


**PROJETO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA (PR):
PROPOSTAS PARA A EDUCAÇÃO NA DIVERSIDADE**

N.Cham. CETD UFSC PEPS 2296
Autor: Claser, Edne Apare
Título: Projeto de educação inclusiva (P

972440537 Ac. 185811
Ex.1 UFSC BC CETD

CETD
UFSC
PEPS
2296
Ex.1 BC

**Universidade Federal de Santa Catarina
Programa de Pós Graduação em
Engenharia de Produção**

**PROJETO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA (PR):
PROPOSTAS PARA A EDUCAÇÃO NA DIVERSIDADE**

Édne Aparecida Claser

**Dissertação apresentada ao
Programa de Pós Graduação em
Engenharia de Produção da
Universidade Federal de Santa
Catarina como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre
em Engenharia de Produção**

**Florianópolis
2001**

Edne Aparecida Claser

**PROJETO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA (PR):
PROPOSTAS PARA A EDUCAÇÃO NA DIVERSIDADE**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de
**Mestre em Engenharia de Produção no Programa de Pós-
Graduação em Engenharia de Produção da Universidade
Federal de Santa Catarina.**

Florianópolis, 18 de dezembro 2001.


Profª. Eunice Passaglia, Dra.
Coordenadora do Curso

BANCA EXAMINADORA



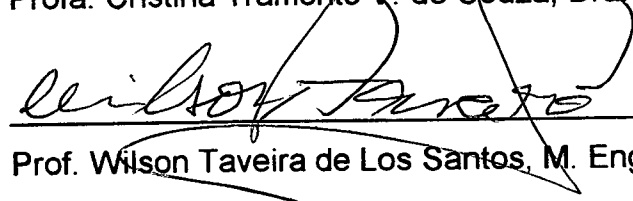
Profa. Dulce Márcia Cruz, Dra.
Orientadora



Prof. Hugo César Hoeschl, Dr.



Profª. Cristina Tramonte V. de Souza, Dra.



Prof. Wilson Taveira de Los Santos, M. Eng.

Agradecimentos

Agradeço a Deus, e meus mentores espirituais, que com certeza sempre estiveram ao meu lado em todos os momentos de aflições, aos quais tantas vezes em pensamento recorri.

“De tudo ficaram três coisas:
a certeza de que estamos sempre começando;
a certeza de que é preciso continuar e
a certeza de que podemos ser interrompidos
antes de terminar.

Fazer da interrupção um caminho novo;
Fazer da queda um passo de dança;
Do medo uma escada;
Do sonho uma ponte;
Da procura um encontro.”

(Fernando Sabino)

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	p. viii
LISTA DE QUADROS.....	p. ix
RESUMO.....	p. x
ABSTRACT.....	p. xii
1 INTRODUÇÃO.....	p. 01
1.1 Justificativa.....	p. 11
1.2 Objetivos.....	p. 12
1.2.1 Objetivo geral da pesquisa.....	p. 12
1.2.2 Objetivos específicos da pesquisa.....	p. 13
1.3 Metodologia.....	p. 13
1.3.1 Estrutura do trabalho.....	p. 15
2 REMOVENDO AS BARREIRAS PARA A APRENDIZAGEM EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA TODOS.....	p. 17
2.1 Princípios básicos da educação.....	p. 17

2.2 Base legal para fundamentação da educação inclusiva.....	p. 19
2.3 Evolução histórica.....	p. 24
2.4 Aspectos conceituais.....	p. 27
2.5 Histórico do atendimento educacional às pessoas com deficiência no Brasil.....	p. 31
2.5.1 De 1851 a 1956 – Iniciativas oficiais e particulares isoladas.....	p. 33
2.5.2 De 1957 a 1993 – Iniciativas oficiais de âmbito nacional.....	p. 35
2.6 Política nacional para educação especial.....	p. 37
2.6.1 Período de 1961 a 1971.....	p. 37
2.6.2 Período de 1972 a 1985.....	p. 39
2.6.3 Período de 1986 até os dias atuais.....	p. 45
2.7 Planos nacionais de educação.....	p. 55
2.7.1 Período de 1962 a 1971.....	p. 56
2.7.2 Período de 1972 a 1985.....	p. 57
2.7.3 Período de 1986 até os dias atuais.....	p. 57
3 EM BUSCA DE EDUCAÇÃO PARA TODOS – O PARADIGMA DOS TEMPOS ATUAIS.....	p. 64
3.1 Currículo e prática escolar.....	p. 67
3.2 Definições.....	p. 73
3.2.1 Inclusão.....	p. 73
3.2.2 Escola inclusiva.....	p. 73
3.2.3 Educação especial.....	p. 74
3.2.4 Educandos que apresentam necessidades educacionais especiais....	p. 76

3.2.5 Necessidades educacionais especiais.....	p. 77
3.2.6 Terminalidade específica.....	p. 79
3.2.7 Caracterização de deficiências.....	p. 79
3.2.8 Currículo.....	p. 83
3.2.8.1 Adaptações de acesso ao currículo.....	p. 83
3.2.8.2 Adaptações curriculares não significativas.....	p. 84
3.2.8.3 Adaptações curriculares significativas.....	p. 86
3.2.8.4 Níveis de adaptação curriculares.....	p. 87
3.2.9 Rede de apoio.....	p. 91
4 ESCOLA SÓ É ESCOLA SE FOR TRANSFORMADORA.....	p. 96
4.1 Análise da situação para educação inclusiva no Paraná.....	p. 98
4.1.1 Dados quantitativos.....	p. 98
4.1.2 Etapas da pesquisa para implantação e desenvolvimento da proposta de educação inclusiva no Estado do Paraná.....	p. 101
4.2 Finalidades da proposta de educação inclusiva.....	p. 105
4.3 Objetivos específicos a serem alcançados no processo de desencadeamento da proposta de educação inclusiva para o estado do Paraná	p. 107
4.4 Desafios e linhas de ação da proposta de educação inclusiva para o Estado do Paraná.....	p. 108
4.5 Análise dos desafios e linhas de ação elencados no documento educação inclusiva: linhas de ação para o Estado do Paraná.....	p. 110

4.5.1 Paraná: em busca da efetivação de uma educação de qualidade para todos.....p. 112

5 NÃO AGUARDEMOS A PRÓXIMA NOTÍCIA. NÓS SOMOS A PRÓXIMA NOTÍCIA.....p. 115

5.1 Inclusão: desmonte da educação especial?.....p. 118

5.2 Quem é o profissional da inclusão?.....p. 119

6 CONCLUSÃO.....p. 121

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....p. 125

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1:** Visão dinâmica, ou por unidade, da relação entre o portador de deficiência e a educação escolar.....p. 48
- Figura 2:** Visão estática, ou por dicotomia, da relação entre o portador de deficiência e a educação escolar.....p. 49
- Figura 3:** Esquema do sistema educacional.....p. 76

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: População por faixa etária e taxas médias geométricas de crescimento
– Paraná – 1995/2005.....p. 99

Tabela 2: Matrículas na educação básica segundo nível e modalidade de
ensino nas dependências administrativas estadual e municipal – PARANÁ –
2000.....p. 100

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar a democratização e a equiparação de oportunidades educacionais escolares para igualar os direitos de todos à educação, com ênfase nos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais. O estado do Paraná vem discutindo desde 1995, nas diferentes instancias e/ou segmentos a necessidade de ressignificar o atendimento educacional oferecido pela rede pública de ensino do estado com vistas à equiparação de oportunidades para todos os educandos em idade escolar, portadores de deficiência ou não. O Paraná é considerado um modelo nacional de atendimento aos alunos com deficiência, a educação especial está presente nos diferentes níveis de formação escolar – educação infantil, ensino fundamental, médio e superior – e na interatividade com outras modalidades escolares como a educação de jovens e adultos e a educação profissional. O desafio agora é democratizar esta educação de forma a tender toda e qualquer diversidade que possa se apresentar na escola comum, concretizando o objetivo de oferecer uma educação de qualidade para todos. Vimos acompanhando e desenvolvimento das discussões, que originaram o Projeto de Educação Inclusiva desde seu primeiro momento (1995) e mais especificamente a consolidação do documento Educação Inclusiva: Linhas de Ação para o Estado do Paraná desde julho 2000, quando a Secretaria de Estado da Educação optou por registrar em um documento a caminhada do estado na busca do modelo de educação almejada. Durante a pesquisa além de acompanhar o desenvolvimento do processo recorreremos a

documentos governamentais, legislação e materiais impressos que possibilitassem analisar a caminhada da Educação Especial no Brasil com vistas à convalidação desta proposta educacional. Com base nos objetivos propostos para Educação Inclusiva para o Estado do Paraná bem como sua caminhada, pudemos constatar que muito já tem sido feito em busca de uma educação para todos, porém ainda há uma grande caminhada a ser empreendida tanto no que se refere à formação e capacitação dos profissionais da educação como no enfrentamento, da maior barreira que move qualquer sistema, seja ela educacional ou não, o preconceito.

Palavras chave: educação inclusiva; igualdade de oportunidades, educação para todos.

ABSTRACT

The objective of this study is to analyze the democratization and the equalization of educational opportunities to equal everyone's rights to education, giving particular attention to those students who show special educational needs. Since 1995, Paraná State has been discussing the needs for re-meaning the educational assistance offered by the public schools in the state aiming at the equalization of opportunities for everyone in the school age, handicapped or not. Paraná is considered a national model for its assistance to handicapped students; the special education is present in different levels of schooling – kindergarten, elementary school, high school and college – and it also interacts with other educational activities like adult and professional education. The challenge now is to democratize this kind of education in order to assist any diversity, which may appear in the ordinary school, making actual the aim of offering quality education for everyone. We have been following the development of those discussions, which originated the Inclusive Education Project since its early beginning in 1995 and more specifically the consolidation of the document *Inclusive Education: Action Lines for Paraná State* since July, 2000, when the State Secretary of Education decided to register in a document the path the State followed, searching for the desirable educational model. During the research, besides accompanying the process development, we have studied government documents, legislation and print materials, which could help in the analysis of the Special Education in Brazil, aiming at the ratification of this educational proposal. Based on the proposed objectives for the Inclusive Education in the whole Paraná State as well as its path, we could notice that a

lot has been done in this search for education for everyone, but there is a long way to be followed referring to education professionals' formation and qualification as well as facing the highest barrier that moves any system, educational or not, the prejudice.

Key words: Inclusive Education; equalization of opportunities; education for everyone.

1 INTRODUÇÃO

Sociedade inclusiva é um tema novo no Brasil. Só a partir de 1995 vem se incorporando às reflexões e aos objetivos de profissionais que lidam com a questão da deficiência em especial.

Como a discussão ainda está restrita à área acadêmica, embora haja exceções, o objetivo deste trabalho é de analisar a democratização desta discussão, no Estado do Paraná, de forma a tornar o sistema educacional cúmplice dela. Quanto maior for essa cumplicidade, mais perto a sociedade e, por sua vez a escola, estarão da consolidação de uma sociedade inclusiva.

Diz Werneck (1997, p.23):

“inclusão deve ser assunto de sala de aula, da mesa de jantar, de conversa de botequim, de papo de beira de praia, de churrasco aos domingos, de reuniões de empresários, do discurso e da prática diária dos políticos e dos governantes e, até arrisco: das conversas românticas de namorados preocupados em não repetir com seus futuros filhos os erros que transformaram o homem num *expert* na arte de excluir”.

Uma sociedade inclusiva tem, em seus alicerces, a crença de que todas as pessoas têm direito à participação ativa nas relações sociais, contribuindo de alguma forma para o seu desenvolvimento. No processo de inclusão, busca-se dissipar as barreiras e estigmas consolidados em relação a grupos socialmente marginalizados, do qual fazem parte os portadores de deficiência.

A mobilização da sociedade como um todo, ao estabelecer um real processo de inclusão social, definirá claramente o direito das pessoas

portadoras de deficiência ou não, a viver uma vida tão normal quanto lhe seja possível, sem que a segregação provenha de nenhum aspecto relativo ao sistema social, especialmente do sistema educacional.

Trata-se de assegurar igualdade de oportunidades e não de estabelecer privilégios e de abandonar a concepção paternalista da lei, que apenas concede benefícios, pelo conceito superado da deficiência nas leis que, reconheçam os direitos sociais de poder desempenhar suas capacidades com igualdade de oportunidades (Coletânea Legislação - Ministério Público/PR, 1997, p.9).

Em se tratando exclusivamente de educação, o objetivo essencial da inclusão é a equiparação de oportunidades educacionais escolares para igualar os direitos de todos à educação, com ênfase nos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, com apoio necessário e recursos adequados.

Para assegurar a previsão e provisão de recursos e apoio para atender às necessidades educacionais especiais – temporárias ou permanentes – de qualquer aluno, o Estado do Paraná busca garantir o cumprimento aos dispositivos legais, fomentando articulações e parcerias internas e externas à rede governamental de educação.

As discussões referentes à inclusão e posterior sistematização de um documento registrando o trabalho desenvolvido no Paraná, que será parcialmente discutido no capítulo IV, originou-se da crescente dúvida que envolve a educação, “escolarização” de pessoas com deficiência, no atual contexto social. Os registros históricos mostram que a evolução do

reconhecimento das diferenças é um crescente que vem se confundindo com o momento histórico a que nosso país está submetido. Muito embora por longos períodos, essa mostra de evolução tenha ficado velada, atualmente percebe-se a necessidade e disposição para grandes discussões em torno do encaminhamento da escolarização formal das pessoas com necessidades educativas especiais.

Muitos foram os fatores que determinaram essas mudanças. Em nível macro, os movimentos mundiais que mobilizaram a sociedade como um todo em relação à construção de um novo modo de interação social, no qual há uma revolução de valores, práticas e atitudes em torno de grupos socialmente marginalizados. Em um nível menor, as mudanças, operadas no interior da educação escolar, voltadas ao reconhecimento das diferenças entre seus alunos, promovendo, sempre que possível, a aprendizagem conjunta de todas as crianças, independentemente de suas condições sócio-culturais ou características pessoais (Política de Educação Inclusiva para o Estado do Paraná 2001 – versão preliminar).

A mudança de paradigma em direção à consolidação de uma sociedade inclusiva, na qual se respeitem as diferenças, exige dos órgãos governamentais, não apenas o respeito à diversidade social presente na escola, mas, sobretudo, um compromisso em direção à construção de políticas públicas, voltadas ao reconhecimento dessas diferenças (Política de Educação Inclusiva para o Estado do Paraná 2001 – versão preliminar).

Vivemos num mundo cada vez mais interrelacionado no qual pessoas e mercadorias se movimentam com uma facilidade que nossos antepassados

não acreditariam ser possível. As informações circulam com enorme rapidez e em múltiplas direções, chegando a ser concomitantes, apesar de consideráveis distâncias entre os emissores e os receptores (Edler, *apud* PARANÁ, 1998, p.2). Com tais características, pareceria que vivemos numa sociedade global, na qual estão disponíveis todas as condições de acesso e usufruto dos bens e serviços conquistados, graças a enormes avanços, em especial, os da tecnologia.

Aparentemente estaríamos todos incluídos nessa “aldeia global”, desfrutando do processo de “universalização e mundialização da vida” (Rivero, 1999). Aparentemente, embora fosse justo e democrático que estivéssemos todos incluídos, participando e pertencendo (Edler, 1998, *apud* PARANÁ, 1998, p.2).

Mas a realidade nos coloca diante de um outro cenário, minúsculo, no qual enormes contingentes populacionais estão excluídos, sequer sabendo de seus direitos. Padecem da pobreza política manifesta como **não ter e não ser**. “Uma é de ordem sócio-econômica, quantitativa, material; a outra é de ordem política, qualitativa, imaterial” (Demo, 1988 p. 18).

Em ambas as situações (que não são, necessariamente, interdependentes) estão caracterizadas a desigualdade, a diferença que combatemos no discurso, mas que perdura e se acentua no cotidiano, em especial em nosso país de dimensões continentais. A diferença produzida pela pobreza material, manifesta-se como baixos salários, falta de renda e de trabalho, falta ou insuficiência de serviços de qualidade nas áreas de educação, saúde, habitação, transporte, lazer... (Edler, 1998, *apud* PARANÁ, 1998, p.2). A

diferença produzida pela pobreza política tem menor visibilidade, embora se manifeste de forma perversa como opressão, dependência, estigmatização, segregação e exclusão (Edler, 1998, *apud* PARANÁ, 1998, p.3).

Pensar uma sociedade para todos, na qual se respeita a diversidade da raça humana, é alicerçar a crença de que todas as pessoas têm direito à participação ativa nas relações sociais. A inclusão é para todos porque somos diferentes, diz Werneck (1997 p.42). Por isso, atender às necessidades das majorias e minorias, é concretizar a realização da sociedade inclusiva, que busca dissipar barreiras e estigmas, consolidados em relação a grupos marginalizados socialmente, do qual fazem parte os portadores de deficiência.

As complexas mudanças em curso na modernidade, marcadas pelo processo de globalização econômica e cultural, exigem novas dinâmicas de interação social sublinhadas por reflexões críticas acerca dos paradigmas atuais e das práticas sociais que têm surgido. Um dos efeitos desse processo de mudanças ocorridas, principalmente, no último século, e que se intensificaram, vertiginosamente, nas últimas décadas, é a exigência de um reequacionamento do papel da educação, particularmente o da educação escolar. A escola vem assumindo funções, cada vez mais complexas, e que exigem a participação de toda a comunidade escolar na condição de autores e atores de um projeto pedagógico centrado na qualidade das respostas educativas para todos os alunos. Faz-se necessário, nesse contexto de mudanças, pensar em propostas educacionais, que garantam e assegurem o acesso igualitário de qualquer criança, adolescente, jovem ou adulto, às instituições públicas de ensino para, nelas, se apropriarem dos bens culturais

historicamente acumulados e para construir conhecimentos, com competência crítica e reflexiva. O exercício da cidadania prevê o respeito, o reconhecimento, a aceitação e a valorização das diversidades: étnicas, religiosas, culturais, sócio-econômicas, lingüísticas, de capacidades, que conformam a composição dos grupamentos humanos de cunho democrático. Na escola, as diferenças individuais estão sempre presentes e a atenção à diversidade é o eixo norteador do paradigma da educação inclusiva, isto é, uma educação de qualidade para **todos**, eliminando rótulos, preconceitos, mecanismos de expulsão de alunos que, por diversas razões, contrariam as expectativas do sistema educacional escolar e acabam discriminados e em situação de desvantagem. A educação é uma questão de direitos humanos e todos os indivíduos devem ter garantidos o acesso, o ingresso e a permanência, com sucesso, em todo o fluxo da escolarização estabelecido pelo sistema nacional de educação, nas zonas urbana e rural. (Política de Educação Inclusiva para o Estado do Paraná 2001 – versão preliminar). Os princípios da inclusão aplicam-se a todos e não apenas aos alunos com deficiência ou em situação de desvantagem social. A Declaração de Salamanca (1994), reflete no seu contexto o consenso mundial sobre a configuração de novas linhas de ação na prática da inclusão. Propõe uma revolução de valores e atitudes na estrutura da sociedade e da própria educação escolar. Trata-se de um novo modo de interação social, inspirada no princípio de igualdade de oportunidades e no reconhecimento da necessidade de assegurar a “Escola Para Todos”, acordado na Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtién, na Tailândia em 1990.

A educação escolar desempenha relevante papel, no processo de inclusão social e ao promover, sempre que possível, a aprendizagem conjunta de todas as crianças, independente de suas dificuldades e diferenças. As barreiras de acesso ao conhecimento historicamente acumulado, as estruturas burocráticas e inflexíveis das escolas, as práticas pedagógicas homogêneas, rotulantes, classificatórias, aquarelam o quadro do fracasso escolar e constituem-se em instrumento real de frustração de esperanças e de exclusão social do portador de deficiência do contexto escolar, meio este indispensável ao exercício da cidadania (Política de Educação Inclusiva para o Estado do Paraná 2001 – versão preliminar).

É necessário que a escola não tenha medo de arriscar e efetive na prática o que preconiza a Lei n. ° 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no art. 58: § 1º - “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da parcela de educandos com necessidades educacionais especiais” e art. 59: “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas, para atender às suas necessidades”.

De acordo com Mantoan (1997, p.59) “cabe à escola encontrar respostas educativas para as necessidades de seus alunos e exigir dela uma transformação”. Alguns alunos exigem apoio adicional, outros adaptações, outros ainda equipamentos específicos, recursos estes possíveis para uma escola que busque alternativas com vistas a atender à diversidade.

O currículo escolar traduz as intenções de um sistema educativo para com

seu alunado. Definir um currículo significa eleger princípios e valores considerados significativos para a qualidade da formação a ser oferecida na escola, a todos os alunos, indiscriminadamente. Para Manjon (*apud* PARANÁ, 1998, p.15) "currículo é o conjunto de experiências que a escola como instituição, põe a serviço dos alunos como fim de potencializar seu desenvolvimento integral". Portanto, evidencia-se a necessidade de garantir a consecução de currículos abertos, resultantes das vivências e das expectativas socioculturais. Trata-se de construir um instrumento para desvelar a diversidade na escola e responder as demandas de acesso, regresso, permanência e sucesso dos educandos nas situações educacionais. Se concebermos o currículo como conjunto de ações, que a escola formaliza em consonância com o projeto pedagógico, o norte do processo educativo é o mesmo para todos os alunos, com a devida atenção às diferenças individuais.

Em última análise, o currículo escolar deve ser entendido como o conjunto de experiências que a escola oportuniza aos alunos, objetivando seu desenvolvimento integral, pois é a educação que permite ao homem assimilar a experiência historicamente acumulada e culturalmente organizada (Edler, 1998, p.6).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC-1997), nos seus pressupostos, objetivos e indicações, admitem a pluralidade de concepções pedagógicas e do próprio fazer educativo. Caberá à unidade escolar construir seu próprio projeto curricular e prever em seus aspectos filosóficos, ideológicos, sociológicos e pedagógicos, as adequações e procedimentos necessários para atender as características diferenciadas de seus alunos.

Evidentemente, quanto maior a dificuldade do aluno, mais significativas serão as adequações no currículo.

O princípio da educação para todos só se concretiza nos sistemas educacionais que atendem às necessidades de todos os alunos. Para tanto, a escola deve responder aos desafios da aprendizagem no contexto social onde está inserida. Para que todos os alunos, sujeitos do processo ensino aprendizagem, desfrutem de igualdade de oportunidades de apropriação do saber, do saber fazer, e do saber ser, há que considerar as diferenças individuais e as necessidades educativas delas decorrentes. Os alunos portadores de deficiência se diferenciam acentuadamente de seus pares, ditos normais, por apresentarem dificuldades de aprendizagem decorrentes de limitações impostas por suas condições físicas, sensoriais, intelectuais e mentais: “cada um de nós é um mesmo diferente, o que significa que, embora tenhamos semelhança” (como a de pertencermos ao gênero humano...), apresentamos inúmeras diferenças (Novaes, 1991, p1).

O conceito de diferença, historicamente entendido como sinônimo de diversidade, é usado, no contexto escolar, para caracterizar grupos ou indivíduos que não correspondem e nem se encaixam nas descrições de sujeitos entendidos como normais para os currículos, conteúdos, disciplinas e práticas pedagógicas determinados pela escola. Portanto, é necessário que a escola e professores entendam que as diferenças individuais no processo de aprendizagem são inerentes à condição humana, por isso alguns são mais dedicados, outros têm preferência a determinados conteúdos, há os que são mais lentos, enquanto que outros realizam a transferência de aprendizagem

com notada facilidade (Demo *apud* Paraná, 1988, 64).

As barreiras à aprendizagem são obstáculos que se impõem ao aluno, criando-lhe dificuldades no aprender. Constatase, porém, que os obstáculos à aprendizagem não são exclusividade dos alunos cegos, surdos, com retardos mentais, paralisia cerebral, dentre outros. Barreiras à aprendizagem (temporárias ou permanentes) fazem parte do cotidiano escolar de quase todos os alunos, porém o fato de apresentarem dificuldades não nos autoriza a rotulá-los como alunos-problema ou estabelecer limites para sua capacidade de aprendizagem.

Para Machado (*apud* Aquino, 1997, p76), "são muitas as práticas do dia a dia escolar que produzem crianças problemas". Como a escola não sabe como atender às necessidades educacionais de seus alunos, encaminha-os para avaliação diagnóstica, tratamento, educação especial, descobre novos atores (psicólogos, terapeutas...) e sentimentos (solidariedade, piedade, dedicação...) e os inclui no processo, para justificar a expropriação do saber e a impossibilidade desses alunos de se tornarem sujeitos de suas vidas.

Examinar a prática pedagógica, com vistas à remoção de barreiras à aprendizagem, consiste num desafio para os educadores que, até então, entendiam a questão apenas sob a ótica das características do aprendiz, suas condições orgânicas, psicossociais e que têm sido responsabilizadas pelo seu insucesso na escola. Contrariando este princípio, acrescentam-se outros fatores, como o educador, a escola, o sistema educacional, as influências das representações sociais, os aspectos ideológicos e políticos que nela exercem. Segundo Aquino (1997, p.93), há que se retirar o foco diagnóstico da figura exclusiva do "aluno-problema", deslocando o olhar para as relações conflitivas

que o circunscrevem, dos quais ele é tão somente um porta-voz.

Um dos desafios a ser contornado pela escola, de forma a atender à diversidade social e cultural, é a elaboração do projeto pedagógico, previsto na Lei de Diretrizes e Bases Nacional de Educação (Art. 12 Inciso I), pois é a partir dele que se (re) estrutura a possibilidade de estabelecer estratégias como elementos para reorganização das práticas escolares. A prerrogativa "legal" do projeto pedagógico oportuniza à comunidade escolar uma avaliação das práticas escolares, até então existentes. A escola passa a ser condutora de sua própria história e também responsável pelos diferentes processos.

1.1 Justificativa

Esta pesquisa se justifica pela necessidade de discutir a democratização e a equiparação de oportunidades educacionais escolares para igualar os direitos de todos à educação, com ênfase nos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Estamos, portanto, no limiar de uma situação em que pensar sobre educação é, acima de tudo, um ato que extrapola a própria questão pedagógica dos métodos, currículos, didáticas, embora não se possa jamais desconsiderá-los.

Trata-se de adentrar por outros caminhos, que conduzem ao entendimento da condição humana, em suas mais dignas e elevadas aspirações.

O Paraná é considerado um modelo nacional de atendimento aos alunos com deficiência, a educação especial está presente nos diferentes níveis de formação escolar – educação infantil, ensino fundamental, médio e superior – e na interatividade com outras modalidades escolares, como a educação de jovens e adultos e a educação profissional. O desafio agora é democratizar esta educação, de forma a atender toda e qualquer diversidade que possa se apresentar na escola, concretizando o objetivo de oferecer uma educação de qualidade para todos.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral da pesquisa

- Registrar o momento atual e analisar o processo de implantação da Política de Educação Inclusiva, na rede Pública de ensino do Estado do Paraná, com base na evolução das políticas educacionais Brasileira, tomando como base a promulgação da LDB 9394/96.

1.2.2 Objetivos específicos da pesquisa

- Analisar os paradigmas vigentes para construção de projetos pedagógicos adaptados às necessidades individuais, sob a ótica da remoção de barreiras, favorecimento da aprendizagem e promoção escolar dos educandos, com necessidades especiais, nos diferentes níveis de ensino.
- Desencadear estudos e pesquisas referentes às práticas pedagógicas, que favoreçam a inclusão na aprendizagem e na vida em sociedade.
- Identificar os desafios, a serem superados, para a partir de uma postura de enfrentamento, desencadear ações nas diferentes esferas, tendo como base os direitos assegurados na legislação em vigor.

1.3 Metodologia

Este estudo representa uma análise da construção e acompanhamento da consolidação de um projeto, iniciado pela Secretaria de Estado da Educação em 1995, quando, pela primeira vez, propôs-se a discussão sobre as necessidades especiais em educação, em um Seminário que envolveu participantes de todo o Estado, cujo tema foi "*Viver e conviver na diversidade*". No ano seguinte, dando continuidade às discussões que dali se disseminaram, foi realizado o Seminário Estadual *Educação, Trabalho e Cidadania*, no qual

foram discutidas, além de outras, questões de ordem legal e institucional, envolvidas na Educação Profissional, da pessoa com deficiência.

Em 1998 e 1999, os Seminários Estaduais tiveram como tema, respectivamente, "*Adaptações Curriculares*" e "*Educação Inclusiva: um compromisso político com a diferença*", dos quais se seguiram seminários e grupos de estudo nas diferentes localidades do Estado, a fim de que as novas idéias fossem disseminadas entre todos os integrantes da comunidade escolar.

Foram anos que se seguiram, de valiosas discussões entre os profissionais da educação, capacitados nos mais de 400 cursos, ofertados pela Secretaria de Estado da Educação, da qual fazemos parte, na equipe do Departamento de Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, acerca da ressignificação da Educação Especial, no contexto do paradigma da inclusão. Após todos esses anos de estudos, experiências e reflexões o Departamento de Educação Especial (DEE), com a colaboração dos Departamentos que compõem a Superintendência de Gestão de Ensino (SGE), Ensino Fundamental e Médio, sentiram a necessidade de sistematizar esse conjunto de idéias, avançando um passo a mais, na consolidação do ideal da educação de qualidade para todos, registrando-se a caminhada, e buscando respostas aos desafios impostos à nova demanda social, com a produção do documento "*Educação Inclusiva: linhas de ação para o Estado do Paraná*" documento, este, que será analisado no capítulo IV, no que se refere aos aspectos quantitativos, finalidades da proposta de educação inclusiva, objetivos específicos a serem alcançados, desafios e linhas de ação, quanto aos aspectos atitudinais, gestão político-administrativa do sistema, sociedade em

geral, aspectos, esses, identificados como pontos chave para o desencadeamento da proposta inclusiva para o Estado do Paraná, tendo em vista as ocorrências do cotidiano nas salas de aula.

1.3.1 Estrutura do trabalho

Em seu capítulo I, discute contextualização da escola atual, excludente e rotuladora e da escola que queremos, dentro das atuais tendências educacionais vigentes (LDB 9394/96 e Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica), uma escola que atenda às necessidades individuais dos alunos, promova a cidadania independentemente de suas condições sociais, econômicas ou intelectuais, uma escola para todos.

O capítulo II trata dos princípios básicos para efetivação de uma sociedade e, por sua vez, de uma escola inclusiva, respaldada nos dispositivos legais vigentes, reafirmando o papel de cada cidadão na consolidação desses direitos, tendo como base a evolução histórica do atendimento educacional ao aluno com deficiência, bem como perspectivas atuais de atendimento educacional.

O capítulo III traz definições sobre os diferentes tipos de deficiência e termos técnicos, referentes ao educando com deficiência, possibilidades de atendimento e apoio educacional especializado.

O capítulo IV traça uma análise de dados quantitativos quanto à atual realidade do atendimento educacional no Paraná, com vistas à implantação da

política de educação inclusiva, em suas redes públicas de ensino municipal e estadual, bem como o trabalho que vem sendo desenvolvido para efetivação desse processo, descrevendo sua caminhada e novas perspectivas, a partir da implantação oficial da política de educação inclusiva, para o estado do Paraná.

O capítulo V, faz uma breve retomada da necessidade de se ousar em mudanças, que tragam benefícios ao alunado da escola pública, principalmente, àquele com necessidades educativas especiais, bem como o compromisso do professor, nesse processo de inovação. Desmistifica o desmonte da educação especial, e define a postura do professor com vistas à inclusão.

2 REMOVENDO AS BARREIRAS PARA A APRENDIZAGEM: EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA TODOS

2.1 Princípios básicos da educação

O objetivo básico deste capítulo, é apresentar uma breve revisão da legislação e políticas públicas, adotadas no Brasil, enfatizando a implantação da Educação Especial no Brasil.

Cumprindo o objetivo proposto do estudo pretendido, procurou-se identificar as políticas da educação especial, ao longo de sua evolução. Neste sentido, buscou-se desenvolver uma análise das ações governamentais, procurando, antes de mais nada compreendê-la, para só então tentar explicá-la.

Considerando que todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos, não é possível conciliar democracia com as injustiças sociais. O desafio é construir uma sociedade democrática, calcada na igualdade, na liberdade, onde os direitos humanos sejam respeitados e protegidos, repudiando-se as desigualdades sociais e todas as perversas formas de exclusão de qualquer indivíduo (Política de Educação Inclusiva para o Estado do Paraná 2001 – versão preliminar).

Portanto, o direito de ter direitos é extensivo a todos, particularmente àqueles grupos minoritários que têm estado em situação de desvantagem no que tange à

qualidade de vida, à dignidade, à liberdade, à participação na vida familiar e comunitária, à igualdade de oportunidades em saúde, educação, trabalho, lazer e à participação social.

O exercício da cidadania não pode se restringir, somente, à questão de direitos e deveres de uma parcela da população, devendo abranger, também, as questões referentes aos grupos excluídos ou rejeitados pela sociedade. A educação, sendo dever da família e do Estado, está inspirada nos princípios acima mencionados, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

A escola, como segmento social, tem refletido em suas práticas, os mesmos mecanismos de exclusão que a sociedade tem praticado. Mas, na condição de espaço público, tem procurado aprimorar sua missão social, política e pedagógica, desenvolvendo, em todos os que dela participam, comportamentos e atitudes de solidariedade, baseados no respeito e na valorização da diversidade humana e das diferenças individuais, de todos os alunos (Política de Educação Inclusiva para o Estado do Paraná 2001 – versão preliminar).

O grande desafio é estar atento para impedir que os direitos dos homens e mulheres, assegurados nas leis de um país, de um estado, de um município, de uma escola e repetidos nos discursos, sejam desrespeitados na vida prática. Com o movimento pela inclusão, almeja-se a construção de uma sociedade compromissada com as minorias, que valorize a diversidade humana, que respeite a dignidade de cada indivíduo, a igualdade de direitos a oportunidades e o exercício efetivo da cidadania, com liberdade de expressão

do pensamento e de escolha (Política de Educação Inclusiva para o Estado do Paraná 2001 – versão preliminar).

A inclusão provoca mudanças nas perspectivas educacionais, pois não se limita somente aos direitos dos alunos, que apresentam dificuldades na escola, mas aos de todos os envolvidos no processo educacional escolar: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. É um grande equívoco pensar que a educação inclusiva se faça somente com atos legais, ela só acontecerá, efetivamente, com ações e relações que sejam realizadas na escola e na sociedade, para propiciar o compromisso de transformar essa nossa sociedade injusta e excludente, naquela onde reine a igualdade.

2.2 Base legal para fundamentação da educação inclusiva

Os dispositivos legais servem como sustento às linhas de ação estabelecidas, pois se constituem em preceitos a serem respeitados e utilizados, como ferramentas para embasar as ações que levem ao cumprimento das determinações contidas nos textos legais e nas recomendações de organismos internacionais. Nesse particular, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela III Assembléia Geral Ordinária da ONU em 10 de dezembro de 1948 garante, em seu artigo 26, que todo homem tem direito à educação, ressaltando-se sua gratuidade, pelo menos no Ensino Fundamental.

A Constituição de 1988, em seu artigo 6º, descreve a educação como um direito social de todo o brasileiro e no artigo 206 - inciso I - defende a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. O artigo 208 garante, no inciso I, o Ensino Fundamental, gratuitamente, a todos, independente da idade; o inciso III refere-se ao atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino e o inciso VII faz menção aos programas suplementares, o material didático, entre outras necessidades de apoio.

Além de nossa Carta Magna, outros documentos brasileiros também garantem a igualdade de direitos de todos aos bens e serviços, historicamente, acumulados e disponíveis na sociedade. Estão neste caso:

a) o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, em seu artigo 5º, garante os direitos constitucionais fundamentais da criança e do adolescente. O artigo 53 – incisos I, II e III – lhes asseguram igualdade de condições, acesso e permanência na escola, pública e gratuita, próxima à sua residência, bem como o artigo 54, lhes confere o direito ao atendimento especializado. Em seu artigo 66, assegura-se aos adolescentes com deficiência o direito ao trabalho protegido;

b) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, em seu capítulo V, refere-se à Educação Especial como modalidade da Educação Escolar, que deverá ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino,

particularmente aos alunos com necessidades educacionais especiais, havendo, quando necessário, serviços de apoio especializado. Em seu parágrafo 2º, 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”. Faz-se necessário, ainda, cumprir seu artigo 67, no tocante à valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes direitos nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público. Além disso, para sermos fiéis ao ‘espírito’ da educação inclusiva, faz-se necessária uma leitura ampla e dinâmica de toda a lei, extrapolando-se os limites do capítulo V, destinado à Educação Especial, e realizando-se as interfaces necessárias com a totalidade dos dispositivos preconizados;

c) o **Decreto 3.298/99**, referente à Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que regulamenta a Lei 7.853/89, dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências;

d) o Estado do Paraná, conta ainda, com 04 (quatro) dispositivos legais importantes:

- a **Lei n. 13049, de janeiro de 2001**, autoriza o poder executivo a instituir 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 portadora de deficiência;

- a **Lei n. 13117, de 21 de março de 2001**, dispõe sobre a Política Estadual de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência;

- a **Lei n. 13120, de 21 de março de 2001**, assegura, conforme especifica, transporte intermunicipal, aos portadores de deficiência, quando estiverem se submetendo a processo de reabilitação e/ou de capacitação profissional; e

- a **Lei n. 13126, de 21 de março de 2001**, cria o programa de barreiras arquitetônicas ao portador de deficiências "Cidade para todos".

Frente às possibilidades explicitadas no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dos demais dispositivos legais, faz-se necessário redimensionar o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais, assegurando o seu acesso, ingresso, permanência e sucesso escolar, bem como sua terminalidade acadêmica.

Dentre as recomendações de organismos internacionais sublinhem-se a Declaração Mundial de Educação para Todos, oriunda da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990) e a Declaração de Salamanca (Espanha, 1994), documento produzido na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, das quais se destacam os seguintes aspectos:

a) a necessidade de construirmos espaços educacionais na perspectiva de educação de qualidade para todos. Neste sentido, compromissos políticos

foram consolidados num esforço coletivo, para assegurar a democratização da educação, independentemente das diferenças particulares dos alunos;

b) a necessidade de mudanças fundamentais, que transformem em realidade uma educação capaz de reconhecer as diferenças, promover a aprendizagem e atender às necessidades de cada pessoa, individualmente;

c) que as escolas ajustem-se às necessidades de todos os alunos, quaisquer que sejam as suas condições físicas, sociais, lingüísticas, incluindo aquelas crianças/adolescentes que vivem nas ruas, as que são exploradas em atividades laborais, as que trabalham, as nômades, as de minorias étnicas, religiosas, as migrantes, as menores de 6 (seis) anos, os alunos com distúrbios de aprendizagem, pessoas com deficiência, superdotação e com condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, além dos que se desenvolvem à margem da sociedade;

d) a necessidade de que as políticas educacionais levem em conta as diferenças individuais, nas diversas situações de aprendizagem, com destaque à importância da língua de sinais para o desenvolvimento lingüístico dos surdos; face às suas necessidades lingüísticas, tal como a de surdos-cegos, chama a atenção para a possibilidade de o processo educacional ser desenvolvido, em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais, nas escolas comuns. Esta recomendação enfatiza a necessidade de assegurar aos alunos surdos uma educação bilíngüe, ou seja, a garantia do acesso precoce à

língua de sinais, como primeira língua, seguida do aprendizado da língua oficial de seu país, como segunda língua;

e) a necessidade contínua de apoio aos alunos com necessidades educacionais especiais, seja em classes comuns ou em programas suplementares de apoio pedagógico na escola, de professores especializados e de pessoal de apoio externo.

Todos os movimentos de âmbito internacional, em prol da educação de qualidade para todos, ocorridos na última década, estão em consonância com **a Declaração Mundial de Educação para Todos**, da qual o Brasil é um dos signatários. Entretanto, sabemos que a legislação, por si só, não basta às garantias educacionais, previstas em lei e em recomendações nacionais e internacionais, que somente ocorrerão se governo, educadores, alunos, pais e comunidade em geral unirem esforços na luta pela consolidação do direito a uma escola de qualidade para TODOS.

2.3 Evolução histórica

Ao fazermos uma retrospectiva da história do homem, enquanto sujeito social, verificamos que as formas de pensar (consciência) e de agir (prática social), da sociedade, estão diretamente ligadas às formas de produção econômica que têm determinado o modelo de homem, considerado ideal em cada época, bem como têm inspirado as práticas sociais de aceitação e exclusão daqueles considerados

como pouco produtivos (Política de Educação Inclusiva para o Estado do Paraná 2001 – versão preliminar).

A questão da deficiência só será compreendida se inserida no espectro do processo histórico de como a sociedade foi possibilitando ou não aos indivíduos atenderem às suas necessidades básicas e, por decorrência, construir sua existência, com dignidade e equidade (Política de Educação Inclusiva para o Estado do Paraná 2001 – versão preliminar).

Segundo a evolução histórica, nos deparamos primeiro com a etapa do extermínio, século XVII, onde a pessoa com deficiência não tinha direito à vida. Esses indivíduos eram tidos como “castigos” devendo, portanto, ser banidos da sociedade com a morte (Política de Educação Inclusiva para o Estado do Paraná 2001 – versão preliminar).

Dessa indicação para extermínio, a deficiência passou a ser vista sob a ótica filantrópica, século XIX, quando os deficientes eram tidos como eternas crianças, como doentes, inválidos e incapazes.

Nessa fase, supondo-se que assim seria o melhor, os deficientes eram segregados do convívio social, tratados com sentimentos de lástima e pena, preponderando ações puramente assistenciais e paternalistas, oferecidas em instituições especializadas e específicas para determinados grupos de pessoas com deficiência.

Na atualidade, a partir da segunda metade do século XX, temos nos deparado com novos paradigmas que estão mudando as representações sociais em torno das pessoas com deficiência e evidenciando que elas podem ser

participativas e capazes, desde que sejam respeitadas e valorizadas em suas diferenças e lhes sejam oferecidas oportunidades.

Para tanto, a proposta de sociedade inclusiva contém, implícita, a idéia de mobilização dos diversos segmentos sociais na busca do bem estar de todos, inclusive das pessoas consideradas deficientes. São necessárias transformações intrínsecas, quebrando-se as barreiras cristalizadas em torno dos grupos estigmatizados e excluídos (Política de Educação Inclusiva para o Estado do Paraná 2001 – versão preliminar).

Sob esta perspectiva deve estar a idéia de valorização da diversidade. O papel da educação será de fundamental importância, na medida em que for ressaltado o compromisso da escola com todas as minorias, nelas incluídas as pessoas com deficiência.

A escola para todos precisa mudar seu olhar e se basear numa filosofia “aceitando a diversidade como eixo diferencial humano, o que implica no próprio posicionamento sobre o conceito de educação” (Sanchez, *apud* Lima, 1998, p. 71).

Não devemos nos esquecer que lutamos pelo direito de todo cidadão ter acesso a uma escola de qualidade, ao mesmo tempo em que muitos ainda não desfrutam do direito básico ao alimento diário... (Política de Educação Inclusiva para o Estado do Paraná 2001 – versão preliminar).

2.4 Aspectos conceituais

Como tendência internacional, a proposta inclusiva é meta a ser perseguida e alcançada por todos aqueles comprometidos com a educação. Entretanto a viabilidade de sua implementação depende de um amplo processo de sensibilização e conscientização acerca da aceitação de toda e qualquer pessoa excluída da vida social e da compreensão de seu direito à cidadania plena (Política de Educação Inclusiva para o Estado do Paraná 2001 – versão preliminar).

“Todos os defensores da melhoria das escolas para melhor atender às diferentes necessidades dos alunos devem unir-se e reconhecer o princípio de que **as boas escolas são boas escolas para todos os alunos**, e então, agir com base nesse princípio” (Schaffner & Buswell, 1999, p.69).

Conceitua-se a inclusão social como

“o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam em parceria equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos” (Sasaki, 1997, p.3).

A escola inclusiva tem sido caracterizada como espaço social privilegiado para a aprendizagem conjunta, incondicional, nas classes comuns de alunos ditos

normais com alunos deficientes, ou não, mas que apresentam necessidades educacionais especiais, uma vez que favorece o desenvolvimento de sentimentos de respeito à diferença, de cooperação e de solidariedade (Edler , 2000, p.106).

Utiliza-se a expressão necessidades educacionais especiais para referir-se a crianças, adolescentes, jovens e adultos cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender. Está associada, portanto, às dificuldades de aprendizagem, não necessariamente vinculada à deficiência(s), embora possam ser concomitantes.

A adoção dessa terminologia tem o propósito de deslocar o foco das condições pessoais do aluno, que possam interferir em sua aprendizagem, para direcioná-lo às respostas educacionais que eles requerem. É uma forma de reconhecer que muitos alunos, quer tenham ou não deficiência, condutas típicas ou altas habilidades, apresentam necessidades educacionais que passam a ser especiais quando exigem respostas específicas e adequadas (PCN – Adaptações Curriculares MEC 1999, p.23).

Nesse novo enfoque, abrem-se multiperspectivas, pois o conceito de necessidades educacionais especiais remete, não ao problema do aluno, mas ao tipo de recursos educacionais a serem disponibilizados pela escola. Ao situar na escola a maior parte dos problemas apresentados pelo aluno, isto a incita a uma reavaliação da arquitetura educacional vigente. Não se trata de substituir termos, mas de redimensionar conceitos e práticas, ampliando-se a responsabilidade da escola em relação às necessidades especiais de **todos** os seus alunos (PCN – Adaptações Curriculares MEC 1999, p.24).

Essa perspectiva apresenta um caráter dinâmico e interativo, pois na prática as necessidades educacionais especiais são relativas, mutantes, temporárias ou permanentes e, segundo essa dimensão, a escola disponibiliza as respostas adequadas, não necessitando isolar os alunos pedagogicamente para remover suas barreiras de aprendizagem (Política de Educação Inclusiva para o Estado do Paraná 2001 – versão preliminar).

É também por esse motivo que o movimento em prol da escola inclusiva representa um avanço, em relação às práticas centradas na integração. Sem descaracterizar a importância da integração, a proposta inclusiva é mais abrangente, pois:

- enquanto as ações em prol da integração estariam dirigidas, apenas a alunos portadores de deficiência, a proposta inclusiva refere-se a **todos** os alunos. Todos, inclusive os que têm deficiência;
- enquanto os procedimentos para a efetivação da integração estavam, predominantemente, centrados nos alunos com deficiência, o paradigma da inclusão busca ressignificar a educação escolar, garantindo o sucesso para a aprendizagem de **todos**. Todos;
- enquanto a “passagem” do aluno com deficiência para ambientes menos segregantes dependia do seu “progresso”, a proposta inclusiva opõe-se a quaisquer práticas excludentes, para o que o sistema educacional deve prever e prover todos os recursos necessários para a acolhida sem assistencialismo ou filantropia. (Política de Educação Inclusiva para o Estado do Paraná 2001 – versão preliminar).

Ambos os movimentos tratam de justiça e igualdade, traduzindo-se por uma educação escolar em ambientes cada vez menos restritivos. Nesses ambientes as diferenças individuais são compreendidas como decorrência da idade, da combinação de inteligências múltiplas, de estilos na aprendizagem, temperamentos, competências e habilidades, interesses, compleição física, aspirações, sonhos e experiências de vida (Política de Educação Inclusiva para o Estado do Paraná 2001 – versão preliminar).

Faz-se necessário, portanto, um enfoque amplo e abrangente que seja capaz de ultrapassar os níveis atuais dos recursos, das estruturas institucionais, dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para que se possa construir uma escola inclusiva, tendo como base o que há de melhor nas práticas já existentes, pois segundo BLANCO, (1998, p.5) “a educação inclusiva não é uma ação da Educação Especial. É da escola comum. Implica transformar a Educação Comum no seu conjunto e assim, deveremos transformar a Educação Especial, para que contribua de maneira significativa ao desenvolvimento de escolas de qualidade para todos, com todos e entre todos. Não poderemos impulsionar a inclusão a partir da Educação Especial; esse é um desafio da escola comum”.

Considerando-se que, a prática da proposta inclusiva se constitui num processo contínuo, há, ainda, uma longa caminhada para que as escolas se tomem, realmente, boas para todos. Mais que atender às necessidades básicas de aprendizagem, precisamos remover as barreiras para a aprendizagem.

2.5 Histórico do atendimento educacional às pessoas com deficiência no Brasil

A defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência é atitude muito recente em nossa sociedade. Manifestado através de medidas isoladas, de indivíduos ou grupos, a conquista e o reconhecimento de alguns direitos dos portadores de deficiência podem ser identificados como elementos integrantes de políticas sociais, a partir de meados deste século. (Mazzotta, 1996, p.15).

Os relatos, encontrados na história da educação, registram significativas informações sobre o atendimento educacional às pessoas com deficiência. Constata-se que, até o século XVII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismos e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas. O conceito de diferenças individuais não era compreendido e avaliado. “As noções de democracia e igualdade eram, ainda, meras centelhas na imaginação de alguns indivíduos criadores” (Cruikshank, 1974 *apud* Mazzotta 1996, p.16).

A religião contribuiu imensamente, com sua força cultural, ao descrever o homem como a “imagem e semelhança de Deus”, portanto este não poderia ser concebido dentro de uma idéia de imperfeição física e mental. Todavia, não sendo “parecidos com Deus”, os deficientes eram postos à margem da condição humana.

Assim sendo, a “idéia de que a condição de incapacitado, deficiente, inválido, é condição imutável levou a uma completa omissão da sociedade, em relação à

organização de serviços, para atender às necessidades individuais específicas dessa população". (Mazzotta, 1996, p.16).

Somente quando um "clima social" (Mazzotta, 1996, p.16) apresentou condições favoráveis é que a sociedade começou a mobilizar-se, despontando-se como líderes mulheres, homens, leigos ou profissionais, portadores de deficiência ou não em prol de um atendimento às pessoas com deficiência, tendo em vista uma qualidade de vida melhor àquelas pessoas, porém sem um direcionamento efetivo, ou com direitos assegurados.

Embora essas ações em nenhum momento tenham sido obra de uma só pessoa, é indiscutível reconhecer que medidas adotadas, ainda que sem reconhecimento legal ou direcionamento específico, de uma forma ou de outra, foram decisivos na evolução da educação especial.

Os primeiros movimentos pelo atendimento aos "deficientes", refletindo mudanças significativas na atitude dos grupos sociais em termos educacionais se concretizaram na Europa, expandindo-se para os Estados Unidos e Canadá, somente, posteriormente, para outros países, inclusive para o Brasil.

A organização dos serviços de atendimento aos "deficientes" no Brasil, data do século XIX, quando foram organizados atendimento a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos. Durante um século, tais providências caracterizaram-se como iniciativas oficiais e particulares isoladas, refletindo o interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional dessas pessoas.

O reconhecimento da "educação de deficientes", da "educação dos excepcionais" ou da "educação especial", na política educacional brasileira, vem

se dar no final dos anos cinquenta e início da década de sessenta, já no século XX.

A Educação Especial no Brasil divide-se em duas fases bem distintas: a primeira, de 1854 a 1956, caracterizada pelas iniciativas oficiais e particulares isoladas e a segunda, de 1957 a 1993, caracterizada pelas iniciativas oficiais de âmbito nacional.

2.5.1 De 1854 a 1956 - Iniciativas oficiais e particulares isoladas

No ano de 1854, precisamente no dia 12 de setembro, foi concretizada a primeira providência no sentido de oferecer educação para deficientes. Naquela data D. Pedro II, através do decreto Imperial nº 1.428, fundou na cidade do Rio de Janeiro o *Imperial Instituto dos meninos cegos*. Em 1890 pelo Decreto nº 408, seu nome foi mudado para *Instituto Nacional dos Cegos*, quando também foi aprovado seu regulamento. Mais tarde, em 1891, pelo decreto nº 1.320, a escola passou a denominar-se *Instituto Benjamin Constant (IBC)* (Mazzotta 1996, p.28).

Foi ainda D. Pedro II, que pela Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, fundou também, no Rio de Janeiro, o *Imperial Instituto dos Surdos-Mudos* em 1957, pela lei nº 3.198, passou a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos INES. Ainda no Segundo Império, há registros de outras ações voltadas para o atendimento pedagógico ou clínico-pedagógico ao "deficiente", como é o caso do Hospital Estadual de Salvador na Bahia (1874), hoje denominado Juliano Moreira.

Algumas iniciativas, que pela sua importância no momento da criação ou pela força que vieram a adquirir no seu funcionamento, ou ainda pelo papel desempenhado na evolução da educação especial, merece destaque sendo (MEEC/CENESP, 1975):

Na área visual

- 1854 - hoje Instituto Benjamim Constant (IBC) - Rio de Janeiro.
- 1928 - Instituto de Cegos Padre Chico – São Paulo.
- 1946 - Fundação para o Livro Cego – São Paulo.

Na área auditiva

- 1929 - Instituto Santa Terezinha – Campinas São Paulo.
- 1951 - Escola Municipal de Educação Infantil de 1º Grau para Deficientes

Auditivos – Helen Keller - São Paulo.

- 1954 - Instituto Educacional São Paulo IESP – São Paulo

Na área da deficiência física

- 1931 - Santa Casa de Misericórdia de São Paulo – São Paulo.
- 1943 - Lar Escola São Francisco de Assis – São Paulo.
- 1950 - Associação da Criança Defeituosa AACD – São Paulo.

Na área mental

- 1926 - Instituto Pestalozzi de Canoas – Canoas - Rio Grande do Sul
- 1935 - Sociedade Pestalozzi- Belo Horizonte - Minas Gerais.
- 1948 - Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro - Rio de Janeiro

- 1952 - Sociedade Peslallozzi de São Paulo – São Paulo
- 1954 - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro.
- 1961 - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de São Paulo – São Paulo.

2.5.2 De 1957 a 1993 - Iniciativas oficiais de âmbito nacional

Este período caracterizou-se pelas iniciativas de cunho oficial, com a criação de campanhas especificamente voltadas para o “atendimento” da pessoa com deficiência, das quais podemos citar (Mazzotta 1996, p.49 a 54):

- 1957 – Campanha de Educação do Surdo Brasileiro CESB visava a “promover por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência, no mais amplo sentido em todo território nacional” (decreto 42.728/57, art 2º)
- 1958 – Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão.
- 1960 – Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais ACADEME – que teve vários desdobramentos no decorrer do processo.
- 1971 – Com a aprovação da LDB 5692/71 – art 9º previa “tratamento especial aos excepcionais” – numerosas ações passaram a se desenvolver com

vistas à implementação das novas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

No âmbito da Educação Especial, mais especificamente, podemos constatar no parecer 848/72 do Conselho Federal de Educação – CFE, “no sentido de que se forneça subsídios para o equacionamento do problema, relacionado com a educação dos excepcionais” (Mazzotta 1996, p.55 a 64).

- 1973 – Criação do Centro Nacional de Educação Especial CENESP, junto ao Ministério da Educação e Cultura (RJ) com a finalidade de promover, em todo território Nacional a “expansão e a melhoria do atendimento aos excepcionais”. Que passou a coordenar todas as ações voltadas a área das deficiências.
- 1996 – Foi extinto o CENESP e transformado em Secretaria de Educação Especial SESPE (decreto 93.613 de 21/11/86), com abrangência em nível nacional e transferida para Brasília.
- 1990 – Com a reestruturação do Ministério da Educação, foi extinta a SESPE, ficando as atribuições relativas à Educação Especial, diretamente coordenadas pela SENEb Secretaria Nacional de Educação Básica. Neste mesmo ano, pelo Decreto 99.678/90, incluiu-se como órgão da SENEb o Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE), com competências específicas com relação à Educação Especial.
- 1992 – Com a reestruturação dos Ministérios, reapareceu a Secretaria de Educação Especial (SEESP), como órgão específico do Ministério da Educação e do Desporto.

Cabe ressaltar aqui que toda essa sucessão de fatos deu-se dentro de um período de grandes oscilações políticas, que contribuem sobremaneira na condução de qualquer ação desencadeada.

2.6 Política nacional para educação especial

Para que se possa entender a evolução e “retrocessos” da Educação Especial, em nosso país, torna-se necessário revisar brevemente a legislação e normas básicas dos planos educacionais, referentes à Educação Especial. Para facilitar o entendimento, dividiremos esse estudo em décadas, a partir da segunda metade do século XX, quando as iniciativas governamentais se consolidaram.

2.6.1 Período de 1961 a 1971

Em decorrência da análise da legislação e normas, destaca-se de início a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **Lei 4024/61**, que reafirmando o direito dos excepcionais à educação, indica em seu art. 88 que, para integrá-los na comunidade, sua educação deverá, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral de educação. Pode-se inferir que o princípio básico aí implícito é o de que a educação dos “excepcionais” (termo utilizado o período) deve

ocorrer com a utilização dos mesmos serviços educacionais organizados para a população em geral (situação comum de ensino), podendo se realizar através de serviços educacionais especiais (situação especial de ensino) quando aquela situação não for possível. Entretanto, na expressão “sistema geral de educação”, pode-se interpretar o termo “geral” com um sentido genérico, isto é, envolvendo situações diversas em condições variáveis, ou ainda, com um sentido de universalidade, referindo-se à totalidade das situações. Nesse entendimento, estariam abrangidos pelo sistema geral de educação, tanto os serviços educacionais comuns, quanto os especiais. Por outro lado, pode-se interpretar que, quando a educação de excepcionais não se enquadrar no sistema geral de educação, estará enquadrada em um sistema especial de educação. Nesse caso, se entenderia que as ações educativas, desenvolvidas em situações especiais, estariam à margem do sistema escolar ou “sistema geral de educação”. No art 89, dessa mesma lei, há o compromisso explícito dos Poderes Públicos de dispensar “tratamento especial mediante bolsa de estudos, empréstimos e subvenções” a toda iniciativa privada, relativa à educação de excepcionais, considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação (Mazzotta 1996, p.68).

Nesse compromisso ou “comprometimento” dos Poderes Públicos com a iniciativa privada não fica esclarecida a condição de ocorrência da educação de excepcionais (termo utilizado nesse período); se por serviços especializados ou comuns, se no “sistema geral de educação” ou fora dele. Esta circunstância acarretou, na realidade, uma série de implicações políticas, técnicas e legais, na medida em que quaisquer serviços de atendimento educacional aos

excepcionais, mesmo aqueles não-incluídos como escolares, uma vez considerados eficientes, pelos Conselhos Estaduais de Educação, tornavam-se elegíveis ao tratamento especial, isto é, bolsa de estudos, empréstimos e subvenções. A Lei 5692/71, com a redação alterada pela Lei 7.044/82, que fixa as diretrizes e base do ensino de 1º e 2º graus, define o objetivo geral para estes graus de ensino (comum ou especial) como o 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 consciente da cidadania”. Além disso, no art. 9º, a Lei 5.692/71 assegura “tratamento especial” aos “alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, de conformidade com o que os Conselhos Estaduais de educação definirem. Neste sentido, tanto se pode entender que tal recomendação contraria o preceituado no art. 88, da Lei 4.024/61, como também que, embora desenvolvida através de serviços especiais, a “educação dos excepcionais” pode enquadrar-se no “sistema geral de educação” (Mazzotta 1996, p.49 a 54).

2.6.2 Período de 1972 a 1985

Esclarecendo o entendimento do Conselho Federal de Educação a respeito do Art 9º, da Lei 5.692/71, o parecer 848/72 - CFE diz que o “tratamento especial de forma nenhuma dispensa o tratamento regular em tudo o que deixe de referir-se à excepcionalidade”. Completando o esclarecimento indica que

(....) uma atuação nacional para incremento desta linha de escolarização deve fixar-se em três pontos fundamentais:

- a) o desenvolvimento de técnicas a empregar nas várias formas de excepcionalidade;
- b) o preparo e aperfeiçoamento de pessoal e
- c) a instalação e melhoria de escolas ou seções escolares especializadas, nos diversos sistemas de ensino.

Os dois primeiros terão de apoiar-se, grandemente, sobre as universidades, cujos programas de ensino e pesquisa, à medida que se amplie a oferta de educação para excepcionais, encontrarão um campo ideal para experimentação e prática nas próprias escolas ou seções escolares que se instalem.

Entretanto, sobretudo de início, não se há de desprezar nem o acervo de soluções reunido até hoje, em iniciativas pioneiras, cuja experiência cabe antes sistematizar e utilizar, nem muito menos, os recursos humanos formadores em meio a dificuldades e sacrifícios pessoais de toda ordem. Medidas especiais devem ser previstas para esse aproveitamento a fazer-se pelo único limite da autenticidade. Isto também já previsto no parecer 07/72 CFE.

O terceiro ponto – a instalação de escolas ou de seções escolares especializadas, a cargo dos dois sistemas – repousa sobre os dois pontos anteriores: e os três, direta ou indiretamente, sempre supõem a coordenação, o estímulo e a assistência do Ministério da Educação e Cultura. Esta Ação Nacional do MEC, razão da sua própria existência,

abrangerá, desde o estabelecimento de condições que dêem realidade à política mais agressiva e orgânica em perspectiva, até a conjunção e racionalização dos esforços regionais, o incentivo a novas iniciativas, o reclamo de providências e a oferta de reforços técnicos e financeiros, onde maior seja a carência de meios. (parecer 848/72 CFE- Conselheiro Valnir Chagas).

Neste pronunciamento, do Conselho Federal de Educação está patenteada uma abordagem do “tratamento especial” como medida integrante de uma política educacional. Entendendo a “educação de excepcionais” como uma “linha de escolarização”, portanto, como de educação escolar, o Conselho Federal de Educação assume seu papel normativo também com relação a este campo. Muito embora, em muitos aspectos, o órgão federal, responsável pela Educação Especial, tivesse se manifestado de forma diferenciada.

Ainda, do ponto de vista legal, estreitamente ligados aos dispositivos já destacados, há alguns artigos da Constituição de 24/01/1967, com a redação dada pela Emenda Constitucional nº 01, de 17/10/1969 e o Artigo único resultante da Emenda Constitucional nº 12, de 17/10/1978.

No título IV, *Da Família da educação e da Cultura*, os Artigos 175, 176 e 177 definem, respectivamente, que lei especial disporá sobre a educação de excepcionais; a educação é direito de todos e dever do Estado, devendo ser dada no lar e na escola; obrigatoriamente, cada sistema de ensino terá serviços de assistência educacional que assegurem, aos alunos necessitados, condições de eficiência escolar.

No título III, *Da Ordem Econômica e Social*, o Artigo único, incluído entre os Artigos 165 e 166, dispõe que:

É assegurada aos deficientes a melhoria da sua condição social e econômica, especialmente mediante:

- I. Educação especial e gratuita;
- II. Assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do País;
- III. Proibição de discriminação, inclusive quanto à admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários;
- IV. Possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos.

Em 1977, pela Portaria Interministerial nº 477, de 11 de agosto, os Ministros da Educação e Cultura e da Previdência e Assistência Social estabelecem diretrizes básicas para a ação integrada, dos órgãos a eles subordinados, no atendimento a excepcionais. Tal determinação foi regulamentada pela Portaria Interministerial nº 186/78.

Destacam-se, dentre os objetivos gerais delineados, os seguintes: “ampliar oportunidades de atendimento especializado, de natureza médico-psicossocial e educacional para excepcionais, a fim de possibilitar sua integração social” e “proporcionar continuidade de atendimento a excepcionais, através de serviços especializados de reabilitação e educação...” É definida, também, a clientela dos serviços especializados de natureza educacional, prestados por órgãos ou entidades ligadas ao Centro Nacional de Educação Especial – CENESP/MEC, dos serviços especializados de reabilitação da Fundação Legião Brasileira de

Assistência – LBA/MPAS, dos serviços de saúde da Previdência Social e dos serviços de reabilitação profissional do INPS/MPAS.

Em todos os casos a expressão genérica, utilizada para designar a clientela foi a de “excepcionais” (Mazzotta 1996, p. 72).

O atendimento educacional, como competência “do MEC, através do CENESP, em ação integrada com outros órgãos do setor da educação, é caracterizado como seguindo uma linha *“preventiva e corretiva”*.

Para o encaminhamento aos serviços especializados de natureza educacional, é estabelecida a exigência de diagnóstico da excepcionalidade, a “ser feito, sempre que possível, em serviços especializados da LBA/MPAS”. Onde não houver tais serviços, recomenda-se que sejam aproveitados “os serviços de natureza médico-psicossocial e educacional, oferecidos pela comunidade”.

Regulamentando o atendimento educacional, a Portaria nº 186 estabelece que o mesmo será prestado em estabelecimentos dos sistemas de ensino (via regular), cursos e exames supletivos adaptados, em Instituições Especializadas ou simultaneamente em mais de um tipo de serviço. Há, também, uma recomendação no sentido de que “sempre que possível, as classes especiais deverão ser orientadas por professor especializado...” (Mazzotta 1996, p.49 a 73).

Em tais diretrizes fica patenteado um posicionamento que atribui um sentido *clínico e/ou terapêutico* à educação especial, na medida em que o atendimento educacional assume o *caráter preventivo/corretivo*. Não há aí uma característica de educação escolar propriamente dita. Mesmo o

encaminhamento dos excepcionais ao “sistema educacional” fica condicionado a um diagnóstico a ser realizado, sempre que possível, em serviços especializados da LBA/MPAS. Esse diagnóstico da excepcionalidade “deverá ser feito o mais cedo possível, por equipe interprofissional especializada, que realizará avaliação global do excepcional, utilizando procedimentos e instrumentos da área biomédica, psicossocial e pedagógica, que ofereçam garantias de rigor científico e adequabilidade” (Mazzotta 1996, p. 73).

Os elementos que compõem a argumentação, no sentido de abordagem terapêutica da educação especial, são completados pelas diretrizes a respeito dos professores de classes especiais.

Conforme a Portaria Interministerial nº186, não há *uma exigência* de professor especializado para classes especiais, mas uma recomendação ao nível de “sempre que possível”.

A análise a ser feita, neste momento histórico, é que a “educação especial”, teve seu enfoque, voltado para o campo terapêutico (preventiva/corretiva) e não pedagógico ou mais especificamente escolar (Mazzotta 1996, p. 74).

É preciso reconhecer a dificuldade de conciliar um *modelo clínico ou médico-psicológico* para a avaliação e diagnóstico da excepcionalidade, com um *modelo educacional* para atendimento escolar (Mazzotta, 1996, p.74).

A utilização de um diagnóstico classificatório, para fins de encaminhamento e colocação escolar, tem se constituído tarefa complexa no campo da educação especial, com implicações éticas, ideológicas e até pedagógicas que acabam por comprometer sua validade.

2.6.3 Período de 1986 até os dias atuais

Em 1986, em mais uma das crises, o Centro Nacional de Educação Especial, edita a Portaria CENESP/MEC nº 69, definindo normas para a prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial, nos sistemas de ensino público e particular. É indiscutível o investimento, empenhado na tentativa de avanços, especialmente em nível conceitual, quanto à caracterização das modalidades de atendimento e da clientela a que se destina.

A Educação Especial é entendida como parte integrante da Educação, visando ao desenvolvimento pleno das potencialidades do “educando com necessidades especiais”. Surge no cenário a expressão “educando com necessidades especiais” em substituição a expressão “aluno excepcional”, que, daí para frente, é praticamente abolida dos textos oficiais.

Ainda em 1986, o Decreto nº 93.613, transforma o CENESP na Secretaria de Educação Especial SESPE, órgão Central de direção superior, do Ministério da Educação (Mazzotta 1996, p. 76).

Com a promulgação da Nova Constituição – 1988, faz-se necessário a análise de alguns itens, que são de suma importância para que se possa situar e entender a evolução, pela qual a educação vem passando.

Assim, no Título VIII, *Da Ordem Social*, Capítulo II, *Da Seguridade Social*, Seção IV, *Da Assistência Social*, o Artigo 203 dispõe que, independentemente, de contribuição, a seguridade social, a assistência será prestada a quem dela

necessitar. Dentre seus objetivos, inclui no Inciso V “a habilitação e reabilitação” das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua interação à vida comunitária; Inciso V, “a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovarem não possuir meios de promover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme propuser a lei”.

No Capítulo III, *Da Educação, da Cultura e do Desporto*, Artigo 205: “A educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Será promovida com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”; Artigo 208: “O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:

- I. Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a este não tiverem acesso na idade própria.
- II. Progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio.
- III. Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (...) (negrito nosso).**
- IV. Atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; Artigo 213: “os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas definidas em lei...”

Ainda no título VIII, *Da Ordem Social*, Capítulo VIII, *Da Família, da Criança, do Adolescente e do Idoso*, Artigo 227, a educação figura como um dos direitos da criança e do adolescente, que deve ser assegurado pela família, sociedade e Estado com absoluta prioridade. No parágrafo 1º desse artigo, está definido que o Estado, admitida a participação de entidades não-governamentais, promoverá programas de assistência integral à saúde da criança e do adolescente, segundo determinados princípios. Dentre eles, o de que:

(...) serão criados programas de prevenção e atendimento especializado para os Portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração do adolescente portador de deficiência mediante o treinamento para o trabalho e a convivência e a facilitação aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

O Parágrafo 2º estabelece que “a lei disporá sobre normas de construção de logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência”.

No que se refere à acessibilidade e cidadania outros aspectos ainda poderiam ser levantados, considerando que fazem parte de um todo que é a inclusão. no entanto, cabe aqui ressaltar aspectos, voltados a inclusão escolar, objeto maior deste estudo.

Além do ensino fundamental e em caráter obrigatório e gratuito para todos, é colocado como dever do Estado o oferecimento de programas suplementares, necessários ao atendimento do educando nesse nível da

escolarização. É também assegurado, preferencialmente, na rede regular de ensino o atendimento educacional, especializado aos deficientes.

É necessário estar atento ao enfoque que será dado ao encaminhamento da escolarização, que será oferecida ao deficiente, pois segundo Mazzotta (1996, p. 78) "aqui pode estar presente uma *visão dinâmica ou não linear* da relação, entre o portador de deficiência e a educação escolar (comum ou especial) **fig.1**. Pode, por outro lado, representar uma visão estática, com a perseverança do legislador em estabelecer relação direta entre atendimento educacional especializado (educação especial) e o portador de deficiência" **fig.2**.

Figura 1. Visão dinâmica, ou por unidade, da relação entre o portador de deficiência e a educação escolar (Mazzotta 1996, p. 79).

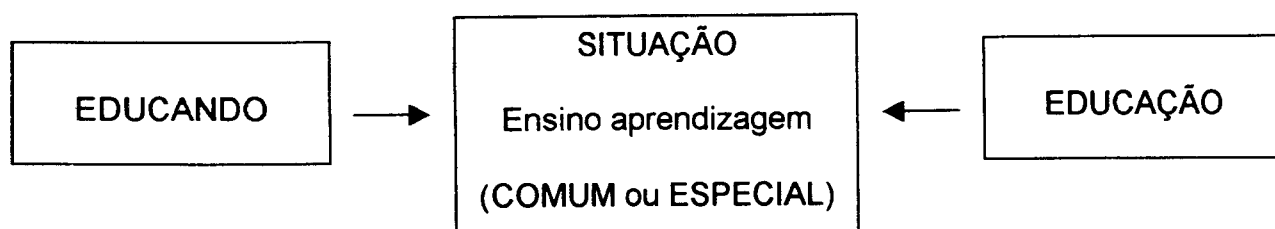
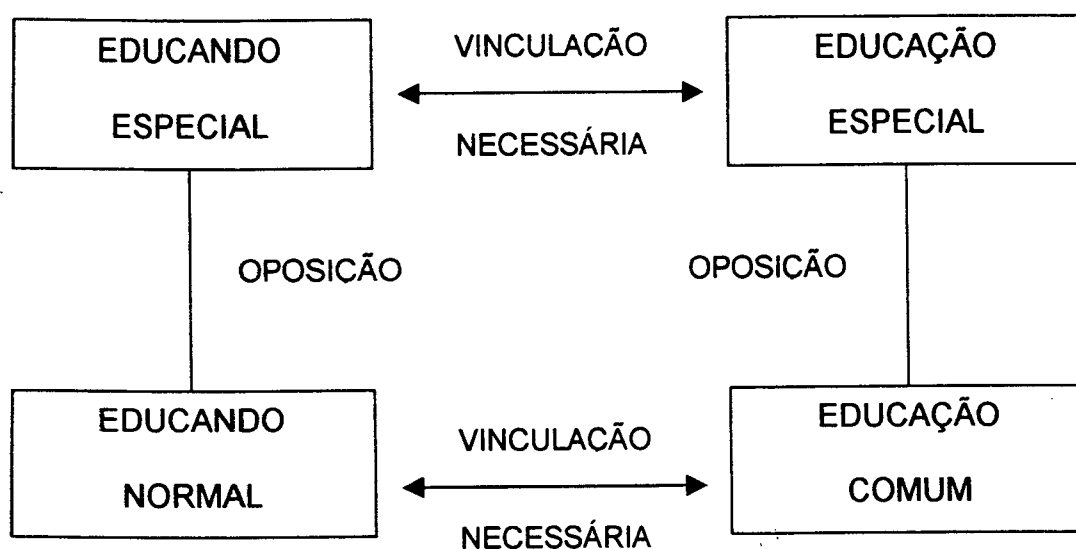


Figura 2. Visão estática, ou por dicotomia, da relação entre o portador de deficiência e a educação escolar (Mazzotta 1996, p. 79).



É importante que se tenha bem claro a definição desses aspectos para que se possa definir políticas para a ação governamental, pois em não havendo definição da linha de ação, a ser implementada pelas iniciativas político-governamentais, estas não passarão de meras metas ou legislação morta.

Ainda com relação à legislação, é importante registrar a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que estabelece "normas gerais para o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência e sua efetiva integração social". Em seu art. 2º estabelece que, ao Poder Público e seus órgãos, cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência, o pleno exercício de seus direitos básicos. No inciso I, desse mesmo artigo, define as medidas a serem tomadas pelos órgãos da administração direta e indireta na área da educação:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa, que abranja a educação precoce, a pré-escola, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial, em estabelecimentos públicos de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial, a nível pré-escolar e escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) acesso de alunos, portadores de deficiência, aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsa de estudos.
- f) a matrícula compulsória, em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares, de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino.

Na identificação e análise da legislação e das normas relativas à educação de portadores de deficiência, é importante não deixar de incluir o *Estatuto da Criança e do Adolescente*, estabelecido pela Lei nº 8.069/90.

De início, o Estatuto prescreve sua aplicação às crianças (de zero a doze anos incompletos), *adolescentes* (de doze a dezoito anos), e excepcionalmente, a *peessoas* entre dezoito e vinte e um anos.

Em seu art. 11, garante acesso às ações e serviços para promoção, proteção e recuperação da saúde, destacando, respectivamente, nos Parágrafos 1º e 2º, que “a criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado” e que a eles será garantido o fornecimento gratuito de medicamentos, prótese e outros recursos para tratamento, habilitação ou reabilitação. Com relação à educação, no art. 54 dispõe que “é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: (...) atendimento educacional especializado, aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino”.

O Inciso III, do citado Artigo 54, reproduz o que determina a Constituição Federal de 1988. Em razão disso, as mesmas observações, já feitas com relação ao disposto no Artigo 208, daquela Constituição, aplicam-se aqui.

Cabe lembrar, no entanto, que este Estatuto é o conjunto de direitos e deveres, legalmente estabelecidos para toda criança e adolescente, portador(a) de deficiência ou não. No que se refere à criança e ao adolescente portador de deficiência, essa legislação significa um importante caminho para o exercício de direitos, até então, presentes em “declarações” genéricas e abstratas, mas muito poucas vezes, praticados, por falta de mecanismos eficazes.

Faz-se necessário, destacar, ainda, que ele consolida antigas normas que a experiência brasileira mostrou adequadas para a condição infanto juvenil,

inovando com a introdução de princípios criadores de uma nova condição para a melhoria do padrão de vida dos brasileiros. São três esses princípios:

1º) O primeiro é o do *respeito às peculiaridades da condição social econômica, ambiental (urbana ou rural) do povo brasileiro. E isso só é possível através da municipalização do atendimento dos direitos*. De todo e qualquer direito.

2º) O segundo princípio é o da participação da população na formação das políticas assistenciais a que se refere o item anterior.

3º) O terceiro princípio é o da cidadania da criança e do adolescente, entendida, como o poder de fazer valer a sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

Os dois primeiros existem para garantir que este não fique apenas no papel. O princípio da cidadania, por sua vez, garante que, todo aquele que o invoque, possa exigir o respeito devido a toda criança e ao adolescente como sujeitos de direitos (Estatuto da Criança e do Adolescente 1998).

Segundo Mazzotta (1996, p. 83) “Crianças e adolescentes, portadores ou não de deficiência, poderão se beneficiar desses princípios inovadores, desde que entidades representativas da sociedade civil participem da formulação das políticas municipais, através do funcionamento do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e lutem sempre pelo exercício da cidadania, que lhes é inerente”.

Cabe ainda ressaltar, aqui, que política social não existe apenas dentro do Estado. como política pública. As políticas públicas não são propriamente do Estado. mas atribuições provenientes da sociedade, que sustenta e mantém o

Estado para tal; e somente se efetivam de alguma forma, sob pressão da sociedade.

Segundo Demo (*apud* Mazzotta 1996, p.84), “se aceitarmos que o objetivo próprio da política social seja a redução da desigualdade social e que a educação seja uma das variáveis constituintes deste esforço, ela será capaz de colaborar na obtenção desta meta, se aparecer como sócia integrada no conjunto”.

Dando continuidade à cronologia dos atos legais, relativos a Educação Especial, em 1991, é editada a Resolução nº 01/91, pelo FNDE (Fundo Nacional para Desenvolvimento da Educação). Esta resolução condiciona o repasse do salário-educação à aplicação, pelos estados e Municípios, de pelo menos 8% dos recursos educacionais no ensino especial.

Cabe salientar aqui que um dos mais importantes, ou o principal instrumento para a educação brasileira, foi o Projeto de Lei 101, de 1993, da Câmara Federal, que fixa as Diretrizes da Educação Nacional (LDB).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9394/96), aprovada em 20 de dezembro de 1996, consolida e amplia o dever do poder público para com a educação, em geral, em particular para com o ensino fundamental. Assim, vê-se no art. 22 dessa lei que a educação básica, da qual o ensino fundamental é parte integrante, deve assegurar a todos “a formação comum, indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, fato que confere ao ensino fundamental, ao mesmo tempo, um caráter de terminalidade e de continuidade.

A LDB reforça a necessidade de proporcionar a todos a formação básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos.

Em linha de síntese, pode-se afirmar que o currículo, tanto para o ensino fundamental, quanto para o ensino médio, deve, obrigatoriamente, proporcionar oportunidade para o estudo da Língua Portuguesa, da Matemática, do mundo físico e natural e da realidade social e política, enfatizando-se o conhecimento do Brasil. Também são áreas curriculares obrigatórias: o ensino da Arte e da Educação Física, necessariamente, interligadas à proposta pedagógica. O ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna passa a se constituir num componente curricular obrigatório, a partir da 5ª série do ensino fundamental (art. 26, § 5º). Quanto ao ensino religioso, sem onerar as despesas públicas, a LDB manteve a orientação, já adotada pela política educacional brasileira, ou seja, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas, mas é de matrícula facultativa, respeitadas as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis (art.33).

O ensino proposto pela LDB está em função do objetivo maior do ensino fundamental, que é o de propiciar a todos, formação básica para cidadania, a partir da criação na escola de condições de aprendizagem para:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meio básico o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimento e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância em que se assenta a vida social” (art.32).

Constata-se, assim, como os atuais dispositivos, relativos à organização curricular da educação, caminham no sentido de conferir ao aluno, dentro da estrutura federativa, efetivação dos objetivos da educação democrática.

Segundo Mazzotta (1996, p. 89), “vale a pena lembrar que dentre os mais importantes elementos da organização da educação escolar (comum ou especial) destaca-se como fundamental o professor”. Completando Cunha, 1993 *apud* Mazzotta (1996, p. 89) reitera que “garantir uma posição social e intelectual condizente com a responsabilidade pública do professor, constitui condição fundamental para que o país possa ter uma escola que seja uma agência de construção da cidadania”.

2.7 Planos nacionais de educação

A título de organização histórica, será apresentado um breve relato dos planos Nacionais de Educação, objetivando situar o atual momento histórico em que se encontra o financiamento da educação.

2.7.1 Período de 1962 a 1971

É importante lembrar que o primeiro Plano Nacional de Educação, elaborado em 1962, resultou da integração dos três planos federais de normas para distribuição dos fundos de ensino primário, médio e superior; não se caracterizando, portanto, como um plano de diretrizes para a educação. Através daquele plano, na revisão de 1965, foram destinados 5% dos recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário para a “educação de Excepcionais” e bolsas de estudos, preferencialmente, para assistir crianças deficientes de qualquer natureza” (Mazzotta 1996, p. 90).

Em todo o período dos governos militares, de 1964 a 1985, a principal diretriz do processo de desenvolvimento global foi o crescimento econômico. Assim, nos três Planos Nacionais de Desenvolvimento (PND) as questões sociais não foram encaradas como substantivas.

Mesmo no III PND, (1980/85), em que o “governo conclama a sociedade a assumir suas responsabilidades na condução de seu destino”, persiste a linguagem econômica, presente nos PND anteriores (Mazzotta 1996, p. 91).

2.7.2 Períodos de 1972 a 1985

Em relação ao I PND (1972/1974), no Plano Setorial de Educação e Cultura, os “excepcionais” são definidos como “os mentalmente deficientes, todas as pessoas fisicamente prejudicadas, os emocionalmente desajustados, bem como os superdotados, enfim, todos os que requerem considerações especiais no lar, na escola e na sociedade”.

São apontadas como diretrizes da educação especial a integração e a racionalização, bem como definidas duas grandes linhas de programação: expansão das oportunidades de atendimento educacional aos excepcionais e apoio técnico para que se ministre a educação especial (Mazzotta 1996, p. 91).

2.7.3 Período de 1986 até os dias atuais

Ainda no I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República, I PND/NR de 1986/1989, encontra-se uma preocupação com o desenvolvimento social, detalhando-se a questão social em “pobreza, desigualdade e desemprego”. A principal diretriz para a educação é colocada em termos de “assegurar acesso a todos a ensino de boa qualidade, notadamente o básico, enquanto direito social, com base em soluções que traduzem os anseios da coletividade”. São delineados aí sete programas, incluindo-se o de

“Redimensionar as modalidades supletiva e especial de ensino” (Mazzotta 1996, p. 105).

Em 1986, foi instituída a CORDE Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Tal medida veio concretizar a proposta de “traçar uma política de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e a integrar, na sociedade, as pessoas portadoras de deficiência, problemas de condutas e superdotadas”. A mencionada proposta constava do Plano Nacional de Ação Conjunta para Integração da Pessoa Deficiente, concluído em julho de 1986.

O Plano Nacional de Ação Conjunta para Integração da Pessoa Deficiente está estruturado em quatro itens sendo: Introdução, Coordenação Nacional, Ações Prioritárias e Programas de Ação.

Com intuito de cumprir a atribuição de coordenar a Administração Federal no “tratamento prioritário e adequado aos assuntos relativos às pessoas portadoras de deficiência, visando assegurar a estas o pleno exercício de seus direitos básicos e a efetiva integração social”, a CORDE elaborou um Plano Nacional que foi aprovado pela Presidência da República.

O objetivo específico do plano foi o de implementar uma “Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência”, buscando a “ampliação das atividades de prevenção e de atendimento e a efetiva integração social das pessoas portadoras de deficiência” e reiterando que a sociedade e Estado compõem uma só realidade no ataque a este problema. Quatro programas de ação são definidos: Conscientização, Prevenção de deficiências, Atendimento às pessoas portadoras de deficiência e Inserção das pessoas portadoras de deficiência no mercado de trabalho.

Em 1990, a Coordenação de Educação Especial, do Departamento de Educação Supletiva e Especial da SENEb/MEC, elabora o documento "Proposta do Grupo de Trabalho, Instituído pela Portaria nº 06, de 22/08/90 da SENEb", com o objetivo de coordenar e promover a operacionalização das diretrizes básicas, que norteiam o atendimento educacional dos alunos, que apresentam necessidades educativas especiais (Mazzotta 1996, p. 108).

Em 1992, a CORDE define a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, norteando-se também pelo princípio de normalização, integração, individualização, simplificação e interiorização.

Ainda em 1992, o Departamento de Educação Supletiva e Especial, do SENEb/MEC, definiu as seguintes ações prioritárias para 92/93 (Mazzotta 1996, p.112):

- Promoção e apoio ao desenvolvimento de programas e projetos de capacitação de recursos humanos na área de Educação especial;
- apoio técnico e financeiro aos sistemas estaduais, municipais e instituições filantrópicas no desenvolvimento da Educação Especial;
- implantação, gradativa de serviços de atendimento a criança de zero a 6 (seis) anos, com necessidades especiais onde eles ainda não existam;
- conscientização da comunidade sobre os direitos do atendimento educacional especializado aos portadores de necessidades especiais, bem como da importância da prevenção de deficiências;
- articulação com órgãos governamentais e não governamentais para aperfeiçoamento da Educação Especial, desde a pré escola até a

profissionalização, tendo como referência a integração ao sistema regular de ensino;

- publicação e divulgação da Revista Integração e outros materiais que venham subsidiar o desenvolvimento da Educação Especial;
- apoio às inovações educacionais na área de Educação Especial.

Em 1993, em uma ação desencadeada pela SEESP, com a colaboração de um grupo de professores universitários, elaborou-se um documento com a finalidade de oferecer subsídios ao Conselho Federal de Educação, para inserção de Itens ou Disciplinas acerca dos Portadores de Necessidades Especiais nos Currículos dos Cursos de 2º e 3º graus.

Dentre os planos educacionais, segue-se o Plano Decenal de Educação para Todos, elaborado pelo Ministério da Educação e do Desporto, em 1993, tendo como linha de ação principal "o imperativo de universalização como qualidade, aspiração maior da sociedade brasileira, com a conseqüente erradicação do analfabetismo" (Mazzotta 1996, p. 114).

Este plano inclui, explicitamente, os portadores de deficiência como um dos seguimentos, da clientela escolar, merecedores de "atenção especial nos esforços para o alcance da universalização com qualidade e equidade".

Um dos mais importantes documentos oficiais foi elaborado pela Secretaria de Educação Especial e publicado em dezembro de 1993, estabelecendo a Política Nacional de Educação Especial (PNEE). Tal política está definida na apresentação como "a arte de estabelecer objetivos gerais e específicos, decorrentes da interpretação de interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiência, condutas típicas e de altas, habilidades assim

como de bem orientar todas as atividades que garantam a conquista e a manutenção de tais objetivos” (Mazzotta 1996, p. 115).

Apoiando-se na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), no Plano Nacional de Educação para Todos (1993), na LDB (1996), o documento mais recente da SEESP/MEC, Política Nacional de Educação Especial, destaca a importância da participação conjunta dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) e da sociedade para a melhoria da educação dos portadores de necessidades educacionais especiais. Dentre suas ações, a busca de articulação com o Conselho Federal de Educação, embora tardia, constitui importante passo para a melhoria da educação especial, (...) no cenário educacional brasileiro” (Mazzotta, 1996, p.132).

Nos três níveis de governo (federal, estadual, municipal), têm sido constante as dificuldades dos legisladores educadores para uma definição clara e precisa do atendimento educacional dos portadores de deficiência. Tal situação, em grande parte, decorre das próprias circunstâncias que marcam a evolução desse atendimento educacional dos portadores de deficiência. Assim, é importante ressaltar que a ação social para a organização de atendimento aos portadores de deficiência teve, de início um caráter assistencial, buscando proporcionar-lhes algum conforto e bem-estar. A seguir, surgiram as medidas preventivas e curativas que acabaram por conduzir ao atendimento educacional em organizações assistenciais e terapêuticas. É o chamado atendimento médico-pedagógico. Aos poucos, o atendimento passou a ocorrer, também, em instituições educacionais específicas, as escolas, caracterizando-se como

educação propriamente dita, integrando-se no sistema de ensino. Tais alternativas de atendimento continuam a ocorrer, cada uma com seu papel social.

O presente trabalho evidenciou, ainda, que enquanto na legislação e Planos Nacionais de Educação, mais recentes, está presente uma visão dinâmica da relação entre os educandos e o sistema de ensino, a ação educacional ainda apresenta uma visão estática.

Uma ação política nacional não se define, necessariamente, por um documento oficial. Necessária ação integrada entre a legislação específica e a prática educacional desenvolvida. Caso contrário, a legislação continuará não passando de lei morta.

Reconhecendo a evolução de atitudes dos não-deficientes e das pessoas com deficiência, em busca do conhecimento e aceitação mútua, bem como a importância da organização de tais movimentos sociais, implica não cometer o equívoco de concordar com posições tais como aquela a qual "quem entende o deficiente é o deficiente". Agindo assim, segundo esta posição, tanto os deficientes como os não deficientes solidificam, cada vez mais a abordagem estática das relações entre as pessoas e das pessoas com seu ambiente, regulamentada por leis sem efeito. Reconhecer a importância da participação das pessoas com deficiência no planejamento e na execução dos serviços e recursos a eles destinados é, sem dúvida, um imperativo de uma sociedade que pretende ser democrática. A capacidade de pressão dos grupos organizados por deficientes tem sido evidenciada na própria elaboração da legislação sobre os vários aspectos da vida social, nos últimos dez anos no Brasil. Exemplo maior está nas conquistas efetivadas na Constituição Federal de 1988 e nas

Constituições Estaduais a partir dela. Na área da educação não são, ainda tão objetivos, os resultados de tais movimentos, apesar das conquistas com a LDB de 1996, como pode ser facilmente constatado, no que se refere à reabilitação e seguridade social e ao trabalho e transporte, pelo menos em termos legais.

Além do que, aqui, foi delineado sobre a trajetória da Educação Especial no Brasil, a compreensão e a explicação dos eventos mais significativos deverá ser favorecida com a definição da clientela específica beneficiada pela Educação Especial, que será definida no capítulo III, assim como possibilidades de atendimentos e apoios oferecidos na escola e além muros da escola, onde a prática educativa inclusiva é antes de qualquer coisa um papel da sociedade em geral.

3. EM BUSCA DE EDUCAÇÃO PARA TODOS - O PARADIGMA DOS TEMPOS ATUAIS

O objetivo deste capítulo é propor uma rápida revisão de alguns conceitos sobre os diferentes tipos de deficiência. Outrossim, estudar novos termos que começam a figurar em textos científicos, que buscam apropriar a escola e profissionais da área, com vistas a inclusão de todos, deficientes ou não na sociedade e, em especial, na escola.

O debate sobre a Educação Inclusiva tem provocado polêmica, estridência e polarização no país, e um de seus maiores impactos tem incidido na arena da Educação Especial. Entretanto, há uma questão que não se cala e que resiste ao longo da história: qual é afinal a melhor forma de educar crianças e jovens com deficiência?

Na resposta para tal questão, as discordâncias sempre estiveram presentes e nenhuma ideologia hegemônica em determinado momento, deixou de ser modismo passado algum tempo. Na atualidade, soma-se a essas divergências o fato de que, o termo "inclusão" tem assumido o significado de que quem o utiliza, deseja. Para quem não deseja mudança, ele equivale ao que já existe. Para aqueles que desejam mais, ele significa que uma reorganização em todo sistema educacional parece fundamental.

Num dos extremos, encontram-se aqueles que advogam a colocação de todos os estudantes, independentemente, do grau e do tipo de "incapacidade", apenas, e só na classe comum, além da eliminação total do atual modelo de

prestação baseado num *continuum* de serviços de ensino especial. No outro extremo, estão aqueles que apenas renomeiam o que já existe como “inclusão”.

Segundo Mendes (2001, p.167 in *As APAE's e o Novo Milênio: Passaporte para a cidadania*):

“o atual estágio do conhecimento científico acumulado que se tem sobre a educação de crianças e jovens, com necessidades educacionais especiais, permite concluir que a “inclusão total” (se entendida como inserção de todas as crianças e jovens, independentemente, do tipo e grau de limitação. Apenas, e só na classe comum, por tempo integral) é uma resposta muito simplista e equivocada a um tema demasiadamente complexo, e que, se caracteriza, no momento, por uma confiança excessiva na retórica e pela falta de evidências científicas”.

É certo que a camada da população escolar, que mais cresce, tem sido, de fato, aquela que vem desafiando a escola pública em vigor, e que abarca crianças com deficiências, com proficiência limitada no uso da língua oficial ou na considerada língua culta, que vivem na pobreza, sem lares e de outras tantas, também consideradas no enorme grupo de risco de sofrerem falhas no processo de escolarização.

Considerando, ainda, que apenas uma minoria de crianças em idade escolar, com deficiência ou não, tem acesso aos serviços educacionais, na atualidade, há que se pensar que a prioridade “zero” neste país, em relação ao direito à educação de crianças e jovens, com necessidades educacionais especiais, seria universalizar o acesso. Neste sentido, seria de bom senso

concluir que, num primeiro momento, qualquer sistema, classe, ensino, vaga ou oportunidade de acesso seria melhor que ficar fora da escola, pois, essa última, tem sido a única opção para a grande maioria dessas crianças e jovens.

Nesse sentido, parece essencial que essa inserção ocorra nas classes comuns das escolas públicas regulares, a fim de universalizar o acesso. Mas só este, embora importante num primeiro momento, não é suficiente. É necessário também, garantir a permanência exitosa desse alunado na escola, para que a inclusão escolar ocorra de fato.

A legislação brasileira favorece a inserção de educandos, com necessidades educacionais especiais, preferencialmente na escola regular, e parece assumir que os serviços prestados pela rede comum de ensino é direito básico de toda a população, seja especial ou não. A lei, também, abre a possibilidade de existirem serviços especializados de ensino para apoiar, suplementar, ou mesmo substituir o serviço básico, caso as características dos educandos demandem. Portanto, na perspectiva legal, a inclusão não muda substancialmente o que vinha sendo pregado, em termos de serviços, antes da proposta da educação inclusiva.

O diferencial a ser conquistado é o de estabelecer prioridade para a matrícula na classe comum, para que se produza algum avanço na evolução do atendimento.

Considerando, que a lei garante que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializados na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial, os recursos necessários deveriam ser alocados nestas classes, como serviços de apoio.

A lei garante, também, a possibilidade de manutenção do atendimento em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que não for possível a sua inserção nas classes comuns de ensino regular, o que garante o espaço para a manutenção das salas de recursos, das classes e escolas especiais. Neste sentido, permanece a idéia de prover um *continuum* de diferentes tipos de serviços.

Para que possamos situar o encaminhamento desta discussão, faz-se necessário ter em mente algumas definições que norteiam a ação pedagógica.

3.1 Currículo e a prática escolar

O currículo é um conceito de uso relativamente recente entre nós, se considerarmos a significação que tem em outros contextos culturais e pedagógicos, nos quais conta com uma maior tradição. “Nossa cultura pedagógica tratou o problema dos programas escolares, o trabalho escolar etc. como capítulos didáticos, mas sem a amplitude, nem a ordenação de significados que quer sistematizar o tratamento sobre os currículos”.(Sacristán, 1998, p.13).

A prática, a que se refere o currículo, no entanto, é uma realidade prévia, muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc. através dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc., que condicionam a teorização sobre o currículo. “ É necessária uma certa prudência

inicial frente a qualquer colocação ingênua de índole pedagógica que se apresente como capaz de reger a prática curricular ou, simplesmente, de racionalizá-la". (Sacristán, 1998, p.13).

Assim sendo, cabe discorrer as razões pelas quais a teorização sobre currículo não se encontra adequadamente sistematizada e apareça em muitos casos sobre as "vestes" (Sacristán) da linguagem e dos conceitos técnicos como uma legitimação *a posteriori* das práticas vigentes e também por quê, em outros casos, em menor número, aparece como um discurso crítico que trata de esclarecer os pressupostos e o significado de tais práticas.

Em um exame histórico da literatura especializada norte-americana, Rule (1973, *apud* Sacristán, 1998, p.14) encontrou alguns grupos de significados, buscando definir currículo:

- um grande grupo relacionado com a concepção do currículo como experiência,
- o currículo como *guia* da experiência que o aluno obtém na escola;
- como conjunto de *responsabilidades* da escola para promover uma série de experiências, sejam estas as que *proporciona* consciente e intencionalmente, ou experiências de aprendizagem *planejadas, dirigidas* ou sob supervisão da escola, *ideadas* e executadas ou oferecidas pela escola para obter determinadas mudanças nos alunos;
- ou ainda, experiências que a escola *utiliza* com a finalidade de alcançar determinados objetivos.

Outras concepções:

- currículo como definição de *conteúdos* da educação;

- como *planos* ou propostas, especificação de objetivos;
- reflexo da herança cultural;
- como mudança de programa da escola que contém conteúdos e atividades;
- soma de aprendizagem ou resultados;
- ou todas as experiências que a criança pode obter.

Schubert (*apud* por Sacristán, 1998, p.14) apontou algumas das “impressões globais” que, tal como imagens, nos trazem à mente os conceitos de currículo. São significados demarcados no pensamento especializado mais desenvolvido e nos tratados sobre esta matéria. Trata-se de idéias às vezes, parciais, inclusive contraditórias entre si, sucessivas e simultâneas, desde um ponto de vista histórico, dirigidas por um determinado contexto político, científico e cultural. Algumas dessas imagens são as seguintes:

“O currículo, como conjunto de conhecimento ou matérias, a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo – nível educativo ou modalidade de ensino é a acepção mais clássica e desenvolvida; o currículo, como programa de atividades planejadas, devidamente seqüencializada, ordenadas metodologicamente, tal como se mostram, por exemplo, num manual ou num guia do professor; o currículo também foi entendido, às vezes, como resultados pretendidos de aprendizagem; o currículo, como concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade, contendo conhecimento, valores e atitudes; o currículo, como experiência recriada nos alunos, por meio da qual podem desenvolver-se; o currículo, como tarefa e habilidade a serem dominadas

– como é o caso da formação profissional; o currículo, como programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social da mesma”.

As ponderações vistas refletem um conceito essencial, para compreender a prática educativa institucionalizada e as funções sociais da escola. Não se pode esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribuí à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulos e cenários do mesmo.

Segundo Sacristán, (1998, p.15)

“...o currículo relaciona-se com a instrumentalização concreta, que faz da escola um determinado sistema social, pois é através dele que lhe dota de conteúdos, missão que se expressa por meio de usos quase universais em todos os sistemas educativos, embora por condicionamento históricos e pela peculiaridade de cada contexto, se expresse em ritos, mecanismos, etc., que adquirem certas especificidades em dado sistema educativo”.

Quando estamos definindo currículo, estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-la, num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação.

Heubner (*apud* Sacristán, 1998, p.15), acertadamente coloca:

“o currículo é a forma de ter acesso ao conhecimento, não podendo esgotar seu significado em algo estático, mas através das condições em que se realiza e se converte numa forma particular de entrar em contato com a cultura”.

Ainda Giroux, (*apud* Sacristán, 1998, p. 16) complementa:

“A teorização sobre o currículo deve ocupar-se, necessariamente, das condições de realização do mesmo, da reflexão sobre a ação educativa nas instituições escolares, em função da complexidade que se deriva do desenvolvimento e a realização do mesmo. Apenas dessa maneira a teoria curricular pode contribuir para o processo de autocrítica e auto-renovação que deve ter.

Segundo Silva (*apud* PARANÁ, 1998, p.64), “não é necessário um esforço de reflexão para compreender a realidade educacional atual”. Portanto, a elaboração de um projeto pedagógico deverá ser fruto de um simples exercício de bom senso, em que, conjuntamente, diferentes segmentos da comunidade escolar dividem responsabilidades e compromissos, de forma consciente em torno de uma única causa: a educação. Ao construir o projeto pedagógico concebe-se o ato pedagógico, fruto de uma cumplicidade dos diferentes níveis e segmentos da comunidade escolar, envolvidos com o processo ensino aprendizagem: “o projeto pedagógico é um documento, onde a escola se explica” (Almeida, *apud* PARANÁ, 1998, p.67).

A integração entre as áreas do conhecimento e a concepção transversal das novas propostas de organização curricular consideram as disciplinas acadêmicas, como meios, e não fins em si mesmos, e partem ainda do respeito à realidade do aluno e de suas expectativas de vida cotidiana, para chegar à sistematização do saber. Segundo Coll (1996, p.45)

“currículo é o projeto que preside as atividades educativas escolares,

define suas intenções e proporciona guias de ação, adequadas e úteis para os professores, que são diretamente responsáveis por sua execução. Para isso, o currículo proporciona informações concretas sobre o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e como e quando avaliar”.

A definição apresentada por Coll, justifica-se para destacar os componentes do currículo, isto é: os conteúdos programáticos, sua seqüência temporal, a metodologia de ensino e a avaliação do processo ensino-aprendizagem, respectivamente:

“professores e alunos precisam ser livres, encorajados a desenvolver seu próprio currículo, numa interação conjunta uns com os outros. A determinação decorre do processo de desenvolvimento que cada situação local toma como o centro de seu processo educacional”. (Doll JR & William ,1997, p.179)

O projeto curricular das escolas deve levar em conta, não só as diferenças individuais, como, também, as relativas ao contexto no qual a escola se insere (estado, município, zona urbana ou rural, bairro, etc.). A programação de cada professor (inspirada nos conteúdos mínimos propostos no currículo oficial e considerando o projeto curricular da escola) deve conter atividades que respeitem o contínuo das diferenças individuais.

Tais ajustes ou adaptações se organizam num contínuo que vai desde pequenas modificações na programação das aulas, até mudanças significativas, que podem se distanciar, consideravelmente, do projeto curricular estabelecido.

As adaptações curriculares, tem por finalidade conseguir a maior participação possível dos alunos que apresentam necessidades educativas especiais, em todas as atividades desenvolvidas no projeto curricular da escola e na programação da sala de aula.

3.2 Definições

3.2.1 Inclusão

É o processo pelo qual, a sociedade se adapta, para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão constitui-se, então, um processo bilateral, no qual as pessoas, ainda excluídas buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos (Sasaki, 1997, p.41).

3.2.2 Escola inclusiva

O conceito de escola inclusiva implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na

avaliação e na atitude dos educadores, ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresentam necessidades educacionais especiais. Inclusão, portanto não significa simplesmente matricular todos os educandos com necessidades educacionais na classe comum, ignorando suas necessidades educacionais específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica. (PCN – Adaptações Curriculares MEC 1999, p.17).

3.2.3 Educação especial

É um processo educacional que se materializa, por meio de um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos, que apresentam necessidades educacionais especiais, diferentes da maioria das crianças, jovens e adultos, em todos os níveis e modalidades de educação e ensino. (PCN – Adaptações Curriculares MEC 1999, p.21).

Educação especial tem sido atualmente definida no Brasil, segundo uma perspectiva mais ampla que ultrapassa a simples concepção de atendimento especializado, tal como vinha sendo a sua marca nos últimos tempos. Conforme define a nova LDB, trata-se de uma modalidade de educação escolar, voltada para a formação do indivíduo, com vistas ao exercício da cidadania. Como elemento integrante e indistinto do sistema educacional, realiza-se, transversalmente, em todos os níveis de ensino, nas instituições escolares, cujo projeto, organização e prática pedagógica devem respeitar a diversidade dos alunos e exigir diferenciações nos atos pedagógicos que contemplem as necessidades educacionais de todos. Os serviços educacionais, embora diferenciados, podem desenvolver-se isoladamente, mas devem fazer parte de uma estratégia global de educação e visar a suas finalidades gerais.

A análise de diversas pesquisas brasileiras identifica tendências, que evitam considerar a educação especial como um subsistema à parte e reforçam seu caráter interativo na educação geral. Sua ação transversal permeia todos os níveis – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação superior, bem como as demais modalidades – educação de jovens e adultos e educação profissional.

Figura 3: Esquema do sistema educacional



Fonte: Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação

Básica.

3.2.4 Educandos que apresentam necessidades educacionais especiais

São, prioritariamente, os alunos que apresentam superdotação, condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, ou então, significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes

em interação sócio-ambientais resultam em necessidades educacionais diferentes da maioria das pessoas. (PCN – Adaptações Curriculares MEC 1999, p.59)

3.2.5 Necessidades educacionais especiais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais preconizam a atenção à diversidade da comunidade escolar e são baseados no pressuposto de que a realização de adaptações curriculares pode atender a necessidades particulares dos alunos. Considera-se que a atenção à diversidade deve se concretizar em medidas, que levem em conta não só as capacidades intelectuais e os conhecimentos dos alunos, mas, também, seus interesses e motivações.

A atenção à diversidade está focalizada no direito de acesso às escolas e visa à melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem para todos, irrestritamente, bem como as perspectivas de desenvolvimento e socialização. A escola, nessa perspectiva, busca consolidar o respeito às diferenças, conquanto não elogie a desigualdade. As diferenças são vistas, não como obstáculo para o cumprimento da ação educativa, mas podendo e devendo ser fatores de enriquecimento.

A diversidade, existente na comunidade escolar contempla uma ampla dimensão de características. Necessidades educacionais podem ser identificadas em diversas situações representativas de dificuldade de

aprendizagem, como decorrência de condições individuais, econômico ou sócio culturais dos alunos:

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

O termo surgiu para evitar os efeitos negativos de expressões utilizadas no contexto educacional – deficientes, excepcionais, subnormais, superdotados, infradotados, incapacitados etc. – para referir-se aos alunos com altas habilidades/superdotação, aos portadores de deficiências cognitivas, físicas, psiquiátricas e sensoriais. Tem o propósito de deslocar o foco do aluno e direcioná-los para as respostas educacionais que eles requerem, evitando enfatizar seus atributos ou condições pessoais que podem interferir na sua aprendizagem e escolarização. É uma forma de reconhecer que muitos alunos, sejam ou não portadores de deficiência ou de superdotação, apresentam necessidades educacionais que passam a ser especiais, quando exigem respostas específicas adequadas. (PCN – Adaptações Curriculares MEC 1999, p.23 e 24)

3.2.6 Terminalidade específica

É uma certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresenta, de forma descritiva, as habilidades atingidas pelos educandos com grave deficiência mental ou múltipla, cujas necessidades educacionais especiais não lhes permitiram atingir o nível de conhecimento exigido para a conclusão do ensino fundamental, respeitada a legislação existente, e de acordo com o regimento e proposta pedagógica da escola (PCN – Adaptações Curriculares MEC 1999, p.25).

3.2.7 Caracterização das deficiências

Objetivando a uniformização terminológica e conceitual, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, propõe as seguintes características referentes às necessidades especiais do alunado.

a) Deficiência auditiva

Perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala por intermédio do ouvido. Manifesta-se como:

- Surdez leve / moderada: perda auditiva de, até 70 decibéis, que dificulta, mas não impede o indivíduo de se expressar oralmente, bem

como de perceber a voz humana, com ou sem a utilização de um aparelho auditivo;

- Surdez severa / profunda: perda auditiva acima de 70 decibéis, que impede o indivíduo de entender, com ou sem aparelho auditivo, a voz humana, bem como de adquirir, naturalmente, o código da língua oral. (PCN – Adaptações Curriculares MEC 1999, p.25)

b) Deficiência visual

É a redução ou perda total da capacidade de ver com o melhor olho e após correção ótica. Manifesta-se como:

- Cegueira: perda da visão, em ambos os olhos, de menos de 0,1 no melhor olho após correção, ou um campo visual não excedente a 20 graus, no maior meridiano do melhor olho, mesmo com uso de lentes de correção. Sob o enfoque educacional, a cegueira representa a perda total ou o resíduo mínimo da visão, que leva o indivíduo a necessitar do método Braille, como meio de leitura e escrita, além de outros recursos didáticos e equipamentos especiais para a sua educação.
- Visão reduzida: acuidade visual entre 6/20 6/60, no melhor olho, após correção máxima. Sob o enfoque educacional, trata-se de resíduo visual, que permite ao educando ler impressos à tinta, desde que se empreguem recursos didáticos e equipamentos especiais (PCN – Adaptações Curriculares MEC 1999, p.26).

c) Deficiência física

Variedade de condições não sensoriais, que afetam o indivíduo em termos de mobilidade, de coordenação motora geral ou da fala como decorrência de lesões neurológicas, neuromusculares e ortopédicas, ou, ainda, de malformação congênitas ou adquiridas (PCN – Adaptações Curriculares MEC 1999, p.26).

d) Deficiência mental

Caracteriza-se por registrar um funcionamento intelectual geral, significativamente, abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos:

- comunicação;
- cuidados pessoais;
- habilidades sociais;
- desempenho na família e comunidade;
- independência na locomoção;
- saúde e segurança
- desempenho escolar
- lazer e trabalho

(PCN – Adaptações Curriculares MEC 1999, p.26).

e) Deficiência múltipla

É associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/auditiva/física), com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa (PCN – Adaptações Curriculares MEC 1999, p.27).

f) Condutas típicas

Manifestações de comportamento típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em graus que requeiram atendimento educacional especializado (PCN – Adaptações Curriculares MEC 1999, p.25).

g) Superdotação

Notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados:

- capacidade intelectual geral;
- aptidão acadêmica específica;
- pensamento produtivo ou criativo;
- capacidade de liderança;
- talento especial para artes;
- capacidade psicomotora (PCN – Adaptações Curriculares MEC 1999, p.25).

3.2.8 Currículo

Currículo é o conjunto de experiências que a escola como instituição, põe a serviço dos alunos, como fim de potencializar seu desenvolvimento integral (Manjon *apud* Paraná 1998, p.26).

Currículo é o projeto que preside as atividades educativas escolares, define suas intenções e proporciona guias de ação, adequadas e úteis para os professores que são diretamente responsáveis por sua execução. Para isso o currículo proporciona informações concretas sobre o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e como e quando avaliar (Cool, *apud* Paraná 1998, p.25).

3.2.8.1 Adaptações de acesso ao currículo

Implicam em serviços educativos, materiais e ambientais necessários à prática pedagógica.

3.2.8.2 Adaptações curriculares não significativas

São pequenos ajustes que acontecem diariamente na prática pedagógica e não modificam, substancialmente, a programação proposta para a turma.

Constituem-se em:

- Relações pessoais (aluno x professor x professor-aluno x aluno).
- Materiais e organização/organizações do tempo espaço físico, mobiliário, recursos didáticos.
- Componentes curriculares (objetivos, conteúdos, atividades de ensino aprendizagem, metodologia e avaliação).

Ainda segundo (Manjon *apud* PCN 1999, p.35) os aspectos a serem considerados são:

a) Organizativos

- organização de agrupamentos;
- organização didática;
- organização do espaço.

b) Relativos aos objetivos e conteúdos

- priorização de áreas ou unidades de conteúdos;
- priorização de tipos de conteúdos;

- priorização de objetivos;
- seqüenciação;
- eliminação de conteúdos secundários.

c) Avaliativos

- adaptações de técnicas e instrumentos;
- modificação de técnicas e instrumentos;

d) Nos procedimentos didáticos e nas atividades

- modificação de procedimentos;
- introdução de atividades alternativas às previstas;
- introdução de atividades complementares às previstas;
- modificação do nível de complexidade das atividades;
- eliminando componentes;
- seqüenciando a tarefa;
- facilitando planos de ação;
- adaptação dos materiais;
- modificação da seleção dos materiais previstos.

e) Na temporalidade

- modificação da temporalidade para determinados objetivos e conteúdos previstos.

3.2.8.3 Adaptações curriculares significativas

Constituem-se em medidas de caráter excepcional recomendadas, apenas, para alunos com sérias dificuldades de aprendizagem. Consistem na diminuição de conteúdos e/ou objetivos nucleares e conseqüentemente modificações nos respectivos critérios de avaliação.

Ainda segundo (Manjon *apud* PCN 1999, p.38) os elementos curriculares das modalidades adaptativas a serem considerados são:

a) Objetivos

- eliminação de objetivos básicos;
- introdução de objetivos específicos, complementares e/ou alternativos.

b) Conteúdos

- introdução de conteúdos específicos, complementares ou alternativos;
- eliminação de conteúdos básicos do currículo.

c) Metodologia e organização didática

- introdução de métodos e procedimentos complementares e/ou alternativos de ensino aprendizagem;
- organização;

- introdução de recursos específicos de acesso ao currículo.

d) Avaliação

- introdução de critérios específicos de avaliação;
- eliminação de critérios gerais de avaliação;
- adaptação de critérios reguladores de avaliação;
- modificação dos critérios de promoção.

e) Temporalidade

- prolongamento de um ano ou mais de permanência do aluno na mesma série ou ciclo (retenção).

3.2.8.4 Níveis de adaptações curriculares

As adaptações curriculares não devem ser entendidas como um processo exclusivamente individual ou uma decisão que envolve apenas o professor e o aluno. As adaptações curriculares realizam-se em três níveis:

- no âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar);
- no currículo desenvolvido na sala de aula;
- no nível individual ((PCN – Adaptações Curriculares MEC 1999, p.40).

a) Adaptações no nível do projeto pedagógico (currículo escolar)

As adaptações, nesse nível, referem-se a medidas de ajustes do currículo em geral, que nem sempre precisam resultar em adaptações individualizadas. As ações adaptativas visam flexibilizar o currículo para que ele possa ser desenvolvido na sala de aula e atender às necessidades especiais de alguns alunos.

As adaptações curriculares, no nível do projeto pedagógico, devem focalizar, principalmente, a organização e os serviços de apoio. Elas devem propiciar condições estruturais para que possam ocorrer no nível da sala de aula e no nível individual, caso seja necessário uma programação específica para cada aluno.

As decisões curriculares devem envolver a equipe da escola para realizar a avaliação, a identificação das necessidades especiais e providenciar o apoio correspondente para o professor e o aluno. Toda e qualquer medida adotada deve reduzir ao mínimo, transferir as responsabilidades de atendimento para profissionais fora do âmbito escolar ou exigir recursos externos à escola.

Cabe ainda ressaltar que as adaptações curriculares, seja para atender alunos nas classes comuns ou em classes especiais, não se aplicam exclusivamente à escola regular, devendo ser utilizada para os que estudam em escolas especializadas, quando a inclusão não for possível (PCN – Adaptações Curriculares MEC 1999, p. 43).

b) Adaptações relativas ao currículo da sala de aula

As adaptações, concernentes a este nível, são realizadas pelo professor e destinam-se, principalmente, à programação das atividades da sala de aula. Focalizam a organização temporal dos componentes e dos conteúdos curriculares e a coordenação das atividades docentes, de modo que favoreça a efetiva participação e integração do aluno, bem como a sua aprendizagem.

As adaptações, no nível da sala de aula, visam a tornar possível a real participação do aluno e a sua aprendizagem eficiente no ambiente da escola regular. Estão incluídas neste aspecto, também, a organização do tempo, de modo a incluir atividades destinadas ao atendimento especializado no contra turno, por um período curto ou mais longo, muitas vezes indispensável ao avanço acadêmico do aluno (PCN – Adaptações Curriculares MEC 1999, p.42).

c) Adaptações individualizadas no currículo

As modalidades adaptativas, nesse nível, focalizam a atuação do professor na avaliação e no atendimento do aluno. Compete-lhe o papel principal na definição do nível de competência curricular do educando, bem como na identificação dos fatores que interferem no seu processo de ensino-aprendizagem.

As adaptações têm currículos regulares, como referência básica, adotam formas progressivas de adequá-lo, norteando a organização do trabalho, consoante com as necessidades do aluno (adaptação processual).

Alguns aspectos devem ser previamente considerados para se identificar a necessidade das adaptações curriculares, em qualquer nível:

- a real necessidade dessas adaptações;
- a avaliação do nível de competência curricular do aluno, tendo como referência o currículo regular;
- o respeito ao seu caráter processual, de modo que permita alterações constantes e graduais nas tomadas de decisão;

É importante ressaltar que as adaptações curriculares, seja para atender alunos nas classes comuns, ou em classes especiais, não se aplicam, exclusivamente, à escola regular, devendo ser utilizada para os que estudam em escolas especializadas, quando a inclusão não for possível (PCN – Adaptações Curriculares MEC 1999, p. 43).

A legislação brasileira favorece a inserção de educandos, com necessidades educativas especiais, na escola regular, assumindo, que os serviços prestados pela rede comum de ensino é direito básico de toda a população, seja especial ou não. A lei também abre a possibilidade de existirem serviços especializados para apoiar suplementar, complementar, ou mesmo substituir o serviço educacional básico, caso as características dos educandos demandem.

Portanto, na perspectiva legal a inclusão, não muda substancialmente o que vinha sendo pregado, em termos de serviço educacional, antes mesmo de se falar em proposta de educação inclusiva. O diferencial, a ser conquistado, seria o de estabelecer prioridade para a matrícula na classe comum.

Segundo Mendes (2001, p. 169)

“a luta maior a ser travada daqui para frente não deve ser entre serviços, e seus representantes, com a finalidade de definir mudanças de alunos

desta para aquela escola ou sala, como se inclusão se definisse a partir de um único endereço físico. A luta deve ser para que juntos possamos incluir a grande maioria do alunado da educação especial, que está fora de qualquer escola, seja ela especial ou regular, e oferecer uma educação de qualidade". (As APAE's e o Novo Milênio: Passaporte para a cidadania, 2001 p.169).

3.2.9 Rede de apoio

São os serviços educacionais diversificados, oferecidos pela escola comum, para responder às necessidades educacionais do educando. (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001, p.23).

a) Classe comum

Serviço que se efetiva por meio do trabalho de equipe, abrangendo professores da classe comum e da educação especial, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, durante o processo de ensino e aprendizagem. Pode contar com a colaboração de outros profissionais, como psicólogos escolares, por exemplo. (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001, p.23).

b) Sala de recurso

Serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional, realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se em escola, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos, adequados às necessidades educacionais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado, individualmente, ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que freqüentam a classe comum. (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001, p.23).

c) Classe especial

É uma sala de aula, em escola de ensino regular, em espaço físico e modulação adequada. Neste tipo de sala, o professor da educação especial utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/ciclo/etapa da educação básica, para que o aluno tenha acesso ao currículo da base nacional comum. (PCN – Adaptações Curriculares MEC 1999, p.24)

d) Itinerância

Serviço de orientação e supervisão pedagógica, desenvolvida por professores especializados, que fazem visitas periódicas às escolas para trabalhar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, e com seus respectivos professores de classe comum, da rede regular de ensino. (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001, p.23).

e) Professor intérprete

São profissionais especializados para apoiar alunos surdos, surdos-cegos e outros que apresentem sérios comprometimentos de comunicação e sinalização. (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001, p.23).

f) Classe hospitalar

Serviço destinado a prover, mediante atendimento especializado, a educação escolar a alunos, impossibilitados de freqüentar as aulas em razão de tratamento de saúde, que implique internação hospitalar ou atendimento ambulatorial. (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001, p.24).

g) Ambiente domiciliar

Serviço destinado a viabilizar, mediante atendimento especializado, a educação escolar de alunos que estejam impossibilitados de freqüentar as

aulas, em razão de tratamento de saúde que implique permanência prolongada em domicílio. (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001, p.24).

h) Escola especial

Serviço especializado, destinado a atender alunos que requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares, tão significativas, que a escola comum não tenha conseguido prover. Atendimento esse completado, sempre que necessário, e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social. (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001, p.25).

Conhecimento científico a respeito dos diferentes tipos de deficiência, sem dúvida, é de grande importância para os profissionais que atuam com crianças, jovens ou adultos com deficiência, em especial, no que se refere à sua escolarização, mas, muitos mais do que conhecimento é imprescindível que os profissionais, principalmente da educação, não deixem de investir no aluno, simplesmente, porque ele apresenta alguma diferença ou dificuldade.

Com a atual LDB 9394/96, grandes avanços foram conquistados, quando a educação é conceituada como meio perpassando todos os níveis educacionais. Não basta que este conceito esteja nas páginas das leis, é necessário ser incorporado à ação profissional de todos os envolvidos no processo.

A verdadeira escola abre espaços adequados para toda e qualquer diversidade que nela possa ocorrer, buscando soluções com vistas a oferecer a

melhor adequação qualquer deficiência, dificuldade ou desajuste. Infelizmente, a escola atual, com exceções, atua sob a ótica de que todos são iguais, de que toda criança aprende sempre, no mesmo ritmo, manifestam as mesmas vontades e têm, como respostas, os mesmos valores.

A escola para todos, que será discutida no capítulo IV, caracteriza bem as dificuldades encontradas pela escola tradicional, tendo como parâmetro a realidade, das escolas da rede pública do estado do Paraná, dificuldades essas identificadas pela própria comunidade escolar, na busca de soluções a curto, médio e longo prazo, para efetivação de uma verdadeiramente inclusiva.

4 ESCOLA SÓ É ESCOLA SE FOR TRASFORMADORA

As inovações, visando à inclusão social e escolar, principalmente, das pessoas com deficiência, tem partido, em geral, de experiências pontuais de pesquisadores e educadores, que consideram a diversidade de possibilidades sociais e intelectuais em um mesmo ambiente educacional, como uma condição que beneficia o desenvolvimento integral de pessoas com ou sem deficiência. Este capítulo apresenta o atual estágio que se encontram as escolas da rede pública do Estado do Paraná, com vistas a implantação da educação inclusiva.

Em seu livro “Ninguém mais vai ser bonzinho – na sociedade inclusiva” Cláudia Werneck (1997, p.61) retrata muito bem este pensamento: a escola é o começo de tudo. Se ela não alterar seus princípios, adeus sociedade inclusiva. Os princípios da inclusão, nada mais são do que os princípios da democracia.

A escola precisa entender que seu papel é muito mais do que ensinar conteúdos. Ela precisa formar cidadãos, sua avaliação *extra muros*, traduzida por Demo, (1999, p.112) mostra que o papel da educação assume um significado social e econômico de extrema relevância, sem com isto deturpar o ambiente próprio do mérito acadêmico. No entanto, submeter-se a um papel secundário de tradutor de informações é negar a função social da escola.

Hofmann, em seu livro Pontos & Contra Pontos (2000, p. 35), relata que um sem-número de educadores concorda que a construção do conhecimento pelo educando se dá de forma dinâmica e progressiva, não havendo início, meio ou

fim nesse processo. Cada hipótese, construída pelo aluno, estará constantemente sendo refutada por ele, ampliada, completada a partir de suas experiências de vida e do seu desenvolvimento geral, das provocações intelectuais sofridas dentro e fora da escola.

Em se tratando de Educação Especial, considerando as diferentes áreas das deficiências, é necessário, tratar os diferentes de forma diferente, sem com isso subjugar seu potencial. O surdo, por exemplo, necessita de apoio lingüístico diferenciado (Libras – Língua Brasileira de Sinais). No entanto, negar seu potencial de aprendizagem, seria negar-lhe o direito de ter direito a uma escolarização formal, dentro dos parâmetros vigentes. Para o deficiente físico, de forma geral, basta que a escola ofereça acessibilidade arquitetônica.

Na atualidade, não podemos conceber a educação especial sob o prisma de uma visão estática, onde “se atende” à necessidade básica sem perspectiva de uma evolução significativa. É necessário ressignificar o diferente em educação como essencial à condição humana, como positivo e desencadeador das relações de cooperação. Segundo Hofmann (2000, p.53), a sala de aula é o espaço do questionamento, da atividade intelectual intensa do sujeito aprendiz sobre o objeto do conhecimento. Atividade que não deve ser entendida apenas no âmbito do “fazer”, “aplicar”, “manipular”, mas da atividade mental, no sentido de o aluno estar envolvido em pensamento e sentimento com os assuntos trabalhados. Cabe ressaltar aqui, ainda, o papel do professor, segundo Florestan Fernandes (1986, *apud* Hofmann 2000, p.72) “o professor não vem cumprindo o seu papel de transformador porque não possui a formação necessária para entender, cabalmente, o que lhe compete fazer”.

Melhorar a preparação dos professores nos cursos de formação que possibilitem o seu ressignificado é tarefa imprescindível das universidades.

4.1 Análise da situação para a educação inclusiva no Paraná

4.1.1 Dados quantitativos

O Estado do Paraná possui, atualmente, 399 municípios e conta com 96,49% destes, com a educação, no que se refere ao Ensino Fundamental, 1ª a 4ª séries, municipalizado, política prevista pela LDB 9394/96.

A oferta de Educação Especial está, portanto, assim distribuída: 35,81% atendimento na rede municipal, 9,38 % atendimento na rede Estadual e 54,81% em ONG's, conveniadas com a Secretaria de Estado da Educação – SEED/PR.

Desta forma, é importante destacar que a experiência acumulada ao longo de meio século de Educação Especial no Paraná, coloca-o em destaque no cenário nacional, onde experiências positivas, construtivas e bem sucedidas servirão como ponto de partida para consolidação de uma Educação de qualidade para TODOS.

Situando a Educação Especial no contexto geral da educação do Paraná, a SEED/PR levantou dados que colaboram para a análise quantitativa dos

atendimentos prestados na rede pública - estadual e municipal - e particular (ONGs).

Atualmente, 42.422 alunos são atendidos pela educação especial, nas diferentes modalidades da rede pública e particular. Embora este número não represente a universalização do atendimento, é um índice muito superior à média nacional.

As organizações não governamentais (ONGs), prestadoras de serviço especializado, nas diferentes áreas de deficiências, atendem 28.957 alunos, enquanto a rede regular 13.465 alunos.

Diante deste contexto, é fundamental o fortalecimento das parcerias entre Secretarias de Estado e organizações não-governamentais (ONGs), para estabelecer ações conjuntas e conscientes que priorizem a efetivação do processo da inclusão escolar.

**TABELA 1 - POPULAÇÃO POR FAIXA ETÁRIA E TAXAS MÉDIAS
GEOMÉTRICAS DE CRESCIMENTO -PARANÁ -1995-2005**

FAIXA ETÁRIA	ANO			TAXA DE CRESCIMENTO	
	1995	2000	2005	1995-2000	2000-2005
00 – 06	1.294.821	1.264.059	1.259.052	-0,48	-0,08
07 – 14	1.502.056	1.481.663	1.437.409	-0,27	-0,60
15 – 18	745.846	739.995	739.790	-0,16	-0,01
19 – 59	4.736.431	5.257.716	5.725.142	2,11	1,72
60 – 74	521.725	601.602	693.243	2,89	2,88
75 e +	123.993	148.505	187.836	3,67	4,81
TOTAL	8.924.872	9.493.540	10.042.470	1,24	1,13

FONTE: IBGE/IPARDES, 1991/2020.

**TABELA 2 - MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA SEGUNDO NÍVEL E
MODALIDADES DE ENSINO NAS DEPENDÊNCIAS ADMINISTRATIVAS ESTADUAL E
MUNICIPAL - PARANÁ – 2000***

Depend. Administ	Ensino Regular						Ensino Supletivo				Educ. Especi al
	Fundamental			Médio			Fase I	Fase II	Fase III		
	Pré-esc.	1ª a 4ª	5ª a 8ª	Total	Médio	Total	1ª a 4ª	5ª a 8ª	Médio	Total	
Estadual	4.200	89.416	697.892	787.308	433.151	1.224.659	-	38.274	35.001	73.275	2.932
Municipal	149.935	749.815	25.368	775.183	102	925.220	10.225	2.665	72	12.962	10.533
Total	154.135	839.231	723.260	1.562.491	433.253	2.149.879	10.225	40.939	35.073	86.237	13.465

FONTE: MEC/INEP/SEEC – Ensino Regular e Especial

FUNDEPAR/SERE – Ensino Supletivo – 2º momento referencial

O Estado do Paraná apresenta uma cobertura de 94%, dos 399 municípios, no atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, nas redes pública e particular (convênios de cooperação técnica e financeira) de ensino por meio de classes comuns, classes especiais, centros de atendimento especializado, salas de recursos, escolas especiais, professores itinerantes e intérpretes de língua de sinais, entre outros.

4.1.2 Etapas da pesquisa para implantação e desenvolvimento da proposta de Educação Inclusiva para o Estado do Paraná.

Diante deste prisma, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), a partir do trabalho de sensibilização desenvolvido desde 1995, conforme descrito no cap.I, a partir de julho de 2000, elaborou o texto preliminar, do documento *Educação Inclusiva: Linhas de ação para o estado do Paraná*, envolvendo os profissionais do Departamento de Educação Especial e demais segmentos da Secretaria de Estado da Educação, que compõem a Superintendência de Gestão de Rede (SGE), dos Núcleos Regionais de Educação (NRE), das organizações não-governamentais (ONGs) e outros órgãos governamentais, bem como a colaboração dos consultores *Rosita Edler de Carvalho* e *Romeu Kazumi Sasaki* que, com sua experiência, auxiliaram a traduzir em palavras, o que esse grupo de pessoas sente e pensa acerca da educação inclusiva, conferindo destaque ao alunado da educação especial, conforme será descrito a seguir.

Como instrumento de pesquisa e subsídio para a elaboração do texto, foi utilizado um questionário, destinado a realizar um levantamento, por amostragem, das principais demandas no contexto da educação inclusiva. O questionário foi enviado a 70 organizações governamentais e ONGs que realizam um trabalho, voltado ao exercício da cidadania das pessoas com necessidades especiais. Desse total, 59 organizações responderam permitindo a identificação, de quatro grandes eixos para efetivação da política de educação inclusiva para o estado do Paraná: (a) **aspectos atitudinais**, (b) a

gestão político-administrativa do sistema; (c) **a comunidade escolar**, com destaque às barreiras ambientais e ao aluno, e (d) **a sociedades, em geral**. Em cada um desses eixos, foram identificados desafios, a serem superados por linhas de ação, a curto, médio e longo prazos, a depender da urgência e prioridade.

Em julho 2000, foi realizado um seminário interno com a presença dos consultores Rosita Edler de Carvalho e Romeu Kazumi Sasaki. Os Departamentos que compõem a Superintendência de Gestão de Rede, sendo a equipe do Departamento de Educação Especial (DEE), representantes dos Departamentos de Ensino Fundamental (DEF), Ensino Fundamental (DEM) e Educação de Jovens e Adultos (DEJA), discutiram a necessidade da Rede Pública de Educação do Paraná, rever a oferta de educação, em busca daquela com qualidade para todos. Discutiu-se, então, a consolidação de um documento que registrasse a caminhada do estado na busca do modelo de educação almejada.

Em, agosto de 2000 foi consolidado o documento preliminar quando foram reunidos em Curitiba, aproximadamente 150 representantes dos Núcleos Regionais de Educação (NRE), Secretarias Municipais de Educação (SME), escolas especiais (ONG's conveniadas com a SEED), entidades representativas de pessoas com deficiência e prestadores de serviços às pessoas com deficiência, representantes de Secretarias de Estado da Agricultura, Criança e Assuntos da Família, Educação, Saúde e Trabalho, Ministério Público do Trabalho, Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS), Conselho Estadual de Educação, Serviço Nacional do Comércio (SENAC),

Serviço Nacional da Indústria (SENAI), entidades representativas de classe, entre outros. Este, constituiu-se no grupo multiplicador da proposta, que teve a incumbência de retornar às suas regiões, divulgando o documento a todos os segmentos da comunidade escolar, bem como à sociedade, em geral, a fim de que fosse analisado e discutido, como também, verificada sua pertinência e enriquecido com novas propostas.

A etapa seguinte, nos meses de setembro, outubro, novembro e dezembro de 2000, compreendeu a realização de treze Seminários Regionais, estrategicamente planejados para que houvesse uma cobertura de 100% do território paranaense, ocasião em que inúmeras propostas - que refletiram a realidade de cada localidade - foram incorporadas ao documento preliminar pelos representantes da comunidade escolar, dos órgãos governamentais, das entidades representativas de pessoas com deficiência, das instituições de ensino superior e da sociedade, em geral. Também foram eleitos os delegados que representarão suas respectivas regiões no Seminário Estadual no Centro de Capacitação da Universidade do Professor, em Faxinal do Céu, previsto para dezembro de 2001, onde o projeto *“Educação Inclusiva: linhas de ação para o Estado do Paraná”* deverá ser referendado, bem como discutidas as propostas de implementação.

O documento *“Educação Inclusiva: Linhas de ação para o Estado do Paraná”*, consiste em um norte do trabalho a ser desencadeado em cada um dos 399 municípios do Estado do Paraná.

A partir da realidade local, cada município, bairro e escola desencadeará ações voltadas à sua realidade e possibilidades. Com isso, pretende-se que a

política de educação inclusiva para o Estado do Paraná refletirá a diversidade sócio-econômica paranaense.

O seminário Educação Inclusiva: Linhas de Ação para o Estado do Paraná, a ser realizado na Universidade do Professor em Faxinal do Céu, (Centro de Capacitação organizado para receber 950 cursistas ao mesmo tempo, com completa infraestrutura logística para realização de eventos), no mês de dezembro/2001, será um marco histórico para o desencadeamento de uma Política Inclusiva, onde a mesma não vem ocorrendo e uma alavanca para a implementação de inúmeras ações pontuadas, que vem sendo desenvolvidas.

Desta forma, é importante destacar que a experiência acumulada ao longo de meio século de Educação Especial no Estado do Paraná, que o coloca em destaque no cenário nacional, será o ponto de partida para ações futuras, que venham a somar e reafirmar o compromisso com a educação diferenciada e de qualidade para todos. A ressignificação da Educação Especial à luz dos paradigmas educacionais atuais, dos dispositivos legais existentes e de organismos internacionais (ONU, UNESCO, entre outros) que recomendam uma educação de qualidade para todos, sem qualquer forma de exclusão, é mais um grande passo à oferta de uma educação de qualidade para todos.

À Secretaria de Estado da Educação (SEED), aos Núcleos Regionais de Educação (NRE), às Secretarias Municipais de Educação (SME), gestores da política educacional do estado e demais envolvidos caberá a responsabilidade de acompanhar, monitorar, avaliar e apresentar os resultados do processo da Educação Inclusiva no Estado do Paraná.

4.2 Finalidades da proposta de educação inclusiva

O Projeto Educação Inclusiva: Linhas de Ação para o Estado do Paraná tem por fim, essencialmente, a equiparação de oportunidades educacionais escolares para igualar os direitos de todos à educação, com ênfase aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

A sociedade brasileira está articulada a uma sociedade global, que compreende relações, processos e estruturas sócio-econômicas, políticas e culturais cada vez mais mundializadas e dependentes. A nova ordem mundial, que se estabeleceu no final de século XX, tem como um dos eixos o desenvolvimento da educação fundamental, da ciência básica e da tecnologia altamente acelerada. Nesse movimento global, o mundo e o Brasil de amanhã estão se definindo em relação a quatro grandes processos: (a) processo de inovações científicas e tecnológicas; (b) processo de “democratização substantiva”, fruto das exigências de uma sociedade mais participativa; (c) processo de reorganização do Estado, seus aparelhos e políticas e; (d) processo de informações instantâneas, com grandes redes de comunicação global (Kuiava,2000).

Um dos efeitos desses processos de mudanças ocorridas, principalmente, no último século, e que se intensificaram, vertiginosamente, nas últimas décadas, é a exigência de um reequacionamento do papel da sociedade, do Estado e da educação, particularmente o da educação escolar.

A inclusão é mais que um modelo para a prestação de serviços de educação especial. É um novo paradigma de pensamento e de ação para incluir todos os indivíduos numa sociedade na qual a diversidade está se tornando mais norma do que exceção. (Política de Educação Inclusiva para o Estado do Paraná 2001 – versão preliminar).

A inclusão genuína não significa a inserção de alunos com deficiência em classes do ensino comum, sem apoio para os professores e alunos. Faz-se necessário, nesse contexto de mudanças, pensar em propostas educacionais que garantam o acesso de qualquer criança, adolescente, jovem ou adulto, para, nelas, se apropriarem dos bens culturais historicamente acumulados e para construir conhecimentos, com competência crítica e reflexiva.

Entende-se por rede de apoio uma organização que envolve a coordenação de equipes de apoio, através de conexões formais e informais, que tem como função primordial facilitar e sustentar a inclusão do educando no sistema educacional, como um fator decisivo para o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

Buscando compreender o encaminhamento do processo de educação inclusiva que será oficialmente desencadeado no seminário Educação Inclusiva: linhas de ação para o Estado do Paraná em dezembro/2001, na Universidade do Professor em Faxinal do Céu/Pr, conforme já citado, pois de uma forma tímida, porém crescente, vem se efetivando nos últimos anos, faz-se necessário uma análise dos aspectos elencados e sistematizados no documento *“Educação Inclusiva: linhas de ação para o Estado do Paraná”*, conforme segue.

4.3 Objetivos específicos a serem alcançados no processo de desencadeamento da proposta de educação inclusiva para o Estado do Paraná

- Garantia do exercício efetivo de todos os direitos humanos para assegurar uma sociedade inclusiva.
- Eliminação de todas as formas de exclusão a qualquer aluno.
- Participação efetiva de todos os alunos, no contexto escolar, com ênfase no desenvolvimento da solidariedade entre eles.
- Provisão de todas as condições necessárias para o ingresso e sucesso na aprendizagem de todos os alunos com recursos dos governos federal, estadual e municipal, previstos na Lei de Diretrizes Orçamentárias, e iniciativa privada.
- Equiparação de oportunidades entre todos os alunos, garantindo-lhes serviços, apoios e atendimentos de que precisam para satisfação de suas necessidades educacionais individuais, desde a Educação Infantil, até a Educação Superior.
- Cooperação e envolvimento entre família, professores e equipe técnico-pedagógica e demais profissionais partícipes do processo ensino-aprendizagem para a melhoria da resposta educativa da escola.
- Cooperação entre as redes pública e privada de ensino, em busca da potencialização da oferta educativa.

- Formação continuada de toda a comunidade acadêmica, com previsão de recursos financeiros e tempo para a pesquisa do professor.

4.4 Desafios e linhas de ação da proposta de Educação Inclusiva para o Estado do Paraná.

Autores nacionais e internacionais que se dedicam ao estudo da inclusão, reconhecem que muitos são os obstáculos existentes. Diante deles, ou assumimos uma postura de negação e fuga, deixando de enfrentá-los, ou os encaramos como desafios a serem superados, para o que se fazem necessárias algumas ações de enfrentamento. Tais ações alicerçam-se na crença no potencial humano e na vontade política de “fazer acontecer”, a despeito dos inúmeros obstáculos citados na literatura sobre o tema. Além dessa fonte, procuramos consultar inúmeros educadores.

Das contribuições dos profissionais da educação que trabalham, (I) no Órgão Central da Secretaria de Estado da Educação do Paraná; (II) nos seus Núcleos Regionais e, ainda obtidos junto a (III) representantes das Instituições de Ensino Superior, União Paranaense dos Cegos (UPC), Associações de Surdos de Curitiba, Movimento Familiar A Voz do Silêncio e Federação Brasileira das Instituições de Excepcionais (FEBIEX), elencou-se um conjunto de desafios, didaticamente organizados nas seguintes categorias de análise:

- **aspectos atitudinais;**
- **gestão político-administrativa do sistema;**

- **comunidade escolar**, com destaque às barreiras ambientais e ao aluno, e;
- **sociedade em geral**.

Os **aspectos atitudinais** dizem respeito às representações sociais em relação à diferença. Constata-se que ainda predominam os preconceitos e os estigmas que discriminam e excluem os “diferentes”. As linhas de ação estabelecidas pretendem provocar mudanças de atitude frente à diversidade, construindo um novo imaginário mais condizente com as potencialidades dos indivíduos, em vez da valorização de suas diferenças (até porque somos todos diferentes...).

No que se referem aos aspectos referentes à **gestão político-administrativa do sistema** enfatiza a necessidade de eficácia do trabalho em equipe, sob o moderno enfoque da gestão compartilhada, envolvendo todos os segmentos organizacionais das Secretarias. As linhas de ação 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, nas zonas urbana e rural.

À gestão central do sistema compete oportunizar a capacitação de recursos humanos, bem como prever e prover recursos materiais, tecnológicos e financeiros necessários ao enfrentamento dos desafios.

Quanto aos **aspectos referentes à comunidade escolar** enfatiza a importância do papel de 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 das escolas.

As linhas de ação implicam na ressignificação da prática pedagógica de modo a contemplar os diferentes estilos de aprendizagem e a pluralidade cultural dos alunos. Para tanto, o projeto curricular deve ser amplo e flexível às adaptações necessárias.

A acessibilidade, para crianças com deficiência nas edificações escolares, exige ações para a remoção de barreiras físicas e arquitetônicas, mas as barreiras, mais sérias a serem removidas, são as atitudinais.

Os Aspectos referentes à **sociedade em geral**, valoriza a participação de todos os cidadãos, particularmente àqueles pertencentes às comunidades, onde a escola inclusiva está inserida, que precisam ser conscientizados. As linhas de ação objetivam torná-la mais igualitária e cooperativa, em benefício de todos. Para tanto, faz-se necessário construir novas relações sociais de produção, nas quais haja espaço efetivo para a participação de grupos historicamente marginalizados.

4.5 Análise dos desafios e linhas de ação elencados no documento educação inclusiva: linhas de ação para o Estado do Paraná

Reconhecer que nossa formação poderia ter sido mais rica e que necessitamos nos atualizar, já é o início de um processo que nos tira do imobilismo e da acomodação e que por nos inquietar, gera movimento de

busca e de renovação. Pode ser sofrido e custoso, mas convenhamos, é produtiva a vivência da inquietação que nos faz avançar.

A linha de ação para educação inclusiva, traçada pelo Estado do Paraná, busca cercar por todos os lados os *gaps* que o sistema educacional apresenta, os desafios e linhas de ação, trabalhados no referido documento relatam a realidade educacional paranaense, quando propõe ações a serem desenvolvidas a curto médio e longo prazo, buscando deixar bem claro o papel de cada parceiro neste processo – governo nas diferentes esferas e comunidade em geral.

Sem perder de vista que inclusão é processo que objetiva a eliminação de todas as pressões que, dentro da escola, leva a segregação e a exclusão, o que significa que ela não se concretiza com ordens de serviço, pensamos que o sucesso ou fracasso desta proposta, no que se refere ao aspecto educacional, está 70% nas mãos dos profissionais, que atuam diretamente com o aluno, ou seja, da escola propriamente dita e cabe a esta cobrar o cumprimento dos outros 30% que se referem à gestão de rede com a adaptação, aquisição de equipamentos específicos.

Cabe ainda ressaltar o papel fundamental da saúde e trabalho neste processo, pois quando se trata de pessoas está se falando desde a infância até a terceira idade e a diversidade está presente em todo este processo, portanto, não basta que a escola se ajuste, oferecendo escolarização formal ou terminalidade específica, é necessário que a sociedade, através de seus órgãos competentes, ofereça as mesmas condições de oportunidades.

4.5.1 Paraná: em busca da efetivação de uma educação de qualidade para todos

A inclusão escolar constitui uma proposta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos, mas encontra ainda sérias resistências.

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste, apenas, na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas na ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades.

Dessa forma não é o aluno que deve se moldar, ou se adaptar à escola, mas é ela que, consciente de sua função, se coloca à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo.

Segundo Mantoan (*apud* revista O Pátio, 1998, p 49)

“O aprimoramento da qualidade do ensino regular e a adição de princípios educacionais, válidos para todos os alunos resultarão naturalmente na inclusão escolar para os deficientes. Em consequência, a educação especial adquirirá uma nova significação. Tornar-se-á uma modalidade de ensino destinada, não apenas a um grupo exclusivo de alunos, os deficientes, mas especializada no aluno e dedicada à pesquisa e ao desenvolvimento de novas maneiras de ensinar, adequada à heterogeneidade dos aprendizes e compatível com os ideais democráticos de uma educação para todos”.

Nessa perspectiva, os desafios que temos a enfrentar são inúmeros, e toda e qualquer investida no sentido de ministrar um ensino especializado ao aluno, depende de ultrapassar as condições atuais de estruturação do ensino escolar para deficientes. Isto significa, uma fusão do ensino regular, com o especial.

Cabe ressaltar que fusão não significa junção, nem tampouco justaposição, agregação de uma modalidade à outra, mas sim incorporação de elementos de ambas para se criar uma nova estrutura.

Segundo Mantoan (*apud* revista O Pátio, 1998, p 49)

“O paradigma vigente de atendimento especializado e segregativo é extremamente forte e enraizado no ideário das instituições e na prática dos profissionais que atuam no ensino especial. A indiferenciação entre os significados específicos dos processos de integração e inclusão escolar reforça ainda mais a vigência do paradigma tradicional de serviços, e muitos continuam a mantê-lo”.

A educação tem hoje, portanto, um grande desafio: garantir o acesso aos conteúdos básicos, que a escolarização deve proporcionar a todos os indivíduos – inclusive àqueles com necessidades educacionais especiais, ou seja, alunos que apresentam superdotação, condutas típicas de síndromes/quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, ou então, significativas diferenças, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter temporário ou permanente e que, em interação dinâmica com fatores socioambientais, resultam em necessidades diferenciadas da maioria das pessoas.

Mantoan (*apud* revista O Pátio, 1998, p 51) assim considera:

“Sem dúvida, a inclusão concilia-se com uma educação para todos e com um ensino especializado no aluno, mas não se consegue implantar uma opção de inserção, tão revolucionária sem enfrentar um desafio ainda maior: o que recai sobre o fator humano. Os recursos físicos e os meios materiais para a efetivação de um processo escolar de qualidade cedem sua prioridade ao desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação na escola, exigindo mudanças no relacionamento pessoal e social e na maneira de se efetivar os processos de ensino e aprendizagem. Neste contexto, a formação do pessoal envolvido com a educação é de fundamental importância, assim como a assistência às famílias; enfim, uma sustentação aos que estarão diretamente implicados com as mudanças é condição necessária para que estas não sejam impostas, mas imponham-se como resultado de uma consciência, cada vez mais, evoluída de educação e de desenvolvimento humano”.

Implantar uma política de educação inclusiva não é tarefa fácil para os órgãos governamentais, principalmente considerando-se que a plataforma mestra para o sucesso desta empreitada, está nas mãos de profissionais que tiveram sua formação básica alicerçada na crença de que todas as crianças aprendem igual, os aspectos analisados neste capítulo dão conta de que a escola vem cometendo um grave equívoco quando ensina de forma coletiva. Os dados apontam que é necessário assegurar e respeitar as diferenças individuais e sociais em todos os aspectos e fases do desenvolvimento humano.

5 NÃO AGUARDEMOS A PRÓXIMA NOTÍCIA. NÓS SOMOS A PRÓXIMA NOTÍCIA

Este estudo suscita inúmeras e desafiantes questões e remete a polêmicas considerações sobre o que vislumbramos, hoje, como tendência dos projetos educacionais para atender às necessidades de formação do cidadão do século XXI. Neste inquietante momento, como estabelecer, partindo dos referenciais educativos ora disponíveis, as metas que se almeja alcançar? Qual o perfil de professor que melhor se adequaria a uma educação que deverá romper com seus padrões atuais e apontar para objetivos, métodos e instrumentos de ensino inovadores?

De fato, será preciso saltar no tempo para dar conta dessa tarefa. E é nesse espaço vazio que estão sendo desafiados os que pretendem construir novas propostas.

O sistema educacional, a escola, o professor, o ensino vigente ainda respiram ares conservadores e tradicionais de épocas que nos antecedem.

Os conhecimentos pedagógicos, mais sofisticados, não bastarão para reverter o que acontece na prática escolar e nos ambientes educacionais em todos os níveis de ensino. As mudanças de que se necessita para estabelecer as bases de uma educação inovadora dependem, sem dúvida, de uma reorientação das atitudes e dos propósitos dos que a concretizarão.

Dia após dia, a tecnologia avança, o mundo se transforma. Este é o ritmo dos novos tempos. À deriva deste curso, o ser humano precisa aprender

constantemente a lição da adaptação. A educação precisa acompanhar de perto as mudanças, entender os próximos movimentos para preparar as pessoas de acordo com o cenário que as espera, utilizando os recursos científicos que surgem ao redor do mundo a todo instante e, mais do que isso, fazendo com que seus protagonistas sejam produtores de conhecimento através da pesquisa.

Neste processo de adaptação, para encontrar novos modelos, ou reciclar os atuais, à luz das novas necessidades, as pessoas precisam “desconstruir” os padrões existentes, reavaliando cada parte do que é conhecido, para testá-la em novos formatos e contextos.

No entanto, para a maioria das pessoas, não é uma tarefa muito fácil questionar “normas”, “pré-supostos” e “processos” já arraigados, por anos de experiências, principalmente as bem sucedidas, à procura de novas oportunidades de sucesso. Infelizmente, esta inércia faz com que educadores se acomodem com conceitos e técnicas consagradas e deixem de procurar alternativas que poderão eventualmente ser mais eficientes.

Particularmente, no caso da educação especial, existe um campo de possibilidades muito aberto a ser explorado, por se tratar de uma área do conhecimento relativamente recente e pelo índice de resultados alcançados, apesar dos avanços significativos, ainda não satisfizeram plenamente as expectativas dos portadores de necessidades educativas especiais e suas famílias, nem mesmo muitos de seus educadores.

O espírito criativo, a capacidade de análise construtiva, a coragem para correr riscos, a flexibilidade mental, o desprendimento diante do novo, são características imprescindíveis para o atual profissional da educação.

Na realidade brasileira, a estruturação dos sistemas educacionais ainda não absorveu plenamente o modelo democrático, que requer a superação da norma homogeneizadora prevalente nas escolas, que tem sido imposta aos alunos e familiares.

Capacitar o aluno para cidadania figura, entre as questões atuais, mais relevantes a desafiar a escola, requerendo sua consideração pela singularidade do educando, particularmente no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Mantoan (*apud* revista O Pátio, 1998, p 49)

"... já se conhece o efeito facilitador do meio escolar regular no desenvolvimento de pessoas com deficiência, e é mesmo um lugar comum afirmar-se que é preciso respeitar os educandos em sua individualidade para não se condenar uma parte deles ao fracasso e às categorias especiais de ensino. Ainda assim, é ousado para muitos, ou melhor, para a maioria das pessoas, a idéia de que nós, os humanos, somos seres únicos, singulares e que é injusto e inadequado sermos categorizados, sob qualquer pretexto!"

A diversidade no meio social e, especialmente, no ambiente escolar é fator determinante do enriquecimento das trocas, dos intercâmbios sociais e culturais que possam ocorrer entre os sujeitos que neles interagem. Todavia, apesar desses e de outros contra-sensos, sabemos que é normal a presença

de déficits em nossos comportamentos e em nossa atuação pessoal ou grupal, assim como em um ou outro aspecto de nosso desenvolvimento físico, social, cultural, por sermos seres perfectíveis, que constroem, pouco a pouco e na medida do possível, suas condições de adaptação ao meio Mantoan (*apud* revista O Pátio, 1998, p 49).

Numa sociedade tão carente de soluções, em todas as suas vertentes, no estágio de maior ebulição cultural dos últimos tempos, a inclusão assume um papel mais do que importante no desenvolvimento de cidadãos saudáveis para assegurar a qualidade de vida, seja do corpo social como um todo, seja de cada indivíduo. Esta é a semente que pretendemos plantar.

5.1 Inclusão: desmonte da educação especial?

Muito mais do que desmontar a educação especial e distribuir seu alunado pelo ensino regular, aleatoriamente, a proposta inclusiva deve ser entendida como um processo que não se reduz à inserção deste ou daquele aluno numa classe de ensino regular (muitas vezes à revelia do professor!). Inclusão é processo de melhoria da qualidade das respostas educativas das escolas, para todos (inclusive os portadores de deficiência) e que não ocorre por decreto ou por modismo.

Segundo Edler (*apud* Anais do 40º Encontro Estadual das APAE's Pr., 2001, p.38) "precisamos colocar os pingos nos "is" e entender que a inclusão envolve

a reestruturação das culturas, políticas e práticas de nossas escolas que, como sistemas abertos precisam rever suas ações, até então predominantemente elitistas e excludentes”.

Para incluir (inserir, colocar), com sucesso, um aluno com características diferenciadas na turma dita comum, há necessidade de se criarem mecanismos que permitam que ele se integre: educacional, social e emocionalmente com seus pares e professores. “Tarefa complexa, sem dúvida, mas necessária e possível!” (Edler, *apud* Anais do 40º Encontro Estadual das APAE's Pr., 2001, p.39).

5.2 Quem é o profissional da inclusão?

Segundo Edler, (*apud* Anais do 40º Encontro Estadual das APAE's Pr., 2001, p.39) “A primeira indagação é: Estamos realmente preparados para o desempenho de nossos papéis político-pedagógicos como professores de qualquer aluno? Rever nossos cursos de formação e constatar as inúmeras lacunas existentes, tem sido um lugar comum que, infelizmente, mais nos tem imobilizado e ‘engessado’ num discurso de incompetência, do que nos estimulado a ressignificar nossas ações e aprimorar a qualidade de nosso trabalho.”

Reconhecer que a formação do professor poderia ser mais rica e que necessita atualização, já é o início de um processo que reconhecimento de que a educação, como um todo, precisa ser ressignificada, iniciando pela formação

do professor, em nível acadêmico, sua formação continuada, bem como sua prática em sala de aula.

Edler, (*apud* Anais do 40º Encontro Estadual das APAE's Pr., 2001, p.40) assim coloca: "Talvez precisemos, de fato, assumir a atitude compreensiva, coerente com a proposta inclusiva (na escola e na sociedade), sem precisarmos fazer escolas radicais e extremadas do tipo ser "a favor" ou "ser contra".

Educação é um processo para o qual convergem inúmeras variáveis. Talvez porque ainda não se tenha tido o tempo suficiente para ler, discutir e aplicar as adequações, com espírito de pesquisadores, é que o professor esteja tão inseguro quanto a esta "nova", perspectiva de trabalho. Na realidade, o grande desafio que se impõe à educação nos diferentes níveis no Brasil, constitui-se na transformação da cultura pedagógica. Isto requer uma releitura de mundo, adequando-se à diversidade cultural, social e política do momento. Esta é uma tarefa que deve ser compartilhada entre professores do ensino regular e especial, como um único sistema. No entanto, esta releitura não pode ficar restrita aos muros da escola, toda e qualquer mudança de postura, para que seja verdadeira, precisa ser incorporada pela sociedade civil como um todo.

6 CONCLUSÃO

A educação especial no Brasil começou como um esforço e uma luta de alguns indivíduos e instituições que se espalharam por todo o nosso território. O governo brasileiro sancionou uma série de leis que formalizaram as diferentes fases do desenvolvimento da educação especial.

A legislação atual, é, de certa forma, avançada e inovadora, incluindo tópicos, que vêm ao encontro de programas educacionais que buscam incluir pessoas com deficiência no ensino regular. Porém, assegura à família o direito de escolha pela escola de sua preferência.

A consolidação de um novo paradigma de atitudes e comportamentos com relação às pessoas com deficiência depende de uma consciência coletiva para finalmente atingir uma forma ideal de inserção, que é a inclusão de todos, deficientes ou não na vida da nação e em todos os tipos de atividade nela representadas.

Segundo Mantoan (1997, p. 169):

“Os valores culturais e as políticas sócio-econômicas do Brasil favorecem àqueles que se encaixam no modelo utilitário – pessoas que são capazes de atingir os padrões de produtividade determinados pela sociedade. De acordo com esse modelo, as pessoas deficientes não são consideradas como economicamente viáveis. Somente aquelas que se apresentam física e mentalmente capazes de produzir bens e serviços são considerados úteis”.

Por outro lado, algumas famílias, instituições e mesmo pessoas com deficiência parecem preferir o “conforto” da vida segregada. A história mostra que muitos deficientes “aprenderam” a conviver com as idéias de ineficiência e incompetência que lhes foram impostas, assumindo, então, uma atitude que subestima suas capacidades. E estes por sua vez acabam se comportando de tal modo, que são reconhecidos como sendo mais “deficientes” do que realmente são, aceitando esse conceito equivocado de si mesmo e se isolando da sociedade como um todo.

Para vencer essas dificuldades é essencial ter uma compreensão mais objetiva da deficiência. Temos que agir para estimular a nossa sociedade e seus membros a atingir níveis de compreensão mais desenvolvidos e, conseqüentemente, a externalização de tal compreensão em ações e atitudes mais apropriadas com relação à deficiência.

Este é o objetivo principal da construção de uma sociedade inclusiva, oferecendo à sociedade, uma visão mais exata, teórica e prática da deficiência, para que a sociedade tenha uma melhor compreensão do potencial e das limitações das pessoas com deficiência. O grande desafio é “capacitar” professores e pessoas que trabalham com populações de pessoas com deficiência, para que estes profissionais possam desenvolver serviços mais eficientes, principalmente na área educacional, que como já foi dito é o início de tudo.

Embora este projeto de pesquisa esteja ainda em andamento, pelos resultados observados podemos destacar que: Há um desconhecimento geral pela estrutura educacional brasileira sobre as concepções e o sentido social do

Projeto Político Pedagógico, segundo a legislação em vigor. Os modelos estruturados por algumas instituições educacionais trazem em seu bojo uma leitura restrita do que é uma educação voltada para uma realidade social tão diversificada como a do Brasil. Faz-se necessário que os governos nas diferentes esferas, municipal, estadual e federal, invistam na formação continuada do professor de forma mais eficaz. É imprescindível que as Instituições de Ensino Superior (IES) responsáveis pela formação dos professores, se ajustem ao atual paradigma educacional, atento à diversidade.

No que se refere à consecução da proposta de Educação Inclusiva, é imprescindível que os profissionais da educação, professores e corpo técnico da escola revejam suas práticas pedagógicas, excludentes, onde se tem por base o aluno ideal, proposta essa inadmissível nos tempos atuais. Isto não significa descartar todo conhecimento adquirido até então, mas ressignificar sua prática pedagógica, com vista à oferta de educação de qualidade para todos. A inclusão social e aí, inclui-se o direito a educação de qualidade a alunos com necessidades educativas especiais não se trata de um modismo, mas sim de oferecer igualdade de oportunidades a todo cidadão respeitando suas diferenças individuais, e promovendo a cidadania consciente.

Cabe ressaltar que a inclusão é possível e desejável, entretanto, essa é uma decisão pessoal, que cabe exclusivamente às famílias. O importante é não ter medo de errar e, buscar ajuda e cooperação para a construção de uma prática pedagógica e social melhor para TODOS os cidadãos, deficientes ou não.

O que se conclui, no entanto, é que o desafio pedagógico que a inclusão nos apresenta é muito mais amplo do que aquilo que se revela no interior da escola regular. Requer consciência social e política, mas especialmente uma atitude ética para com esse alunado.

Reestruturar o conjunto de elementos que compõe o quadro educacional deste fim de século e o descortinar de um novo tempo, implica no reconhecimento do que está sendo hoje o preâmbulo do futuro. Em outras palavras o que planejamos para o amanhã, em educação deverá considerar a marcha incessante e implacável da evolução das ciências, das artes, da tecnologia e, especialmente, da capacidade de extensão da consciência humana.

Os resultados constatados até o presente momento, no que se refere especificamente a proposta de Inclusão para o Estado do Paraná, demonstram que ainda há uma grande caminhada pela frente, na consolidação de uma sociedade e aí se inclui a escola para todos, pois as barreiras cristalizadas ainda são inúmeras, mas gradativamente, a sociedade vem se mostrando sensível a causa tornando-se um membro ativo na luta e conquista dos direitos de todo cidadão.

A ousadia, objetiva e bem direcionada, parece ser, pois, a chave para se repensar e reformular a formação das novas gerações. Só chegaremos lá quando as diferenças, a diversidade entre os seres humanos constituírem o marco fundamental da versão que se intenta elaborar como o projeto educacional para os que nos sucederão na história.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Júlio Groppa. (org.) **Diferenças e Preconceitos na Escola: Alternativa, Teoria e Prática**. São Paulo: Summus, 1998

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BLANCO, Rosa. **Aprendendo na diversidade**. Transcrição da Conferência "*Aprendendo en la Diversidad: Implicaciones Educativas*". III congresso Ibero-americano de Educação Especial (Foz do Iguaçu, PR, 4 a 7 11. 98).

BRASIL, MEC. **Educação Especial Tendências Atuais** – série Salto para o Futuro. Brasília 1998.

_____. MEC. LEI 9.394 de 20.12.96 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Educação profissional: Legislação básica**. 2.ed. Brasília: MEC/SEMT, 1998.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96**. Brasília: MEC, 1996.

_____. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994, p. 21.**

_____. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Portaria n. 1793/1994. Brasília: MEC, 1996.**

BRASIL, Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei n.º 8069 de 13/07/1990.**

_____. **Decreto n. 3298/99. Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.**

COLL, C., PALÁCIOS, J., MARCHESI A. Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educacionais especiais e aprendizagem escolar – Vol. 3 - Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Comissão Econômica e Social da ONU. Self-help organizations of disabled persons. Nova York: United Nations, 1991.

Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade (1994: Salamanca). Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais – 2ª ed. – Brasília: CORDE, 1997.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Nova Iorque: WCEFA: 1990.

DOLL Jr. & WILLIAM E., Currículo uma perspectiva pós moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DEMO, Pedro. Pobreza Política. São Paulo: Cortez, 1998

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

_____. Removendo barreiras para aprendizagem: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch, Pontos e Contra Pontos: do pensar ao agir em avaliação – Porto Alegre: Mediação, 2000.

KUIAVA, José. Política de educação inclusiva para o Estado do Paraná - documento do pólo de Cascavel. 2000.

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.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Ser ou estar eis a questão: explicando o deficiente intelectual. Rio de Janeiro, 1997.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas. Cortez: São Paulo, 1996.

NAÇÕES UNIDAS. Programa Mundial de Ação relativo às Pessoas com Deficiência. Nova York: Nações Unidas, 1983, parágrafo 132.

NOVAES, Maria Helena. Psicologia pra Criança Entender. Rio de Janeiro: PUC, 1991.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Recomendação nº 127, para Cooperativas, artigo 12, 1966.

PARANÁ, Plano Estadual de Assistência Social-2000 - 2003. Secretaria de Estado da Criança e Assuntos da Família, 2000.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Anais do III Seminário Paranaense de Educação Especial “**Adaptações Curriculares**”. Julho, 1998.

_____. **Resumo do relatório dos momentos referenciais - SERE, SEED**, 2000.

_____. Lei 13.049/2001. **Coordenadoria Estadual para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE**. Diário Oficial do Estado do Paraná de 16/01/2001.

_____. Lei 13.117/01. **Política Estadual de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Diário Oficial do Estado do Paraná de 10/04/2001.

_____. Lei 13.120/01. Diário Oficial do Estado do Paraná de 10/04/2001.

_____. Lei 13.126/01. Diário Oficial do Estado do Paraná de 10/04/2001.

REHABILITATION INTERNATIONAL. **Carta para o Terceiro Milênio**. Londres, 9 de set. 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. da Rosa – 3ª ed. – Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SÃO PAULO. (org.) Erro e Fracasso na Escola: Alternativas e teorias e Práticas. São Paulo, 1997.

SASSAKI, Romeu K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHAFFNER, Beth & BUSWELL, Bárbara. Dez elementos críticos para a criação de comunidades de Ensino Inclusivo e eficaz. In: **STAINBACK, Susan & STAINBACK, Willian. Inclusão. Um guia para educadores.** Artes Médicas: Porto Alegre, 1999.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Parâmetros Curriculares Nacionais – Livro 1 – Brasília: MEC, 1997.

STAINBACK, Susan & STAINBACK, Willian. Inclusão. Um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

WERNECK Claudia, Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva. Rio de Janeiro: WVA: 1997.