enfim desde que lhes sejam oferecidas oportunidades de acesso permanência na escola.

Em que pese a maioria acreditar que não haverá discriminação entre os alunos “normais” e o deficiente, não pode desconsiderar, que 15% dos professores, que defendem esta idéia , relativizaram suas respostas afirmando que dependendo da deficiência poderá haver discriminação.

“depende da deficiência, pois conforme a deficiência outros alunos não aceitarão na sala, vão excluir e fazer gozação”.
 “que os outros alunos do ensino regular não estão preparados para receber alunos com PNEE”;
 “nem todos estão preparados para este convívio”.

Os posicionamentos destes professores refletem uma das formas de discriminação que se manifesta na escola, fruto da discriminação social mais

ampla. Combater esta discriminação no espaço escolar é importante, entretanto, não podemos reduzir esta luta somente à está esfera.

Acerca dos que concordam parcialmente que haverá discriminação por parte dos alunos do ensino regular, 7% afirmaram que:

“o professor tem que estar preparado para enfrentar esta situação”;
“é papel do professor mudar esta concepção”;
“que o professor tem que fazer um trabalho, conscientizando todos os alunos das diferenças individuais de cada ser”.

Portanto, esses dados demonstram que os professores precisam ser capacitados para enfrentar as situações desafiadoras que ocorrem em sala de aula. Concordamos com Montoan (1997.p.151) quando destaca que:

“A inclusão é igualmente um motivo que força o aprimoramento da capacitação profissional dos professores em serviço e que questiona a formação dos educadores, constituindo um motivo para que a escola se modernize, atendendo às exigências de uma sociedade que não admite preconceitos, discriminação, barreiras sociais, culturais, ou pessoais”.

Em síntese, podemos afirmar que a proposta escola inclusiva contempla a idéia de mobilização dos diversos segmentos sociais na busca do bem estar de todos; para tanto são necessárias transformações intrínsecas rompendo-se com as barreiras cristalizadas em torno dos grupos, estigmatizados e excluídos, procurando sob esta perspectiva mudar seu olhar e basear-se numa filosofia que: “aceitando a diversidade como eixo diferencial humano, o que implica no próprio posicionamento sobre o conceito de Educação” (Sanchez apud Lima.1997.p.71)

Neste sentido, a construção de uma sociedade inclusiva pode parecer um grande sonho. Entretanto, o direito à inclusão é uma obrigação, mas incluir

requer mais do que opiniões, reflexões e debates. Requer pesquisas, dados confiáveis, que precisam ser discutidos com rigor científico, abandonando as velhas discussões meramente conjecturais.

Finalmente nossa pesquisa mostrou que as questões educacionais são discutidas no interior das escolas principalmente a respeito das propostas educacionais inclusivas.

No nosso modo de entender devemos reconhecer as diferenças, as limitações e potencialidades dos indivíduos tendo em vista suas concretidades. Não é defendendo uma suposta igualdade universal entre os homens e que conseguiremos acabar com as discriminações, preconceitos e exclusões sociais e escolares.

A educação inclusiva por ser um processo histórico produzido pela existência humana esta em construção e, por mais divergências que existam é irreversível em seus princípios e consequentemente o será em suas ações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso estudo teve como propósito saber como tem sido implementada a política educacional de Inclusão Escolar no Estado do Paraná. Mais especificamente buscamos identificar as concepções que os professores do ensino regular do município de Cascavel/Paraná possuem sobre a inclusão escolar, e comparar com a concepção veiculada nos documentos de políticas públicas do Estado do Paraná.

Para tanto, analisamos as Políticas Educacionais Brasileiras e dentro destas, a educação especial, resgatamos as leis e diretrizes que têm norteado o trabalho da educação especial, refletimos sobre elas e verificamos o conceito de inclusão escolar, presente no discurso dos professores da cidade de Cascavel e comparamos com a literatura e os documentos emanados do Estado relativos às políticas públicas voltadas para a escola inclusiva.

Nosso estudo mostrou pontos convergentes e divergentes acerca da inclusão escolar. Convergentes, na defesa da inclusão como projeto político - social importante para atender a diversidade humana, e como divergente no tocante a falta generalizada de condições para implementação desta política pública.

Verificamos ainda que a igualdade universal entre os homens propalada pelas práticas educacionais é extremamente contraditória com o princípio da inclusão, pois enquanto os primeiros advogam uma idéia abstrata de homem, os segundos defendem que na realidade objetiva o que existem são somente diferenças.

Analizamos, ao longo deste trabalho, o documento preliminar, elaborado pela SEED/PR no ano de 1999, que trata das mudanças institucional na área da educação especial e inclusão escolar e reformas decorrentes das transformações da sociedade e do Estado.

Na análise dos dados, foi possível responder às indagações levantadas no início do trabalho. Assim, a pesquisa de campo demonstrou aspectos relevantes sobre a inclusão escolar no estado do Paraná e mais especificamente no município de Cascavel/ Paraná. Merecem destaque :

A respeito da formação dos professores; verificamos que 55% possuem curso superior e 45% possuem formação no magistério em nível 2º grau.

Acerca do sistema de ensino que trabalham os professores do município de Cascavel a maioria é da rede municipal (47%), seguido do estado (35%) e 18% em instituições privadas.

Quanto à forma de aperfeiçoamento utilizada pelo Estado, Município e iniciativa privada para a formação docente, ficou evidenciado que houve uma concentração maior nas palestras, seguido dos seminários, fóruns e cursos.

Constatamos que o Estado com (49%) foi o que mais promoveu encontros, seguido do Município com (25%) e da iniciativa privada com (16%).

A respeito dos locais de realização destes eventos a distribuição não foi uniforme pelo estado. Algumas regiões foram privilegiadas. São elas: Faxinal do céu (38%); Cascavel (32%); Foz do Iguaçu (11%), Londrina (6%); Curitiba (8%) e Medianeira (5%).

No tocante ao esclarecimento acerca da inclusão propiciado por esses eventos, a maioria (84.5%) respondeu que não foi suficiente e justificaram de diversas formas, enquanto a parte restante (15.5%) afirmou que foi satisfatória a informação oferecida.

Quanto ao papel do estado no processo de inclusão escolar, cada professor fez a sua colocação de forma clara e precisa;

No que tange, ao tempo que a escola vem atuando com a inclusão escolar, este variou entre 1 e 4 anos.

Referente aos recursos financeiros enviados pelo Estado do Paraná para a implementação da política da Inclusão escolar na escola, ficou evidenciado, pelo índice (38%) dos respondentes, que é pouco.

Verificamos, ainda que a concepção acerca do que venha ser a inclusão escolar, 85% dos professores têm clareza do conceito de inclusão escolar, conceito este que vai ao encontro daquele veiculado pelo Estado do Paraná.

A respeito da concepção de que o aluno portador de necessidades educacionais especiais, quando inserido na escola regular, será discriminado pelos seus pares, verificamos que 56% dos professores consideram que não haverá discriminação, a partir do momento que souber lidar com esta questão.

Em se tratando do processo de implementação da inclusão escolar no município de Cascavel, verificamos que os professores, em sua maioria possuem qualificação dentro da área da educação especial e estão engajados na educação para todos, desde que possam ter recursos didáticos necessários para exercê-la. E atualização constante.

Assim, no nosso modo de entender, ficou evidente uma articulação entre esfera organizacional do Estado e a legislação vigente no Estado do Paraná sobre o processo de Inclusão escolar. As estratégias buscadas pelos governantes para implementar a política de inclusão foram: fóruns, seminários, palestras e outras atividades desenvolvidas buscando capacitar os professores diante dos novos desafios educacionais trazidos pela inclusão escolar.

Nossas análises demonstraram que a inclusão escolar exige o aprimoramento na formação dos professores para sua implementação. Além disso, a escola deve

sofrer mudanças orgânicas significativas de forma a atender às exigências de uma educação voltada para a diversidade humana.

Assim, é relevante frisar que a experiência acumulada ao longo de meio século de educação especial no Estado do Paraná será o ponto de partida para as ações futuras, que venham a somar e reafirmar o compromisso com a educação diferenciada.

Temos clareza, pelos documentos analisados, que o Estado de forma alguma está buscando o desmonte da educação especial, mas a utilização de seus conhecimentos na busca de uma educação de qualidade para todos, sem exclusão. A educação para todos é um princípio democrático que visa socializar ao máximo o conhecimento produzido pela humanidade. Resta agora torná-lo realidade.

Finalmente nosso trabalho nos permite afirmar que a política de inclusão escolar é um processo irreversível e mundialmente buscado. Acima dos interesses individuais tão cultivados em nossa sociedade, está o bem comum e o resgate da cidadania de todos os deserdados sociais, sendo a inclusão escolar um destes caminhos, que, bem preparados, haverá de torna-se uma base sólida para novas investidas da educação.

BIBLIOGRAFIA

APAE, **Manual aprendendo e Ensinando a Lidar com Deficiência**. UNICEF: CORDE. São Paulo, 1993.

ANTUNES, Celso. **Marinheiros e professores**. 4ª. Petrópolis; Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

BLANCO, Rosa. A Integração dos alunos com necessidades especiais na região da América Latina e Caribe: situação atual e perspectivas. In: MONTAÑA, M.T.E **A Integração de pessoas com deficiências**: Contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo : Mennon, 1997

BRASIL. MEC.CENESP. **Diretrizes Básicas para a Ação do Centro Nacional de Educação Especial**. Brasília, 1994.

BRASIL. MEC. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, 2000

BRASIL.MEC.SEESP.**Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, 1994

BRASIL.MEC.SEF.SEESP.**Parâmetros curriculares Nacionais**: Adaptações curriculares. Brasília, 1999

BRASIL.MEC.SEF.SEESP.**Parâmetros curriculares Nacionais da Educação Especial**. Brasília, 2000

BUENO, Jose Geraldo Silveira. **Criança com Necessidades Educativas Especiais, política Educacional e a Formação de Professores Generalista ou Especialistas?** In: Revista Brasileira de Educação Especial (5). 1999.p.7-22

CARMO, Apolônio Abadio. **Deficiência Física**: A Sociedade Cria, Recupera e Discrimina.4ª. Brasília. Escopo, 1991

CARVALHO, Rosita Edler. O Papel da UNESCO e do MEC frente à integração. Educação Especial: Perspectivas e Reflexões. IN: **Seminário Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência no Contexto Educacional. 2**. Florianópolis, 1994. Anais, p 20

CARVALHO, Rosita Edler. **A Nova LDB e a Educação Especial**. 2ª. Rio de Janeiro : WVA, 1997

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para aprendizagem: educação inclusiva.** porto Alegre: mediação, 2000

CARVALHO, Rosita Edler. **Integração, Inclusão e Modalidade da Educação Especial: Mitos e Fatos.** Revista integração.n.7, p: 19-25, 1997

D'ANTINO, Maria Eloisa. A Questão da Integração do Aluno com Deficiência Mental na Escola Regular. IN: MONTANO, Maria Tereza E. **A Integração de Pessoas com Deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Menom, 1997 p 97-103

CUNHA, L.A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil.**4ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves,1979

DAL MORO, E..T. L. **Educação Especial:** História discurso político e realidade do processo de integração do portador de deficiência auditiva em Campo Grande- Mato Grosso do Sul. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

DECLARAÇÃO Mundial Sobre Educação Para Todos: Satisfação das necessidades Básicas de Aprendizagem, IN: Conferencia Mundial Sobre Educação Para Todos. Jointein. Tailândia, 1990

DYKE, Ray; PITONYAK, Cíntia R; GILLEY, Cristina. **T. Implementing and evaluating- inclusive education whim the school.** IN: POWEEDEFUR. Inclusive education practical implementation of the cast restrictive environment, 1997 cap.III.p.24-41

DORÉ, ROBERT et al. A integração Escolar: Os principais Conceitos, os desafios e os fatores de sucesso no secundário. In: MONTANO, Maria Tereza E.**A Integração de Pessoas com Deficiência:** Contribuição para uma reflexão. São Paulo : Senac, 1997

FALVEY, Mary A et al. **Inclusive and heterogeneous schooling:** assessment. Curriculum, an instruction. Baltimore: Paul h Bookes Publishing, 1998

FREITAG, Brigit. **Escola, Estado e Sociedade.** 6ª. São Paulo. Moraes, 1986.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 4ª. São Paulo : Atlas, 1994

GOTTI, Marlene. **Integração e Inclusão: Nova perspectiva sobre a prática da educação especial.** In: MARQUEZINE, Maria Cristina (org). *Perspectivas Multidisciplinares em educação especial.* Londrina: Uel, 1998.

IDOL, Lorna: **Creating collaborative and inclusive schools.** Trad: Adriana Pertin, Austin: Eitel Press, 1997

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

JANUZZI, Gilberta. Políticas Sociais Públicas de Educação Especial. In: **Revista Vivencia**, fundação catarinense de Educação Especial, são Jose dos Campos. São Paulo. nº 12, 1992

LIMA, Susana costa. Inclusão Escolar de Crianças com síndrome de Down- A Prática nossa de cada dia. In: **Anais do III Seminário Paranaense de Educação Especial- Adaptações Curriculares, Paraná, 1998**

MARQUES, Carlos Alberto. **Integração: Uma via de mão dupla na cultura e na sociedade.** In: MONTOAN. M.T.E. Rio de Janeiro, 1997

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: historia e políticas públicas.** 2ª. São Paulo : Cortez, 1999

MAZZOTTA, Marcos J. S **Trabalho Docente e Formação de Professores de Educação Especial.** São Paulo, EPU, 1993

MONTOAN, Maria Tereza Eglér. **Ser ou Estar: eis a questão, explicando o déficit intelectual.** Rio de Janeiro: wva, 1997

MONTOAN, Maria Tereza Egler. **Compreendendo a deficiência Mental: Novos caminhos educacionais.** São Paulo: Scipione, 1989

MOUSSATCHE, A H. Diversidade e processo de integração. In: MONTOAN; M:T:E: **A integração de pessoa com deficiência** - contribuição para reflexão sobre o tema. São Paulo: Mennon/senac, 1997

NASCIMENTO-ANDRE, M.I. **Como professores de educação especial concebem suas ações em sala de aula: Um estudo comparativo entre novatos e experiente.** 1995. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. SP.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resumo do relatório dos momentos referenciais**- SERE, SEED, Curitiba-Paraná, 2000

PARANÁ Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Inclusiva para o Estado do Paraná** – documento preliminar. Curitiba PR. Governo Jaime Lenner, 1999.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Inclusiva para o Estado do Paraná. Documento preliminar**. Curitiba PR. Governo Jaime Lenner, 2000-2005.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação Especial. **Subsídios para a Implantação de Programas de Educação Especial no Sistema Educacional do Estado do Paraná**. Curitiba, 2000

PARANÁ, Secretaria de Estado e Educação Especial. **Coordenadoria de estudos e Normas Pedagógicas. Subsídios Relativos a Avaliação de crianças e Jovens PNE**, Cascavel- PR, 2001.

RIBEIRO, H.c.f. **delineamento das necessidades para a implementação de serviços profissionalizante de uma instituição educacional para indivíduos deficientes mentais**: pesquisa participante. 19-05-85 Dissertação (mestrado em Educação Especial)- Universidade Federal de São Carlos.

RONCIN, C. **Integração da Criança deficiente na classe**. Trad. Maria Ermandina Galvão Pereira. São Paulo: Manole Ltda, 1989

SANTOS, M.T.C.T Heterogeneidade como forma de cidadania: Uma experiência da Integração em rede publica. In: MONTANO.M.T.E. **A Integração de pessoas com deficiência**: Contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo : Mennon/Senac, 1997

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. 3ª. Rio de Janeiro: WVA, 1997

SEBASTIAN, G. D. **A identidade social do trabalhador do indivíduo portador de deficiência mental**. 1997. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SKILAR, Carlos. **Educação e Exclusão**: Abordagem sócio-antropológicas em Educação Especial. 2ª. Porto Alegre-RS: Mediação, 1997.

STAINBACK Susan; STAINBACK William. Trad. Magda França Lopes.
Inclusão: Um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999

VIRIATO, Edaguimar Orquizas. **Estado e políticas Sociais no Brasil.**Cascavel: Edunioeste, 2001

WERNECK, Claudia.**Muito Prazer eu Existo.** 2ª. Rio de Janeiro: WVA, 1993

WERNECK, Claudia.**Ninguém Mais Vai Ser Bonzinho na Sociedade inclusiva.** Rio de Janeiro: WVA, 1997