UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

SILVIA SOFIA SCHEID DA SILVA

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA: 2006-2015

Curitiba

2016

SILVIA SOFIA SCHEID DA SILVA

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA: 2006-2015

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª Dra. Maria de Fátima Rodrigues Pereira

CURITIBA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sydnei Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

S586 Silva, Silvia Sofia Scheid da.
Políticas de formação continuada de professores na perspectiva da inclusão na Rede Municipal de Educação de Curitiba: 2006-2015 / Silvia Sofia Scheid da Silva; orientadora Profª drª Maria de Fátima Rodrigues Pereira.
206f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná Curitiba, 2016.

1.Formação continuada. 2. Política de formação continuada de professores. 3. Educação inclusiva. 4. Sala de recursos multifuncionais. I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado em Educação. II. Título.

CDD – 370.71

TERMO DE APROVAÇÃO

Silvia Sofia Scheid da Silva

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA: 2006-2015

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná

Curitiba, 08 de Junho de 2016

Profª. Drª. Maria Antônia de Souza
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação
Universidade Tuiuti do Paraná

Orientadora: Profª. Drª. Maria de Fátima Rodrigues Pereira
Universidade Tuiuti do Paraná
Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação

Membros da Banca

Profª. Drª. Maria de Fátima Rodrigues Pereira
Presidente da Banca

Profª Drª Elza Margarida de Mendonça Peixoto;
Universidade Federal da Bahia

Profª. Drª. Maria Antônia de Souza
Universidade Tuiuti do Paraná

Profª. Drª.Suely de Fátima Fernandes
Universidade Federal do Paraná

À minha família que sempre me apoiou nos percursos do mestrado: em especial ao meu marido Adilson, que sempre me incentivou a prosseguir nos estudos valorizando meus esforços, neste caminho nem sempre tranquilo da pesquisa acadêmica. A meus filhos, Michell, Marco Aurélio e Fernanda, a quem sempre dediquei todo meu amor, esforço e cuidado, e dos quais recebo apoio e compreensão no meu trabalho de pesquisa.

“*Mesmo quando tudo parece desabar, cabe a mim decidir entre rir ou chorar, ir ou ficar, desistir ou lutar; porque descobri, no caminho incerto da vida, que o mais importante é o decidir”.*

Cora Coralina

“Desistir... eu já pensei seriamente nisso, mas nunca me levei realmente a sério; é que tem mais chão nos meus olhos do que o cansaço nas minhas pernas, mais esperança nos meus passos, do que tristeza nos meus ombros, mais estrada no meu coração do que medo na minha cabeça”.

Cora Coralina

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela sua generosidade em propiciar momentos como esse de realização colocando pessoas tão especiais nesta caminhada. Sem elas para dividir momentos de conquistas, estes não seriam tão valiosos.

Uma caminhada ainda muito curta em vista a tudo que ainda se tem a conquistar, mas com muito a agradecer. Um sonho que se torna realidade frente a um desejo intenso de continuar aprendendo ao longo da vida.

Agradeço aos meus pais pelo valor que deram aos estudos e me ensinaram a vê-lo desde cedo.

Agradeço principalmente ao meu maior incentivador, meu marido e meu companheiro, que um dia, no início de nossa caminhada juntos, disse que eu deveria voltar a estudar e oportunizou essa trajetória de conquistas, tanto pessoais como profissionais.

Aos meus três filhos que cresceram vendo minha disposição entre os cuidados dispensados a eles, os estudos, os afazeres domésticos e o meu trabalho na escola. Espero ser fonte de inspiração para que eles não desistam de seus sonhos e objetivos.

À minha orientadora, Professora Doutora Maria de Fátima Rodrigues Pereira, primeiramente por ter acreditado no meu projeto de pesquisa, por sua amabilidade e sensibilidade nos apontamentos e orientações durante o processo de construção e desenvolvimento do trabalho. Seus conhecimentos e compreensão da dimensão política, social, cultural e educacional que enriqueceram e possibilitaram uma melhor apreensão das políticas educacionais no contexto da educação no Brasil.

Sou grata pela profissão de professora, que me possibilita uma infinidade de oportunidades de aprendizagens, não só acadêmica, mas no convívio com meus colegas, com meus alunos, com o chão da escola, entendendo que a educação promove o mais alto nível de conhecimento e desenvolvimento humano e que por meio desse conhecimento posso me tornar mais humana e mais sensível às necessidades daqueles que tenho por responsabilidade ensinar.

Meus agradecimentos à Rede Municipal de Educação do Município de Curitiba, em especial à Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais – CANE, que autorizou a realização de entrevistas aos profissionais da educação nas Escolas Municipais.

Meu agradecimento aos professores da Rede Municipal de Curitiba, colegas de profissão, que se mostraram receptivos e abertos para participarem e colaborarem para que esta pesquisa se realizasse. E também às diretoras e pedagogas das escolas visitadas que prontamente me oportunizaram o espaço, principalmente por entenderem a relevância da pesquisa científica e sua contribuição para transformação da realidade a que se propôs estudar.

Meus agradecimentos às professoras Doutoras que compuseram a Banca de Defesa dessa dissertação: Profª. Drª. Elza Margarida de Mendonça Peixoto; Profª. Drª Maria Antônia de Souza, Profª. Drª Sueli de Fátima Fernandes e Profª. Drª Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos Santos, por suas ricas contribuições para que este trabalho atendesse ao rigor da pesquisa científica.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral, investigar as políticas de formação continuada de professores da classe comum de ensino regular na perspectiva da educação Inclusiva, formuladas e implementadas pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Curitiba, Estado do Paraná no período de 2006 a 2015. Nesse sentido, buscou-se explicitar no contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, como tem sido ofertada em Curitiba, a formação continuada dos professores da classe comum de ensino regular que tem aluno em atendimento na sala de recursos multifuncionais, face à exigência de se realizar uma educação inclusiva. O interesse em pesquisar as políticas de formação continuada de professores da classe comum de ensino regular, decorre da necessidade e enfrentamento diário de ensinar tudo a todos. Por conta disso se elegeu a seguinte problemática, como, diante do discurso da educação de qualidade e inclusiva, se tem dado as políticas de formação continuada de professores?, Para responder a essa problemática realizaram-se, estudo das Diretrizes Curriculares do Município de Curitiba: Educação Especial e Inclusiva, Educação Integral, Educação de Jovens e Adultos – 2006-2015, do Documento Orientador do MEC – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 que institui as Salas de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado – AEE; entrevistas semiestruturadas com professores da classe comum de ensino regular, professores da Sala de Recursos Multifuncionais e profissionais da Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais- CANE. Também foi feito mapeamento dos cursos ofertados pela coordenadoria no período de 2009- 2015. Teve-se como objetivos: Conhecer apontamentos históricos e Conferências, princípios orientadores e Legislação referente à educação inclusiva; Apresentar as Políticas de formação continuada de professores no município de Curitiba para a Educação Especial e suas relações com as políticas; Desvelar as políticas no município de Curitiba de formação continuada de professores para a Educação inclusiva, segundo os professores entrevistados; Nas considerações finais aponta-se: não deixaram de ser ofertados cursos de formação sobre a educação inclusiva, mas observa-se uma oferta de ações formativas pouco articuladas ao seu contexto social, fragmentadas, desvinculadas de uma teoria com fundamentos históricos, sociológicos e filosóficos, sem reflexão política que possibilita um atendimento educacional que promova a aquisição dos saberes historicamente acumulados. Os professores entrevistados, apontam a internet como o esforço formativo e deixam transparecer dúvidas sobre as políticas da secretaria. Desse modo, conclui-se que os cursos ofertados não são considerados suficientes para os professores entrevistados. Eles não os caracterizam como formação continuada. Se apontam a internet como fonte de pesquisa e buscam nela as informações que desejam e entendem necessárias quando recebem o aluno com deficiência, estão apontando para uma teoria relacionada à sua prática diária.

Palavras-chave: Formação continuada. Políticas de formação continuada de professores. Educação Inclusiva. Sala de Recursos Multifuncionais.

ABSTRACT

This research's general objective is to investigate the continued formation policy of teachers from the general class of regular education, from the perspective of the inclusive education, developed and implemented by the Municipal Secretary of Education of Curitiba City Council, State of Parana, from 2006 to 2015. Under this outlook, the target was to explicit how the continued formation is being provided to teachers from the general class of regular education in Curitiba, who have students being assisted by the multifunctional resource room, given the legal requirement to provide an inclusive education, in the context of the 2008's National Policy of Special Education in the Perspective of Inclusive Education. The interest of researching the policies on continued formation of teachers from the general class of regular education follows the need and the daily struggle to teach everything to everyone. Because of that, the question chosen was how, given the quality and inclusive education speech, is the continued teacher's formation being carried out? To answer to this issue semi structured interviews were performed with teachers from the general class of regular education, teachers from the Multifunctional Resource Room and professionals from the Coordinating Body of Special Needs Attendance (CANE, in the Portuguese acronym). The resources offered by the coordinating body from 2009 to 2015 were also mapped. Besides, studies were carried out on the Curricular Guidelines of the City of Curitiba: Special and Inclusive Education, Unabridged Education, Adult Education – 2006 to 2015, on the Guiding Document from the Federal Ministry of Education – National Policy of Special Education Under the Perspective of the Inclusive Education of 2008, which establishes the Multifunctional Resource Room and the Specialized Educational Servicing (AEE, in the Portuguese acronym). There were the following objectives: to get to know historical notes and conferences, guiding principles and legislation regarding inclusive education; to present teacher's continued formation policies of the city of Curitiba, regarding Special Education and their relationship with those policies; to unveil the policies on teacher's continued formation of the city of Curitiba, regarding Inclusive Education, according to the interviewed teachers. In the final considerations it's highlighted: the formative courses on inclusive education never ceased to be offered, however, the offering of formative actions were little integrated to its social context, fragmented, and dissociated from any theory based on historical, sociological or philosophical fundaments, with no political observation to enable an educational care that promotes the acquisition of historically gathered knowledge. The interviewed teachers point out the internet as the formative source and prove themselves confused regarding the city council secretary's policies. This it is concluded that the courses are not considered sufficient for the interviewed teachers. They don't characterize them as continued formation. The teachers point out the internet as a research source and if they seek the information they want and understand as necessary when they receive the student with disabilities, they are aiming for a theory related to their daily practice.

Keywords: Continued formation. Teacher's continued formation policies. Inclusive Education. Multifunctional Resource Room.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - DECLARAÇÕES, OBJETIVOS, PÚBLICO-ALVO E PROBLEMA BÁSICO.....55
QUADRO 2 - LEIS, POLÍTICAS, DECRETOS, PROGRAMAS, PARECERES E PORTARIAS 76
QUADRO 3 - COMPOSIÇÃO DA REDE DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA.....98
QUADRO 4 - ATENDIMENTOS OFERTADOS EM 2014.....102
QUADRO 5 - CURSOS OFERTADOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA- 2009 – 2015 105
QUADRO 6 - SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL DA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR KÓ YAMAWAKI – MANHÃ -REGIONAL BOA VISTA ..116
QUADRO 7 - SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL DA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR KÓ YAMAWAKI – TARDE -REGIONAL BOA VISTA ...116
QUADRO 8 - SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL DA ESCOLA MUNICIPAL IRATI – TARDE -REGIONAL CAJURU.....117
QUADRO 9 - SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL DA ESCOLA MUNICIPAL MARUMBI – MANHÃ -REGIONAL CAJURU 118
QUADRO 10 - PERGUNTAS DAS ENTREVISTAS 120

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - CONCEPÇÕES DE INCLUSÃO 121
GRÁFICO 2 - LEITURAS SOBRE O TEMA INCLUSÃO 140
GRÁFICO 3 - FORMAÇÃO EM CURSOS DE PÓS GRADUAÇÃO.....141
GRÁFICO 4 - REALIZAM CURSOS OU ESTUDAM SOZINHOS.....142
GRÁFICO 5 - O QUE CONSIDERA NECESSÁRIO PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 147

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - MAPA DA REGIONAL BOA VISTA.....115
FIGURA 2 - MAPA DA REGIONAL CAJURU.....117

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APD	Atendimento Pedagógico Domiciliar
BPC	Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social
CANE	Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais
CE	Classe Especial
CEB	Câmara da Educação Básica
CEI	Centro Municipal de Educação Integral
CID	Classificação Internacional de Doenças
CMAE'S	Centros Municipais de Atendimentos Especializados
CMEI'S	Centros Municipais de Educação Infantil
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/ Câmara da Educação Básica
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
DCEMC	Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba: Educação Especial e Inclusiva, Educação Integral, Educação de Jovens e Adultos, 2006 -2015
DEE	Departamento de Educação Especial
DPEE	Diretoria de Políticas de Educação Especial
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EE	Escola Especial
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NRE's	Núcleos Regionais de Educação
ONU	Organização das Nações Unida
PEH	Programa de Escolarização Hospitalar
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
RME	Rede Municipal de Educação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e

	Inclusão
SEESP/GAB	Secretaria de Educação Especial/ Gabinete
SITES	Sistema Integrado de Transporte para o Ensino Especial
SME	Secretaria Municipal de Educação
SR/AH/SD	Sala de Recursos/Altas Habilidades/Superdotação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....19

2 MÉTODO E PROCEDIMENTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS DA PESQUISA 24

2.1 MÉTODO DA PESQUISA.....24

2.2 PROCEDIMENTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS DA PESQUISA 30

3 APONTAMENTOS HISTÓRICOS SOBRE PRINCÍPIOS ORIENTADORES, CONFERÊNCIAS E LEGISLAÇÃO REFERENTE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA...37

3.1 APONTAMENTOS HISTÓRICOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....37

3.2 CONFERÊNCIAS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ACOLHIMENTO NO BRASIL.....49

3.3 PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA INCLUSÃO: NORMALIZAÇÃO, INTEGRAÇÃO, INDIVIDUALIZAÇÃO, EQUIDADE E DIREITO SOCIAL.....56

3.4 LEGISLAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....63

4 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO.78 MUNICÍPIO DE CURITIBA PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUAS RELAÇÕES COM AS POLÍTICAS.....78

4.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB A ÉGIDE DA LDB/61 E A 5692 78

4.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB A ÉGIDE INTEGRACIONISTA: CAPACITADOS E ESPECIALISTAS 81

4.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES ESPECIALISTAS E CAPACITADOS: DUBIEDADE E RESTRIÇÃO.....85

4.4 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE CURITIBA 92

4.5 REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA 98

5 POLÍTICAS NO MUNICÍPIO DE CURITIBA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA SEGUNDO OS PROFESSORES ENREVISTADOS.....108

5.1 EXPLICITAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....113

5.2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA SEGUNDO ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS NAS ENTREVISTAS 120

5.2.1 Educação Inclusiva como Direito.....122
5.2.2 Educação Inclusiva como Igualdade 124
5.2.3 Educação Inclusiva na Perspectiva Clínica 126
5.2.4 Educação Inclusiva como Atendimento, Trabalho e Olhar Diferenciado 130
5.2.5 Educação Inclusiva como Socialização.....133
5.2.6 Educação Inclusiva como Concepção Integracionista.....135
5.2.7 Educação Inclusiva como Formação Continuada.....136
5.2.8 Inclusão como Exclusão.....137
5.3 A FORMAÇÃO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO 139
5.3.1 Sozinha, lendo autores sobre o tema. Quais autores?.....140
5.3.2 Fazendo cursos sobre o tema? Em que instituição? 141
5.3.3 Fazendo cursos e estudando sozinha 142
5.4 O QUE CONSIDERA NECESSÁRIO PARA ATUAR COMO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA?.....147
5.5 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS 155
5.5.1 Entendimento sobre educação inclusiva 156
5.5.2 Formação em Pós-Graduação 157
5.5.3 Fazendo cursos e estudando sozinha 158
5.5.4 O que se considera necessário para atuar como professora de educação inclusiva 158
5.6 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM AS PROFISSIONAIS DA GERÊNCIA DE CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS REGIONIAS BOA VISTA E CAJURU 160
5.6.1 Estudos, capacitações e discussões realizadas com os professores da classe Comum de ensino regular e com as professoras da sala de recursos multifuncionais.....161
5.6.2 Políticas da secretaria para a formação continuada de professores 162
5.6.3 Formações oportunizadas aos professores das classes comum de ensino regular e às professoras das salas de recursos multifuncionais 163
5.6.4 Subsídios teóricos e práticos os professores receberam 164
5.7 ANÁLISE DA ENTREVISTA COM A GERENCIA DE APOIO A INCLUSÃO..165

5.7.1 Formação continuada dos professores da classe comum de ensino regular e dos Professores das salas de recursos multifuncionais 166
5.7.2 Políticas de formação 167
5.7.3 Formações oportunizadas aos professores das classes comum de ensino Regular e às professoras das salas de recursos multifuncionais 168
5.7.4 Subsídios teóricos e práticos.....169
5.8 EM SÍTESE.....172
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....175
REFERÊNCIAS.....186
APÊNDICES.....197
ANEXOS.....204

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo as políticas de formação continuada de professores da classe comum de ensino regular, na perspectiva da educação Inclusiva, formuladas e implementadas pela Secretaria Municipal da Educação do Município de Curitiba, Estado do Paraná no período de 2006 a 2015.

A delimitação do tempo se dá levando-se em conta a implantação das Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba: Educação Especial e Inclusiva, Educação Integral, Educação de Jovens e Adultos 2005 - 2015, que foram produzidas na gestão do prefeito “Beto Richa, (Carlos Alberto Richa, do Partido da Social Democracia Brasileira- PSDB). Estas Diretrizes foram discutidas durante o ano de 2005, quando foram promovidos, pela Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais- CANE, processos de debate, análise e reflexão com as suas equipes e implementadas a partir de 2006. Naquele mandato, Eleonora Bonato Fruet ocupava o cargo de secretaria Municipal de Educação.

Os debates para a formulação e posterior implantação das Diretrizes Municipais de Curitiba 2006, foram orientados pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica de 2001, conforme a Resolução CNE/CEB n.º 02/2001, fundadas na concepção integracionista. Ora, em 2009, a Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais- CANE, criada em 2005, integra ao seu programa de atendimento à pessoa com deficiência, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, com o Programa de implantação das salas de recursos multifuncionais instituído pelo MEC/SECADI por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007.

Nesse cenário, o município de Curitiba formula o documento orientador que é implantado no município de Curitiba em 2009 e dá início ao Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, fundamentado na concepção inclusivista, que está em curso na atual gestão do Prefeito Gustavo Fruet e da Secretaria Municipal de Educação Roberlayne de Oliveira Borges Roballo, até o momento em que este trabalho de pesquisa está sendo realizado. Por conta disso o marco final desta pesquisa é 2015, uma vez que estão sendo debatidas em 2015 as novas DCEMC, que ainda serão implantadas. DCEMC (é a sigla que será adotada para se referir às Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba).

As DCEMC - 2006-2015 são um documento central no estudo que se realiza nesta pesquisa, juntamente com o Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, esses dois documentos serão analisados neste texto.

O interesse em se pesquisar políticas de formação continuada de professores da classe comum de ensino regular na perspectiva da educação Inclusiva, decorre da necessidade diária de se entender essa política e os desafios de garantir ensinar tudo a todos que é um dos princípios da educação na perspectiva inclusivista.

Este princípio vem em decorrência do emanado na Constituição Federal de 1988, que efetivamente em seu Art. 205 assim dispôs: “A educação direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

A referida Constituição exara para todos o direito à educação e acesso à escola para a promoção do desenvolvimento intelectual, cultural e social. Apesar do documento apontar uma concepção de educação inclusiva, o que se tinha no momento era a prática da concepção integracionista.

Ora, a efetivação de ações educativas segundo o princípio do direito à educação para todos, implica considerar as conjunturas históricas e correlação de forças sociais que as caracterizam. Nesse sentido, o Estado incorpora as demandas da sociedade por meio de políticas públicas que visam atender os interesses das camadas da população em desvantagem, de modo a promover um equilíbrio entre as disputas de interesses, mantendo a ordem e reproduzindo o modelo hegemônico de sociedade.

Se em 2005 a inclusão ainda se orientava predominantemente pela perspectiva da integração, em que está presente fundamentalmente a adaptação ao que está posto, já em 2008 tem se presente a perspectiva inclusivista que se alinha mais amplamente, ao exarado no Artigo da Constituição já citado.

Tratava-se, pois, de ampliar e efetivar o direito à educação como direito de todos, e “que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de eqüidade formal”, e avoca por princípio a equidade e uma ação política, cultural, social e pedagógica, fundada na defesa do direito de todos os estudantes estarem aprendendo e participando juntos sem nenhum tipo de discriminação (BRASIL, 2007).

É nesse cenário que a presente dissertação encontra seu lugar e relevância, pois trata de investigar as políticas de formação continuada de professores para a efetivação dessa política. Sabe-se da necessidade de formação de professores e de políticas de trabalho favoráveis à garantia desse direito, sem o que não se efetiva o expresso nos documentos. A perspectiva da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, implicou “constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” (BRASIL, 2007).

A educação inclusiva impõe mudanças nas instituições escolares e a todos os seus agentes educacionais. A inclusão das pessoas com deficiência na classe comum de ensino regular é aceita e também rejeitada por muitos professores, desafiando o processo pedagógico, impondo mudanças necessárias no espaço físico escolar e nas práticas de todos os envolvidos no processo ensino/aprendizagem.

Muito se tem escrito e debatido sobre educação inclusiva e formação de professores nesta perspectiva, mas o que se verifica, ainda, é a existência de múltiplas dificuldades tanto com a formação inicial, como com a formação continuada no entendimento e efetivação de uma educação inclusiva, que garanta o direito à educação mas que precisa ter efetivadas práticas educativas que oportunizem processos inclusivos de ensino/aprendizagem. Para a realização desses designíos necessita-se de condições efetivas e de professores com formação.

Assim, as pessoas com deficiência para terem acesso aos bens culturais e materiais historicamente produzidos, necessitam da efetivação de políticas que garantam uma formação docente onde o professor promova encaminhamentos e metodologias diferenciadas, tendo-se em mente que suas limitações requerem tempos e modos de aprendizagem diferenciados.

Face ao exposto e considerando a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 que orienta os sistemas de ensino para a promoção de respostas às necessidades educacionais especiais, interroga-se: num tempo de defesa da educação inclusiva, de farta legislação a respeito, em contextos históricos predominantemente excludentes, quais tem sido as políticas de formação inclusiva para os professores da Rede Municipal de Educação de Curitiba? Por quais princípios de inclusão se orientam essas políticas?

Ainda que o governo Federal tenha implantado salas de recursos multifuncionais em todo território nacional, tendo por objetivo a garantia da efetivação

do direito à educação, à formação e condições de trabalho dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, há muito a fazer, e as pesquisas sobre o tema podem contribuir para tal.

Neste sentido, esta pesquisa tem como objetivo geral deste estudo investigar as políticas de formação continuada de professores da classe comum de ensino regular na perspectiva da educação Inclusiva, formuladas e implementadas pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Curitiba, Estado do Paraná no período de 2006 a 2015.

Como objetivos específicos elege-se: 1. Conhecer apontamentos históricos e conferências, princípios orientadores e legislação referente à educação inclusiva; 2. Apresentar as políticas de formação continuada de professores no município de Curitiba para a educação especial e suas relações com as políticas; 3. Desvelar as políticas no município de Curitiba de formação continuada de professores para a educação inclusiva segundo os professores entrevistados; 4. Apresentar a análise dos documentos e das entrevistas.

A investigação que se realiza sobre as políticas de formação continuada [1]de professores formuladas e implementadas pela secretaria da educação inclusiva no período de 2006 a 2015, caracteriza-se como uma pesquisa documental mas também conta com entrevistas.

No que diz respeito aos documentos estudam-se: 1. As Diretrizes Curriculares do Município de Curitiba: Educação Especial e Inclusiva, Educação Integral, Educação de Jovens e Adultos, de 2006; 2. O documento orientador do MEC – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que institui as Salas de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado- AEE, 3. Nota Técnica Nº 62 / 2011 / MEC / SECADI /DPEE, 4. Decreto Nº 7.611, de 17/11/2011.

[1] Formação continuada: A Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional,9394/96, define no Inciso III, do artigo 63 que as instituições formativas deverão manter “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”, e no Inciso II, artigo 67, estabelece “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”.

A análise dos documentos realiza-se na perspectiva de compreender/explicitar as concepções de educação inclusiva neles apontadas, quais os sujeitos públicos alvo dessas políticas, o objetivo e seu problema básico.

As entrevistas realizadas e sua análise tem como finalidade captar o entendimento dos professores entrevistados sobre as políticas de formação continuada. Ao final pretende-se apontar possíveis contribuições às políticas de formação continuada para uma efetiva educação inclusiva.

Esta pesquisa realiza-se na perspectiva do materialismo histórico dialético que compreende o homem como sujeito histórico.

Compreende-se que a finalidade da educação formal é a humanização de todos. Assim, à escola cabe a função precípua de promover a socialização dos saberes historicamente produzidos. Neste sentido, tem-se por meio da educação escolar, possibilidade de ofertar a todos que a ela tem acesso a máxima humanização, que pressupõe a apropriação das mais elevadas formas de conhecimento, para além do senso comum.

Nesse sentido, as políticas públicas de educação especial podem contribuir para a inclusão de todos, para a efetivação do direito à educação, para a permanência de todos na escola, com a promoção de uma educação de qualidade.

Este trabalho constitui-se de Introdução e cinco seções. Na seção 1, apresenta-se o Método e Procedimentos Metodológicos da Pesquisa. Já na seção 2. Apontamentos históricos e Conferências, princípios orientadores e Legislação referente à educação inclusiva; Na seção 3, apresenta-se estudo sobre as Políticas de formação continuada de professores no município de Curitiba para a Educação Especial e suas relações com as políticas. Na seção 4, analisam-se as políticas no município de Curitiba de formação continuada de professores para a Educação inclusiva segundo os professores entrevistados. Nas considerações finais aponta-se: que a análise do dados possibilita na resposta à problemática. Consta ainda desta dissertação dois anexos e as Referências.

2 MÉTODO E PROCEDIMENTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O método confere aos procedimentos adotados o caminho a ser percorrido para se chegar a um fim. De acordo com o dicionário de filosofia, no verbete método tem-se:

> (lat. Tardio methodus, do gr.methodos, de meta: por, através de; hodos: caminho) 1. Conjunto de procedimentos racionais, baseados em regras, que visam atingir um objetivo determinado. Por exemplo, na ciência, o estabelecimento e a demonstração de uma verdade científica. “Por método, entendo as regras certas e fáceis, graças às quais todos os que as observam exatamente jamais tomarão como verdadeiro aquilo que é falso e chegarão como verdadeiro aquilo que é falso e chegarão, sem se cansar com esforços inúteis, ao conhecimento verdadeiro do que pretendem alcançar” (Descartes) (JAPIASSU & MARCONDES, 1996, p.181).

Desse modo, método é o corpo de regras e procedimentos adotados nesta pesquisa que possibilitam organizar o conjunto de conhecimentos que trabalhados de forma sistemática com validade de produção de conhecimento cientifico.

Considera-se que todo fenômeno humano e social se explica em contextos históricos, são práticas contextualizadas em tempos e espaços. Por conta disso, na eleição do método cabe essa consideração.

2.1 MÉTODO DA PESQUISA

O método que orienta esta pesquisa é o materialismo histórico dialético, entendendo-se como [..] “aquele que procede pela refutação das opiniões do senso comum, levando-as à contradição, para chegar então à verdade, fruto da razão” (JAPIASSU & MARCONDES, 1996, p.182), que entende o homem como sujeito, situado historicamente, e este como “síntese de múltiplas determinações”, (Marx,1986, p.14).

Marx, distingue o método de exposição do método de pesquisa. Para ele, investigação consiste em “apoderar-se da matéria nos seus pormenores, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e perquirir a conexão íntima que há entre elas” (2014, p.28). Para então “descrever adequadamente o movimento do real” (2014, p.28).

A compreensão da dimensão histórica nos permite relacionar a produção social às condições materiais que são dadas num determinado momento e que são determinantes na produção das políticas públicas. Por conta disso, entende-se as políticas públicas à luz de um método de pesquisa que ajude a elucidar o fenômeno tal qual ele é e não como imediatamente se nos apresenta, e, nesse caso as políticas de formação continuada, o método de investigação e suas categorias permitem uma leitura do real. O método de pesquisa científica baseada no materialismo histórico, possibilita captar o real, o objeto, as políticas, como todo, não como fatos e acontecimentos isolados.

Desse modo, essa pesquisa se orienta pelas categorias do método a contradição e totalidade, pelas categorias de análise de conteúdo, que são: política, inclusão e formação continuada de professores. Estas categorias são importantes para se compreender no contexto político, econômico e social a formação docente continuada na perspectiva da educação inclusiva.

Entende-se por categorias "conceitos básicos que pretendem refletir aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. Elas surgem da análise da multiplicidade dos fenômenos e pretendem um alto grau de generalidade" (CURY, 1986, p.21). Desse modo, as categorias servem de instrumento de análise com vistas a uma práxis transformadora da ação educativa. E ainda, de acordo com Cury 1986, "As categorias ajudam a entender o todo, cujos elementos são constitutivos da realidade e, nele, os elementos da educação" (p.27). As categorias enquanto construtos a partir da realidade, contribuem com

> a metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum (MORAES, 1999, p.7).

A análise de conteúdo nos ajuda na interpretação dos dados, fundados numa concepção de política, educação inclusiva e formação continuada de professores, portanto, ela se faz pela interpretação do pesquisador, de acordo com o método.

As categorias totalidade e contradição neste trabalho, contribuem para o entendimento que os dados da realidade não podem ser compreendidos isoladamente, mas articulados ao todo. Desse modo, em relação à categoria totalidade, entende-se que:

> O concreto é concreto porque é síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação (MARX, 1986, p.14).

E ainda, para Cury 1986, o conceito de totalidade nos possibilita a compreensão da realidade nas relações de produção e de suas contradições, neste caso, na sua relação com as políticas de formação continuada de professores para a educação inclusiva.

> Implica uma complexidade em que cada fenômeno só pode vir a ser compreendido como um momento definido em relação a si e em relação aos outros fenômenos. Isso não quer dizer que se deva conhecer todos os fenômenos, igual e indistintamente. [..] A totalidade, então, só é apreensível através das partes e das relações entre elas (CURY, 1986, p.36).

Entender o movimento do real, como de fato a educação é determinante e determinada, nos possibilita por meio das categorias interpretar o real, percebidas num determinado contexto econômico, social, político e histórico.

Desse modo, “a racionalidade do real se acha no movimento contraditório dos fenômenos pelo qual esses são provisórios e superáveis” (CURY, 198, p.26). Nesse movimento do real, a realidade é contraditória, nem sempre se apresentando como tal, sendo entendida como a que “expressa uma relação de conflito do devir do real” (CURY, 1986, p.30).

Os interesses nas relações de produção da existência humana, na transformação social são contraditórios, expressando-se na luta de classes onde os interesses são contrários e nesse sentido, também nas concepções sobre o que se entende por educação inclusiva.

Segundo Kosik, o mundo se apresenta como se tudo estivesse dado e posto naturalmente, que a ordem das coisas não pode ser alterada, onde os homens sujeitam sua vontade e humanidade sem questionar, até o momento em que essa realidade concebida como natural apresenta suas contradições. Superar os determinantes sociais, onde a realidade é apresentada como única, demanda esforço no sentido de superar o espontâneo, conhecendo o mundo real, superando a consciência ingênua de um mundo harmônico, o mundo das aparências.

Para Kosik, é necessário o conhecimento da realidade, seja ela implícita ou explícita, “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato

qualquer (classe de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido" (1969, p.35).

E nesse sentido, a consciência que o homem tem do mundo não é apenas intelectual, vai muito além disso, é cognitiva, afetiva e prática. Para Kosik, a realidade apresenta-se acrítica, e para compreendê-la é preciso ir para além da aparência imediata. Ele não nega a existência ou a objetividade do fenômeno, mas quer demonstrar seus determinantes, um fenômeno não é independente, se relaciona com outros que compõem totalidades, deriva de algo. "A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a "coisa em si" e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade" (KOSIK, 1969, p.15,16).

Cury 1986, define bem esse movimento da dialética como a possibilidade da totalidade e da contradição explicarem o movimento do real. Uma sem a outra é "vazia e inerte" (p.35). "É nessa dialética entre totalidade e contradição que o real pode ser entendido como um todo que implica sua criação, processos de concretização, estruturação e finalidade, num conjunto de elementos em que a negatividade se faz presente" (CURY, 1986, p.35)

Dessa maneira, pode-se verificar avanços ou retrocessos no que diz respeito a inclusão. A escola se constitui em um espaço para a divulgação e implementação das concepções educativas da ideologia dominante, como já dito, ao mesmo tempo que determina é determinante.

O método elencado possibilita nesta pesquisa, entender e explicar o homem e suas práticas sociais num determinado contexto historicamente, compreendendo-o num tempo histórico, como sujeito histórico-social, podendo assim, conhecer e entender o homem não isoladamente, mas no contexto das relações em que está inserido. O homem enquanto ser social produz sua existência e pode transformá-la, conhecendo e compreendendo as condições sociais e econômicas como condicionantes de sua própria existência, percebe e as pode transformar.

O materialismo histórico dialético, permite-nos explicar a realidade em constante processo, a luta dos contrários, isto é de diferentes interesses entre as classes sociais, possibilita investigar a realidade em movimento, não estática, mas passível de interferências, possibilita entender as contradições das formações sociais capitalistas, onde há forças opostas lutando.

Entretanto é materialista histórico no sentido de ter o trabalho educativo numa dimensão social e histórica do desenvolvimento do gênero humano a partir do

trabalho, entendendo-se a sociedade capitalista como produto de um processo histórico.

A compreensão do contexto e seus determinantes históricos, culturais, econômicos e políticos possibilitam desvelar o oculto, aquilo que não está manifesto imediatamente.

Segundo Pedro Demo, (1992, p.19) “pode parecer estranho rejeitar que seja real apenas o que se “vê”. “Se soubéssemos com evidência inconteste o que é realidade, não seria necessária a ciência”, para esse autor, “ciência vive o desafio imorredouro de descobrir realidade que, sempre de novo, ao mesmo tempo se descobre e se esconde”.

As categorias nesse sentido, colaboram, possibilitam apontar e expressar as contradições reais, aquilo que não está explicito nas políticas, mas precisa ser evidenciado por meio do desvelamento das relações sociais mais amplas.

Entende-se que educação inclusiva

> é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de eqüidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (MEC, 2008, p.01).

Entender a concepção de educação inclusiva[2] se faz necessário para se compreender as políticas de formação continuada de professores da classe comum de ensino regular na perspectiva da educação Inclusiva, que é o objeto desta pesquisa e por esta concepção fundamentar a atual Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

Neste sentido, busca-se nos documentos o que ali se apresenta sobre o que é formação continuada, compreendendo que documentos são “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (PHILLIPS, apud ANDRÉ e LÜDKE, 1986, p. 38). Segundo Caulley “a

[2] Neste texto será tratado por educação inclusiva e não educação especial, por se entender que a educação especial remete a outros espaços que não a classe comum de ensino regular, que historicamente foram considerados segregacionistas e não inclusivistas. E na perspectiva da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, elimina-se o caráter substitutivo e deverá ocorrer nas escolas regulares.

análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse" (CAULLEY, apud: ANDRÉ e LÜDKE, 1986, p. 38). Já a entrevista semiestruturada é entendida como livre e aberta, em que o entrevistado espontaneamente coloca suas ideias, que são direcionadas pelas questões organizadas pelo entrevistador. O entrevistado é direcionado pela ordem das questões elaboradas.

A Constituição Federal de 1988, no seu Art. 6º, de acordo com Saviani, (2013, p. 220) "nomeia a educação como o primeiro dos direitos sociais". Nesse sentido, faz-se necessário compreender as "questões de fundo", que de acordo com Höfling, (2001, p.30) implica considerar o Estado na formulação de políticas públicas e "nestes termos, entendo educação como uma política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado – mas não pensada somente por seus organismos" (p.31).

Assim, entende-se por políticas públicas que, "é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade" (HÖFLING, 2001, p. 31). De acordo com a autora, elas são entendidas como de responsabilidade do Estado, tanto no que diz respeito a sua implementação quanto a sua manutenção, parte de um "processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada" (2001, p.31).

Considera-se nesta dissertação, que a implementação de políticas sociais, são uma ação, intervenção na realidade que se quer transformar, fundamentada em uma determinada concepção de Estado e de política que sustentam tais ações.

Para Höfling, 2001, políticas sociais

> se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais (p.31).

A concepção de Estado, de homem, de educação presentes, ainda que implicitamente nestes documentos, permitem verificar qual concepção de formação continuada tem sido efetivada na rede municipal de educação de Curitiba. A questão que se coloca, não é de apenas ampliar ou garantir o direito a educação, mas é lutar

pela apropriação dos conteúdos como meio de apropriação da vida, e em que medida, o que a cultura humana tem produzido de mais elevado tem sido para todos.

Quando se propõe investigar as políticas de formação continuada dos professores da rede municipal de Curitiba, considera-se o que diz Gatti. Para essa autora, a formação continuada tem sido entendida de uma maneira restrita quando ofertada em cursos, ou de modo amplo e genérico, explicita que, por vezes o conceito de formação continuada

> [..] se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada (GATTI, 2008, p.57).

O entendimento conceitual sobre as políticas de formação continuada de professores, pode contribuir de maneira significativa para a compreensão dessa política no município de Curitiba, para análise dos dados coletados e resposta à problemática do objeto, uma vez que alerta para a abrangência das ações formativas como se tentou captar com os procedimentos eleitos.

2.2 PROCEDIMENTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa são os próprios das pesquisas documentais, que de acordo com André e Lüdke, possibilitam a “retirada de evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador” (1986, p. 39), e ainda de acordo com André e Lüdke, “são considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (1986, p.38).

Os documentos aqui usados para a pesquisa são os oficiais, referentes às políticas de formação continuada, como os relatórios das Conferências Mundiais, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Nota Técnica Nº 62 / 2011 / MEC / SECADI /DPEE e o Decreto Nº 7.611, de 17/11/2011, as Diretrizes Curriculares para a Educação do Município de Curitiba: Educação Especial e Inclusiva, Educação Integral, Educação de Jovens e Adultos de 2006-2015, o documento orientador do MEC – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que institui as Salas de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado- AEE.

Estes documentos foram analisados segundo o método elencado, o que implicou estudo desses documentos à luz do contexto histórico, das suas determinações políticas, sociais e econômicas.

No que se refere à análise documental, pretendeu-se verificar à luz da legislação oficial o que se entende por formação docente continuada na perspectiva da educação inclusiva e como tem sido efetivada no que diz respeito ao conhecimento que tem sido oportunizado ao professor, pela Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais - CANE, que regem a educação inclusiva, e em que medida há conhecimento desses documentos e suas articulações no processo macro e micro na análise das políticas educacionais.

Procedeu-se também a entrevistas com professores e com as profissionais da gerência de inclusão.

As entrevistas representam de acordo com André e Lüdke, “um dos instrumentos básicos para a coleta de dados” (1986, p.33). Usou-se como método de coleta de dados a entrevista semiestruturada, por possibilitar que o entrevistado possa discorrer sobre o assunto em questão, “discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista” (1986, p.33,34). No entanto, as autoras apontam para o seu uso cuidadoso, tendo a necessidade de “conhecer os seus limites e respeitar as suas exigências” (1986, p.33).

No que se refere às entrevistas, esta técnica para as autoras André e Lüdke, é uma das principais técnicas utilizadas nas pesquisas de ciências sociais. Ela possibilita uma maior interação entre entrevistado e entrevistador, sem estabelecer relação hierárquica, criando interação e “atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (1986, p.33). Essa técnica permite captar imediata e

correntemente a informação desejada e no caso desta pesquisa que se utilizou da entrevista semiestruturada, o entrevistador não se prende a um esquema rígido, permitindo adequações.

As entrevistas foram realizadas com 64 professores da educação, sendo 57 professores da classe comum de ensino regular, 4 professoras que fazem atendimento educacional especializado - AEE, nas salas de recursos multifuncionais, aos alunos público- alvo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, no Núcleo Regional do Boa vista e o Núcleo Regional do Cajuru, 2 profissionais da gerência de inclusão dessas regionais e 1 profissional da gerência de inclusão da Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais – CANE. Os dados coletados são de caráter qualitativo e quantitativo.

As entrevistas tiveram início no dia dez de março de 2015, quando a Rede Municipal tinha implantadas vinte salas de recursos multifuncionais, fez-se, então o recorte por quatro dessas salas, constituindo-se num percentual de vinte por cento das salas implantadas. A contagem das salas é feita por turno de atendimento, existem escolas em que as salas tem atendimento nos dois turnos, contando então como duas salas. As vinte salas representam um total de dezoito escolas da Rede Municipal que são equipadas com a sala de recursos multifuncionais.

Para se realizar a pesquisa foram delimitadas duas Regionais, a Regional Boa Vista e a Regional Cajuru. Na Regional Boa Vista, tem duas escolas equipadas com salas de recursos multifuncionais, a Escola Municipal Professor Kó Yamawaki e a Escola Municipal Eny Caldeira. Contudo fez-se a opção pela Escola Municipal Professor Kó Yamawaki, por ter melhor localização e não se diferenciar em termos de clientela.

Na Regional Cajuru, as escolas elencadas que tem implantadas as salas de recursos multifuncionais são: a Escola Municipal Marumbi, com atendimento pela manhã e a Escola Municipal Irati, com atendimento a tarde.

Esse recorte se deu pela necessidade de limitar o número de professores que iriam compor parte dos estudos desta pesquisa. O total de profissionais da Rede Municipal de Educação de Curitiba, atualmente está por volta dos 18.528. Deste total, fez-se o recorte já apresentado para efeitos desta pesquisa e levando em conta o tempo na qual se teve que concluí-la.

Ao se realizar as entrevistas, buscou-se respeitar o entrevistado, estando no local e no horário previamente agendados, garantindo o sigilo e anonimato no

tratamento dos dados e, levando em consideração sua cultura e seus valores. Buscou-se “ouvir atentamente e estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado” (Idem, 1986, p.35), atentando para que o estímulo não forçasse “o rumo das respostas para determinada direção”, de modo que garantisse “um clima de confiança, para que o informante se sinta à vontade para se expressar” (Ibidem, 1986, p.35).

Um dos procedimentos adotados nessa pesquisa foi um termo de ciência em que o entrevistado consentia a utilização de suas informações para compor os dados deste trabalho de pesquisa, sem ter sua identidade revelada.

Este trabalho se orienta pelo tipo de pesquisa qualitativa e quantitativa, por entender que ao se buscar construir a ciência por meio de um fenômeno social que se observa, é necessário tratá-lo com rigor científico. Desse modo, a pesquisa qualitativa se preocupa em interpretar os dados da realidade, em que o pesquisador fará suas interpretações e contribuições sobre o fenômeno estudado, de modo que sua visão de mundo podem influenciar na compreensão e explicação dos mesmos.

A pesquisa qualitativa possibilita a apreensão da realidade que se investiga, numa perspectiva em que, segundo Chizzotti 2000, “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. De modo que “o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa” (p. 79).

A opção pela pesquisa qualitativa se dá por se tratar de um “processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação” (ANDRÉ e LÜDKE, 1986, p.42). De acordo com as autoras, “o que se exige é sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo”. Essa pesquisa também foi desenvolvida numa abordagem quantitativa, que toma as amostras como constituintes de um retrato real de toda a população da pesquisa.

A pesquisa meramente quantitativa, baseada na filosofia positivista busca tratar os dados fundados na realidade objetiva, independente das crenças individuais, buscando “explanar as causas das mudanças nos fatos sociais, principalmente por, meio de medida objetiva e análise quantitativa” (SANTOS FILHO, 2002, p.42).

Essa abordagem centra-se na objetividade quantificável, enquanto a abordagem qualitativa tem por finalidade buscar evidenciar os aspectos da

experiência humana, aspecto subjetivo, na sua totalidade no contexto em que estão inseridos.

Entretanto, na concepção marxista de acordo com Trivinos (1987, p.118), a dicotomia existente entre a abordagem qualitativa e a abordagem quantitativa não existe, “toda pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa”. O ideal do pesquisador “é estabelecer que existe entre os fenômenos uma relação estatisticamente significativa ou não, verificar empiricamente suas hipóteses ou determinar que elas foram rejeitadas”.

O materialismo histórico dialético conta com estudos da quantidade e qualidade.

A pesquisa quanti qualitativa que se faz, orienta-se pelas contribuições de André e Lüdke. Para as autoras, pesquisa qualitativa “tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (ANDRÉ e LÜDKE, 1986, p. 11). Segundo as referidas autoras, “a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo” (ANDRÉ e LÜDKE, 1986, p.11).

E ainda de acordo com as autoras, a pesquisa enquanto “atividade humana e social traz carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador” (1986, p. 03). Quando se produz conhecimento por meio da pesquisa, a visão de mundo do pesquisador terá grande influência para a compreensão e explicação das suas abordagens sobre realidade que investiga e observa. Ao observar a realidade o pesquisador precisa ter o cuidado no trato com as informações fundado numa teoria crítica que possibilite uma leitura do real o mais fiel possível da realidade que se quer conhecer. Para as autoras,

> O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. É pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com as suas definições políticas (1986, p. 05).

Mas a constituição e análise dos dados exige método para que o real ganhe explicações sistematizadas. Portanto, a captação

> da realidade por si só não assegura o seu real conhecimento, dado que este exige a construção da inteligibilidade sobre a realidade captada, isto é, uma vez conhecida ela precisa ser explicada. É na condição de possibilidade explicativa, ou abstração mediadora na análise do real, que a teoria, e portanto a transmissão dos conhecimentos clássicos entre as gerações, assume sua máxima relevância, possibilitando o estabelecimento de relações causais inteligíveis sobre os fenômenos, na base dos quais esta realidade passa a ser conhecida, compreendida e problematizada em sua essência (MARTINS, 2012, p. 60).

Entende-se que pesquisar, observar um dado fenômeno, implica num ato político, em que o pesquisador evidencia suas concepções teóricas de mundo, de sociedade, de homem, de educação que apontem ou não para uma perspectiva de transformação da realidade.

Pretende-se assim, com este estudo, contribuir com as políticas de formação de professores para a educação inclusiva. É a possibilidade do pesquisador fazer suas contribuições a educação brasileira após imbuído da realidade e ter apreendido os condicionantes e determinantes sociais, as possibilidades e limites dessas políticas. Identificar ou não que segurança e clareza teóricas e políticas tem o professor da classe comum de ensino regular[3] frente ao aluno com deficiência[4] que contribuam para a apropriação de novos conhecimentos apontando caminhos e possibilidades para a emancipação desses educandos.

É importante afirmar que o pesquisador não tem uma atitude passiva frente à realidade que observa, para Chizzotte (2000, p.82), “sua imersão no cotidiano, a familiaridade com que os acontecimentos diários e a percepção das concepções que embasam práticas e costumes supõem que os sujeitos da pesquisa têm representações, parciais e incompletas, mas construídas com relativa coerência em relação à sua visão e à sua experiência”.

Não é demais lembrar ainda, que a pesquisa qualitativa implica considerar que os professores para a educação inclusiva têm conhecimentos, mesmo que não sejam críticos, do trabalho que realizam, de sua prática cotidiana, dos saberes que acumularam no decorrer dos anos no trabalho que vinham realizando e que agora enfrentam um novo desafio educacional das pessoas com deficiência.

---

[3] O uso dos termos: classe comum de ensino regular é adotado no documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e é adotado também nesse trabalho

[4] Neste texto será adotada a terminologia pessoas com deficiência, de acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e ratificada com força de Emenda Constitucional por meio do Decreto Legislativo n°186/2008 e do Decreto Executivo n°6949/2009 e da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008

Nesse sentido, ao pesquisador cabe desvelar o que está implícito nessas políticas de formação continuada de professores, observando, para perceber as concepções que embasam a prática docente no interior da escola e principalmente em relação à pessoa com deficiência e sua inclusão no processo ensino/aprendizagem possibilitando o exercício de sua plena cidadania. Desse modo, os conhecimentos não podem ser fundados no senso comum[5], em práticas esvaziadas de cientificidade.

A análise foi levada a cabo com base na nucleação das respostas em torno de concepções de educação inclusiva.

Em síntese, ao se fazer pesquisa produz-se conhecimento e não se trata de um conhecimento qualquer. Esse conhecimento implica explicitar a realidade que se pretende conhecer, sob o rigor do método.

[5] Para Saviani, “Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada” (SAVIANI,1996, p. 5).

3 APONTAMENTOS HISTÓRICOS SOBRE PRINCÍPIOS ORIENTADORES, CONFERÊNCIAS E LEGISLAÇÃO REFERENTE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação no Brasil desde seus primórdios é cercada por grandes contradições que decorrem dos diferentes interesses políticos, concepções e direitos a respeito dessa prática social. Muito se tem escrito sobre educação, principalmente nas últimas décadas.

Este capítulo é dedicado, inicialmente, a fazer apontamentos históricos referente às políticas de educação inclusiva, conferências mundiais e legislação, a partir da Constituição Federal de 1988, trazendo contexto histórico, a literatura, as conferências e legislação a partir da década de 1990, em que teve início o movimento mundial pela educação de todos.

3.1 APONTAMENTOS HISTÓRICOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Apresenta-se como historicamente surgiu a Educação Especial no Brasil, suas políticas e concepções no atendimento às pessoas com deficiência. Ainda fazem-se apontamentos das Políticas de Educação Especial, e de como a formação docente voltada para a Educação Especial na perspectiva da Inclusão foi se constituindo no Brasil.

Aponta-se que as pessoas com deficiências físicas e mentais foram por muito tempo consideradas amaldiçoadas, traziam com elas aspectos negativos, eram marginalizadas e excluídas, caracterizadas como castigadas por Deus. Muitas eram escondidas por suas famílias e outras abandonadas em qualquer lugar, vindo até mesmo a serem devoradas por animais, eram excluídas do convívio social.

A educação das crianças deficientes no Brasil, surgiu no contexto das ideias liberais que tiveram início no fim do século XVIII e início do século XIX, no contexto do jus naturalismo. Nesse período, foram poucas as instituições que acolheram ou deram qualquer atenção às crianças deficientes. As instituições que acolheram crianças deficientes foram as Santas Casas de Misericórdia, segundo Januzzi, (2012, p.06). Essas instituições atendiam a crianças órfãs e abandonadas, pobres e doentes. Eram crianças abandonadas em qualquer lugar, deixadas à própria sorte, de modo

que podiam ser atacadas por animais que as dilaceravam ou matavam. Quando encontradas por alguém que as socorresse, eram levadas para as Santas Casa de Misericórdia de onde também não se tinha notícia de como eram cuidadas e tratadas. Percebe-se que o abandono de crianças no Brasil é histórico.

Os primeiros atendimentos educacionais oficiais para as pessoas com deficiência no Brasil, primeiramente surgiram em 1854, isto é Império, “com a criação de duas instituições públicas: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1856. Ambas criadas por decretos imperiais na cidade do Rio de Janeiro, ofereciam educação elementar e profissionalizante” (ROSADO, 2010, p.02).

Segundo Rosado 2010 apud Januzzi 2004, estes atendimentos surgiram devido ao envolvimento de pessoas sensibilizadas com a condição do deficiente que receberam apoio governamental. Nesse período não havia nenhuma legislação educacional que regularizasse o atendimento educacional ao aluno deficiente. Estes dois Institutos foram privilegiados e estiveram ligados ao poder central até 1973, “quando então se subordinaram ao Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), primeiro órgão de política educacional para a área” (ROSADO, 2010, P.02 apud JANUZZI, 2004, p.20).

Os cegos e surdos foram os primeiros a receberem atendimento educacional especializado em Institutos que foram criados por educadores que vieram da França no século XVIII.

Os aspectos negativos da deficiência começam a ser visto de outra maneira com o surgimento da modernidade e da sociedade capitalista, onde se inicia o aspecto científico de tratar as questões sociais, e a medicina passa a se interessar pelas pessoas com deficiência, superando o institucionalismo e pensando na socialização e educação dessas pessoas. Contudo prevaleceu, por muito tempo, a visão do deficiente na perspectiva médico-clínica. Essa concepção ainda hoje está presente, a da deficiência como patologia e não como um sujeito de possibilidades. Em muitas instituições os deficientes eram preparados para realizarem trabalhos manuais como forma de subsistência.

Durante o período do Império houve um silêncio sobre o deficiente, ainda que tinha sido criados os Institutos já referenciados. Com a proclamação da República e a expansão da instrução dá-se mesmo que de forma tímida, a organização de escolas para deficientes, de acordo com Januzzi (2012, pgs.20,21).

A deficiência marcava negativamente o sujeito que carregava consigo a diferença, o que fugia da normalidade. Para Januzzi,

> A própria escola que incorpora expectativas sociais servindo-se de falsos critérios de cientificidade, encarrega-se, através do exercício da sua função de transmissora do modelo oficial, de selecionar os “anormais”, usando como critério um fluido e indefinido modelo de “normalidade”. Por meio deste e de outros procedimentos acontece a estigmatização de certas pessoas como “excepcionais”, “retardados”, “atrasados”, etc., não com base em razões patológicas, genéticas ou neurológicas, mas fundada no comportamento diferente em relação àquele esperado e considerado normal no conjunto de normas e valores que a sociedade estabelece em determinado momento histórico (2012, p.08).

No Brasil, no século XIX, surge a defesa da educação dos anormais em escolas, para tal, “em virtude da economia dos cofres públicos e dos bolsos dos particulares, evitando manicômios, asilos e penitenciárias, tendo em vista que essas pessoas seriam incorporadas ao trabalho” (JANUZZI, 2012, p.45).

A educação dos anormais tinha como objetivo a ordem e o progresso, de acordo com os pressupostos do Positivismo. De acordo com Januzzi, a escola promovia uma seleção que observava se o aluno considerado anormal tinha capacidade de adaptação às condições de vida, a preocupação estava em tornar “os anormais capazes de produzir de acordo com o que socialmente é colocado como produtivo, isto é, produzir mercadorias, lucro” (2012, p.45).

No fim do século XIX e início do século XX, com o advento da modernização e racionalização, inicia-se, de acordo com Rosado, a “incorporação dos conhecimentos científicos e da ideia de modernidade racional no interior das instituições” (ROSADO, 2010, p.02 apud KASSAR, 2004, p.23). No Brasil essa prática foi evidenciada com a separação das crianças ditas normais das anormais, e do surgimento das instituições especializadas no atendimento aos deficientes e as classes especiais (ROSADO, 2010, p.02).

No século XIX, não houve muito interesse e nem ações do governo em relação a Educação Especial, neste momento o enfoque era o progresso, a escolarização em massa, para o atendimento das demandas no aspecto econômico do país. O desenvolvimento industrial exigia a formação de trabalhadores e o sistema de ensino reproduzia a ordem social desenvolvimentista, que era formar para o mercado de trabalho.

No século XX, iniciou-se por meio de instituições especializadas, de natureza filantrópica e privada, o atendimento aos alunos com deficiências. Em Porto Alegre,

no Rio Grande do Sul, em 1926 foi criado o a Instituto Pestalozzi, especializado no atendimento de deficientes mentais, depois surgiram outros em São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais.

Na Era Vargas, havia uma preocupação “com a alfabetização da miscigenada população brasileira, no qual não bastava instruir, era necessário educar” (KASSAR 2012, p.836 apud SILVA e SHELBAUER, 2007, p.123). Essa preocupação com a educação, segundo SILVA e SHELBAUER, foi vista como “antídoto à marginalidade e ao atraso do país”, que foi registrada no Manifesto dos Pioneiros de 1932, documento que apontava a necessidade de organizar a educação brasileira, e tinha como defesa laicizar a educação, tornando-a pública e gratuita para todos, favorecendo o acesso de todos.

A grande discussão, em torno desse manifesto, na década de 1930 e 1940, era sobre o papel do Estado na implantação de um sistema educacional que garantisse a igualdade e acesso de todas as camadas sociais à escola.

> Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 2006, p.188).

Em 1954, após duas décadas do Manifesto dos Pioneiros, é criada no Rio de Janeiro a “primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – Apae. Segundo Silva (1995), a Apae vai se desenvolvendo ocupando “o espaço vazio da educação especial como rede nacional” (ROSADO, 2010, p.04 apud KASSAR, 2004, p.27).

Na década de 1950, no contexto das políticas de nacional desenvolvimentismo, houve mudanças.

Efetivamente,

> Conforme as pesquisas de Marcos José Silveira Mazzotta (2003), grande estudioso da História da Educação Especial do Brasil, até 1950 havia cinqüenta estabelecimentos públicos e quatro estabelecimentos particulares de ensino regular que atendiam deficientes; quatro instituições especializadas públicas e sete instituições especializadas particulares. Percebe-se nestes dados uma característica bem marcante do século XX, quanto aos problemas educacionais que é a relação entre ensino público e privado. Ao longo da história da educação brasileira constatamos que o poder público é vagaroso e não prioriza os investimentos financeiros nos serviços públicos educacionais (ROSADO, 2010, p.4).

O número de instituições de ensino não eram suficientes para atender todos os alunos com deficiência do país, o Governo, diante do que a iniciativa privada e as Instituições filantrópicas estavam fazendo, promoveu uma Campanha Nacional de modo a ampliar o atendimento educacional especializado aos deficientes em todo o país.

> A primeira a ser criada foi a Campanha para Educação do Surdo Brasileiro – C.E.S.B, em 1957 no Rio de Janeiro. Em seguida, aconteceram mais duas campanhas direcionadas aos deficientes visuais e mentais: Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, em 1958 (em 1960 passou a denominar Campanha Nacional de Educação de Cegos– CNEC) e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais-CADEME, em 1960, ambas localizadas no Rio de Janeiro, estavam subordinadas ao Gabinete do Ministro da Educação e Cultura (ROSADO, 2010, p.4,5).

Considera-se que na criação dessas instituições, foi importante a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, que ressaltava a preocupação com a discriminação na educação, e a Convenção de 1960, que foi adotada no Brasil em 1968 - Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino.

Decreto nº 63.223 - de 6 de setembro de 1968, em seu artigo 1º, afirmou que:

> Para os fins da presente Convenção, o termo “discriminação” abarca qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência que, por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião pública ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição econômica ou nascimento, tenha por objeto ou efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento em matéria de ensino, e, principalmente:
> a) privar qualquer pessoa ou grupo de pessoas do acesso aos diversos tipos ou graus de ensino;
> b) limitar a nível inferior a educação de qualquer pessoa ou grupo;
> c) (...) instituir ou manter sistemas ou estabelecimentos de ensino separados para pessoas ou grupos de pessoas; ou
> d) impor a qualquer pessoa ou grupo de pessoas condições incompatíveis com a dignidade do homem (Convenção contra a discriminação na Educação,1968).

A LDB, Lei nº. 4.024/61, possibilitou o atendimento educacional, o acesso da população economicamente menos favorecida à escola. O aumento populacional na educação escolar evidenciou a dificuldade de aprendizagem que essa população antes excluída da escola, tinha. As dificuldades de aprendizagem começaram a ser tratadas também como deficiências, houve, então, entendimento de necessidade de atendimento em classes especiais. Houve uma indefinição do que seria realmente um aluno com Necessidade Educativa Especial e aluno com dificuldade de aprendizagem.

Com a LDB 4.024/61, a Educação Especial foi contemplada e enquadrada no sistema educacional brasileiro. De acordo com o Título X, artigos 88 da referida lei: “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”.

A Lei abria o precedente de que o aluno excepcional que não se enquadrasse em uma classe de ensino regular, poderia ser atendido na escola especializada, tanto privada como filantrópica, de acordo com o Título X, Artigo 89, “Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções”.

O modelo de educação especial, então se orientava no assistencialismo, visão segregatória e segmentada das deficiências, levando esses alunos a uma formação a parte. A imprecisão da lei por facultar a educação também à iniciativa privada criou uma dubiedade na compreensão da função do Estado em assumir a educação especial como modalidade e não como sub sistema.

A escola, no contexto da educação brasileira, caracterizou-se predominantemente por ser excludente, principalmente para aquele alunado que fugia aos padrões de normalidade, que deveriam ter atendimento educacional diferenciado, pelo entendimento de que esses alunos não deveriam estar inseridos num mesmo contexto educacional dos considerados normais. Compreensão referendada por pais com filhos com deficiências, por acharem que deveriam ter escolas diferenciadas para atendimento de seus filhos.

O aluno que normalmente alcançava sucesso em sua escolarização era o proveniente das camadas sociais privilegiadas, dotados de recursos que são favoráveis a sua permanência e êxito escolar. Aqueles que não se enquadravam neste padrão de “normalidade”, ou melhor dizendo, não possuidores de habilidades naturais para o aprender, eram excluídos, tanto os que tinham dificuldade de aprendizagem como aqueles que tinham necessidades educacionais especiais.

A partir do momento em que documentos como a Declaração dos Direitos Humanos começam a tratar do conceito de cidadania e reconhecimento das diferenças para a superação das desigualdades, inicia-se processo no sentido de se considerar a diminuição das desigualdades.

A concepção de que mesmo com limitações temporárias ou permanentes, todos tem direito a ter condição de vida o mais normal possível, levou à preocupação

de garantir atendimentos educacionais que possibilitassem a esses educandos em desvantagem, um ambiente o mais próximo possível da normalidade, sem necessariamente estarem sendo atendidos em escolas especiais ou classes especiais, o que virão a ser definido pela política Nacional de Educação Especial, 1994, como:

> Princípio que representa a base filosófico-ideológica da integração. Não se trata de normalizar as pessoas, mas sim o contexto em que se desenvolvem, ou seja, oferecer, aos portadores de necessidades especiais, modos e condições de vida diária o mais semelhante possível às formas e condições de vida do resto da sociedade (MIRANDA, 2008, p.9).

Mas é preciso ainda apontar que em 1971, a reforma do ensino de 1º e 2º graus, a Lei 5.692/71, fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, incluindo a educação dos alunos que apresentam deficiências na educação básica, podendo os alunos com deficiências serem atendidos em escolas ou classes especiais.

Efetivamente, em seu Art. 9º, exarou que

> os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matricula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (LEI 5.692/71,de 11 de agosto de 1971).

Em 1971, o Conselho Federal de Educação constitui um “Grupo - Tarefa da Educação Especial”, de modo a estruturar a Educação Especial, “que resultou, em 1973, na criação Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, localizado na cidade do Rio de Janeiro” (Rosado,2010, p.7). Com a criação do CENESP, foram extintas as Campanhas Nacionais, pois cabia ao CENESP “planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial do pré-escolar até o ensino superior e supletivo, em todo o território nacional” (ROSADO, 2010, p.7).

Em 1980 iniciou-se a discussão sobre a prática da integração social, não só no Brasil como no mundo todo, de modo que, as pessoas e as instituições passassem a considerar as diferenças, rompendo com a segregação do diferente e possibilitando a esses sujeitos sua emancipação individual e social.

Importante considerar, conforme destaca Rosado, que a Constituição Federal de 1988, que explicita em seu Artigo 208, Inciso III, exarou que o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, deve acontecer preferencialmente na rede regular de ensino.

Esse preceito constitucional importante foi acolhido nas Diretrizes Curriculares do Município de Curitiba de 2006, conforme o que consta em seu texto:

> No Brasil, o instrumento jurídico precursor na legitimação da voz dos movimentos sociais pela inclusão educacional é a Constituição Federal de 1988 (CF) na qual se explicita, pela primeira vez, que o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência deverá ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino. Além desse claro indicador integrador, a CF estabelece diretrizes para tratar a Educação Especial como modalidade de educação escolar obrigatória e gratuita, ofertada também em estabelecimentos públicos de ensino, de maneira a propiciar aos alunos com deficiência os benefícios conferidos aos demais alunos e a integração das escolas especiais aos sistemas de ensino (PARANÁ, 2006, p. 27).

Além do texto constitucional, nas referidas Diretrizes acolheram o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

> foi o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei nº. 8.069 de 1990), em seu Artigo 54, Inciso III, que tem o mesmo texto do Inciso III da Constituição Federal, já citado anteriormente. Isto expressa uma mesma tendência das duas leis de integrar os deficientes na educação escolar do ensino regular (ROSADO, 2010, p.8).

Além do ECA, também a LDB - Lei 9394/96 dedicou atenção no tema em tela. Efetivamente a LDB 9394/96,

> no Capítulo V possui três artigos (58, 59, 60) e um parágrafo único, neles podemos encontrar assuntos referentes ao currículo, terminalidade especifica, formação de professores, qualificação para o trabalho, programas suplementares e caracterização das instituições especializadas (ROSADO, 2010 p. 8).

Neste texto da Lei, a Educação Especial é mencionada como modalidade de educação escolar, que deve ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino.

Tem-se o que já ficou configurado como uma Reforma Educativa que produziu extensa legislação para todos os níveis e modalidades da educação incluindo a educação especial como se verá ainda nessa dissertação.

Por outro lado, à medida em que a educação das pessoas com deficiência passa a fazer parte das políticas brasileiras, surge a preocupação com a formação de professores nesta perspectiva e políticas são formuladas nesse sentido.

Todavia à guisa de conclusão e de acordo com Kassar,

> Em relação às características dessa população, o conceito de necessidades educacionais especiais, adotado no país até a divulgação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, em 2008, ainda

> lançava – de certa forma –um olhar pouco nítido sobre o aluno da educação especial. A utilização desse conceito, embora tivesse como intenção declarada ressaltar a necessidade de adaptação dos processos educativos a qualquer indivíduo (que apresentasse dificuldades por tempo limitado ou não), muitas vezes contribuiu para a continuidade da "patologização" de parcelas da população, especialmente das camadas mais pobres, como foi frequente na história da educação brasileira (KASSAR, 2012, p.4,5).

As reformas a que se alude, se por um lado encontram respaldo nos direitos sociais expressos na Constituição de 1988, no ECA/1990 e na LDB/96, por outro lado, não encontraram sempre facilidades na sua formulação e implementação. Há que considerar as contradições sociais e políticas que implicam em avanços e recuos, dubiedades que se explicam em contexto de políticas liberais, mas também de fortes debates e defesas pela inclusão de todos. A educação é um campo disputado.

Não tem faltado Políticas de Educação Inclusiva, entendendo-se por educação inclusiva, a que está conceituada no documento da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,

> [..] a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas. (BRASIL,2007, p.01).

Diferentemente do que sempre se entendeu por educação especial, que de acordo com o documento acima referenciado, define educação especial como aquela que:

> [...] se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado *substitutivo* ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os estudantes com deficiência (BRASIL, 2007, pgs.01,02) grifo da autora.

Nesse sentido então, se faz necessário investigar em que medida as políticas de educação inclusiva estão de fato promovendo a inclusão da pessoa com deficiência na classe comum de ensino regular concomitante com a formação docente continuada na perspectiva da inclusão, não mais na perspectiva segregacionista e substitutiva.

A oferta de atendimento especializado para alunos da educação especial sempre existiu no Brasil, contudo, era realizada por instituições privadas, de cunho filantrópico. Havia interesse em favorecer financeiramente as instituições privadas para a oferta de educação especial, caracterizando-se no afastamento do Estado na oferta de alguns atendimentos especializados.

Nesse sentido,

> Entende-se, para efeito de análise, a educação como uma prática social contraditória, com objetivos e fins nem sempre convergentes, resultantes da sua caracterização como campo de disputas hegemônicas de projetos sociais providos de historicidade e impregnados pelas condições sócio-políticas-culturais nas quais se constituem e buscam se efetivar (DOURADO & BUENO,2001, p.53).

Não tem sido um percurso linear e fácil a formulação e implementação de políticas, a Constituição Federal de 1988, é um grande marco para a educação inclusiva, pois traz como um de seus objetivos fundamentais, indicando em seu texto, uma educação não mais na perspectiva segregacionista, mas numa perspectiva inclusivista.

No Artigo 1º, incisos II e III, “a cidadania e a dignidade da pessoa humana”; Art. 3º inciso IV, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Artigo 205, direito de todos a educação. Artigo 206, inciso I, “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. E no Art. 208, inciso III, indica como um dos princípios para o ensino, a oferta de “atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A Constituição garante a todos o direito à educação e o acesso à escola, como responsabilização do Estado brasileiro, devendo a escola atender aos princípios nela exarados, de modo que todos possam ser incluídos e atendidos nas suas especificidades de ensino, para promoção do seu maior desenvolvimento intelectual, cultural e social. Todavia, como já dito, os percursos não tem sido fáceis.

As práticas no interior da escola ainda não ofereciam condições, nem apontavam para um entendimento do que seria de fato a inclusão de todos na instituição escolar. Por muito tempo, perdurou o entendimento de que incluir o aluno com deficiência na classe comum de ensino regular era lhe possibilitar estar neste contexto, sem contudo lhe garantir encaminhamentos e metodologias adequadas. O

aluno é que deveria se adequar e superar seus limites por seu esforço, caracterizando-se muito mais por mérito pessoal que por garantia de direito.

E nesse sentido, é importante ressaltar a diferença entre integrar e incluir. Quando se integra alguém a um grupo, são os sujeitos que precisam se adequar às condições existentes nada será alterado para lhes proporcionar a integração, isso consequentemente demanda um esforço por parte dos sujeitos a quem foi oportunizado estudar em uma classe comum de ensino regular. Quando falamos de incluir os sujeitos, estamos falando de dar-lhes todas as condições possíveis de acesso e permanência, como modificação de ambientes, materiais adequados, acessibilidade e esforço por parte de toda a comunidade escolar e ações governamentais em favorecer o desenvolvimento de suas potencialidades. E nesse sentido, as políticas educacionais tiveram um avanço significativo, garantindo por Lei o acesso, permanência e atendimento educacional de qualidade, considerando as diferenças individuais, sociais e culturais dos alunos.

Em 1990, com o então Presidente da República, Fernando Collor de Mello, primeiro presidente eleito pelo voto direto, depois de vinte e um anos de ditadura militar, em um contexto de globalização da economia mundial, a educação inclusiva é considerada, predominantemente a inserção do Brasil na divisão social do trabalho, numa redefinição da função do papel do Estado como executor de políticas sociais.

No contexto do Estado Neoliberal, o papel do Estado passou por uma redefinição, em que restringiu os direitos sociais, com uma visão individualista e seletiva de distribuição de recursos, modelo pautado na lógica de mercado. Uma concepção de estado que não possibilita aos cidadãos o bem estar social por meio de sua organização política e econômica.

As políticas sociais, que são ações do Estado para diminuírem as desigualdades sociais, não estavam mais nas pautas das políticas que naquele contexto seriam implantadas. Assim,

> Collor fez irromper mudanças que redefiniram a inserção do país na economia mundial, com amargas consequências aos brasileiros. Rapidamente desfez-se a aura populista e moralizante que havia caracterizado sua campanha, desmascarada pelo estilo modernizador e intervencionista que marcaria sua gestão até seu impedimento pelo Congresso Nacional, em 1992 (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2002, p.54,55).

Este contexto político nos permite entender em que medida as relações de produção capitalista determinam os encaminhamentos para elaboração de novas proposições na legislação para regulamentar e dizer como deve ser o direcionamento da educação e a quem deve atender. Apontando para uma educação que incorpore os ideais políticos hegemônicos em sua concepção de sociedade, de homem, de cultura e de educação, sendo legitimada por meio da escola. Os pressupostos econômicos pretendem, por meio da educação, impor o seu ideário de formar um cidadão que atenda às necessidades do mercado dominando os códigos da modernidade. Trata-se da formação para o trabalho e apropriação dos bens socialmente produzidos.

As políticas neoliberais tem por objetivo a regulação do mercado e a não intervenção do Estado, promovendo ambiente de livre competição, produzindo bens e serviços de qualidade com preços mais baixos, para garantir o crescimento econômico e o desenvolvimento social do país. Diferentemente de uma perspectiva onde o Estado deveria assumir o papel de executor por meio de suas políticas. Esta teoria econômica visa que economia e política atuem de forma independente uma da outra.

A influência dessa teoria na educação aponta para uma formação voltada para atender o mercado do trabalho e não para o mundo do trabalho, o aluno é visto como consumidor do ensino e não como sujeito. O ensino é adequado à competitividade do mercado internacional e incentiva o consumo. Nesta perspectiva a educação não tem por finalidade formar cidadãos críticos, conscientes e atuantes e sim a garantia da hegemonia e perpetuação da classe dominante e imposição de seus valores por meio da escola. A educação não é para a transformação da realidade ora posta e sim para a manutenção da ordem vigente.

A literatura nos possibilita ter uma visão do panorama educacional brasileiro, em como a oferta de oportunidades educacionais às pessoas com deficiência foram sendo construídas sobre bases legais e fundadas em concepções pedagógicas. Concepções essas que também fundamentaram as políticas públicas para a educação especial.

As concepções pedagógicas que fundamentam as políticas, orientam também a concepção de sujeito, de aprendizagem e de desenvolvimento. O entendimento de como se concebe a promoção humana desses sujeitos, por meio de uma educação

para todos, de qualidade e para a vida em sociedade, possibilita ou não inseri-los no mesmo espaço de aprendizagem na classe comum de ensino regular.

Desse modo, a partir da década de 1990, em que aconteceram Conferencias Mundiais sobre educação para todos, muito se avançou no Brasil, em relação a oferta de oportunidades educacionais, no contexto da classe comum de ensino regular, às pessoas com deficiência.

Neste contexto histórico foram realizadas conferências mundiais, financiadas pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial, onde foram feitos debates, elaboradas orientações aos governos sobre educação para todos, que se apresentam em seguida.

3.2 CONFERÊNCIAS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ACOLHIMENTO NO BRASIL

Como já expresso anteriormente neste texto, nas últimas décadas foram realizados encontros onde a educação em seus vários níveis e modalidades foi debatida.

Em 1990, em Jomtien na Tailândia foi realizada *a Conferência Mundial sobre Educação para Todos,* dela participaram “governos, agências internacionais, organismos não governamentais, associações profissionais e personalidades destacadas no plano educacional em todo o mundo” (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2002, p. 57). Os “155 governos que subscreveram a declaração ali aprovada comprometeram-se a assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos” (Idem).

O objetivo último da educação segundo a *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos* é satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. Esse objetivo remetia ao formulado “há mais de quarenta anos,” ao que “as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos”, (BRASIL, 1990). Em 1948, já se exige o comprometimento de

cooperação, para a consecução das medidas necessárias ao alcance dos objetivos de educação para todos.

Na Declaração de Jomtien, fica expressa as preocupações com o problema de analfabetismo e da educação básica.

Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão, de acordo com SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, “foram levados a desencadear ações para a consolidação dos princípios acordados na Declaração de Jomtien” (Ibidem, 2002, p.57).

Aquele objetivo que os representantes à Conferência deixaram expresso na Declaração sobre a satisfação das “necessidades básicas de aprendizagem” que implicava que é no “enriquecimento dos valores culturais e morais comuns, que [..]os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade”. Mas, outros objetivos foram apontados, também como compromisso para a educação básica, como: “expandir o enfoque”; “universalizar o acesso à educação e promover a equidade”; “concentrar a atenção na aprendizagem”; “ampliar os meios e o raio de ação da educação básica”; “proporcionar um ambiente adequado à aprendizagem”; “fortalecer as alianças”; “desenvolver uma política contextualizada de apoio”; “mobilizar os recursos” e “fortalecer a solidariedade internacional” (BRASIL, 1990).

No Brasil, em decorrência da Declaração em pauta, houve o entendimento que os requisitos colocados “às autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal tem a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos” (BRASIL,1990, p.5).

Isto implicou dois dos objetivos já acima descritos: “desenvolver uma política contextualizada de apoio”; “mobilizar os seguintes recursos e fortalecer a solidariedade internacional”. Dois pressupostos davam suporte ao alcance desses objetivos por meio das políticas, a saber: “educação como direito fundamental de todos”, “mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro”; “educação, importância fundamental para o progresso pessoal e social”; “necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial, tomando medidas que garantam a igualdade de acesso à educação” (BRASIL, 1990, p.4).

Após quatro anos da realização da Conferência de Jomtien, em 1994 na Espanha, na cidade de Salamanca, aconteceu a Conferência Mundial de Educação

Especial: onde foi produzido o documento intitulado: Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.

A Declaração de Salamanca, deu-se no contexto do governo brasileiro de Itamar Franco. Dessa Conferência, além do Brasil, participaram delegados de mais de 92 países e 25 organizações internacionais, que reafirmaram o compromisso em prol da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir que a educação das Pessoas com Necessidades Educativas Especiais se dê no sistema regular de educação (UNESCO, 1994, p.viii). Proclamou-se então, que "cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem" (Idem, 1994, p.viii).

O pressuposto do direito de cada criança à educação já proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos foi fortemente reafirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Assim, qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados

A Declaração de Salamanca reafirma em seu texto os princípios das Necessidades Educativas Especiais. Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001, substituíram aquela expressão por necessidades educacionais especiais, explicando que:

> A adoção do conceito de necessidades educacionais especiais e do horizonte da educação inclusiva implica mudanças significativas. Em vez de se pensar no aluno como a origem de um problema, exigindo-se dele um ajustamento a padrões de normalidade para aprender com os demais, coloca-se para os sistemas de ensino e para as escolas o desafio de construir coletivamente as condições para atender bem a diversidade de seus alunos (BRASIL, 2001, p.06).

O conceito de necessidades educacionais especiais tem por finalidade tirar o foco sobre a deficiência do aluno e colocá-lo sobre suas condições para suprir as necessidade de aprendizagem. Essa perspectiva implicava trabalhar no alargamento da educação mais inclusiva, segundo o entendimento de que, em algum momento de sua vida escolar o aluno pode apresentar necessidade educacional especial. Não sendo essa dificuldade relacionada a alguma disfunção biológica e sim psicopedagógica.

> Na verdade, a idéia de necessidades educativas especiais fora proposta desde os anos de 1960 e visava plantar novas concepções sobre essas pessoas com vistas a superar a origem e predominância do patológico, a

> localização no aluno dos seus problemas. Se há tão-somente necessidades educativas especiais, não se trata mais de se ofertar apenas educação segregada. Trata-se, agora, de todas as escolas atenderem a essas necessidades que se convertem em exigências ao processo do ensino e da aprendizagem (ROSS, 2006, p.284).

A concepção de necessidades educacionais especiais desloca a responsabilidade da aprendizagem sobre o sujeito, uma vez que a escola está lhe oferecendo todas as possibilidades, cabe a ele o sucesso ou o fracasso, e nesse sentido, Garcia 2006, entende que: “A categoria “necessidades educacionais especiais” abarca, no campo educacional, as manifestações de desenvolvimento humano identificadas como em situação de “exclusão” (p.304).

A Declaração de Salamanca substitui o fundamento integracionista da Declaração de Jomtien, na Tailândia pelo inclusivista. A Declaração traz também uma ampliação da definição de necessidades educacionais especiais, apresentando na introdução do documento essa definição:

> O princípio orientador deste Enquadramento da Acção consiste em afirmar que as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. (UNESCO,1994, p. 06).

O Estado brasileiro foi signatário das Declarações de Jomtien e Salamanca antes apresentadas.

Esta signatura estava de acordo com o que foi exarado na Constituição Federal de 1988. A Constituição cidadã efetiva e reza que: (Título II e artigo 5º, parágrafo 1º) está fundada nos direitos humanos (art. 4º, inciso II), os direitos e liberdades são constitucionais (artigo 5º, inciso LXXI), direitos e garantias individuais (artigo 60, parágrafo 4º, inciso IV), expressam a legalidade dessas conquistas e ainda declara como objetivo da educação “o pleno desenvolvimento da pessoa” colocado como “direito do cidadão e dever do Estado” (Art. 205), que estando especificado numa lei pode ser exigido, e especifica no Art. 208, parágrafo 1º, “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” e no parágrafo 2º, “O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente”.

As Conferências como a Constituição estão fundadas na concepção de direitos humanos, na garantia de oferecer a todos, sem distinção acesso e permanência na escola.

Como se sabe a Constituição Cidadã, foi assim declarada e nomeada pelo então presidente do Congresso Constituinte, deputado Ulisses Guimarães, por ter chamado à participação os cidadãos brasileiros, além de afirmar direitos civis, políticos, sociais e culturais como nenhuma outra constituição brasileira havia feito.

A Constituição de 1988 aponta, no Capítulo II, Art. 6º, a educação como o primeiro dos direitos sociais, visando "o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". E ainda no Art. 211, § 1º: "com garantia de padrão mínimo de qualidade do ensino". E no seu Art. 3º, inciso IV, traz como um de seus princípios fundamentais "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação", apontando os princípios para a Educação Inclusiva.

Isto foi retomado posteriormente na LDB em seu Capítulo V, § 2º, onde reza 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" (BRASIL, 1996).

O Brasil, entre 1988 e 1990 viveu contexto complexo, marcado especialmente por altos índices de inflação e politicamente pelo impeachment do presidente Collor em 1992. Em decorrência desse ato, assumiu o vice presidente da república Itamar Franco, tendo como ministro da educação Murílio de Avellar Hingel, que levou a cabo a política de produção do Plano Decenal de Educação para todos em 1993.

Esse Plano Decenal de Educação foi inspirado nas bases políticas e ideológicas da *Conferência Mundial de Educação Para Todos*. A defesa de educação Especial e de educação inclusiva nessa década encontrava apoio na democratização política.

O tema Educação Inclusiva como se disse anteriormente, tem merecido atenções e tem tido iniciativas de superar cenários desfavoráveis, entendia-se haver necessidade de ofertar educação para todos, o que implicou em constantes debates, reformulações das concepções e legislação que tratam do tema.

Em maio de 1999, é aprovada a *Convenção da Guatemala - Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as*

pessoas portadoras de deficiência, governava, então o Brasil Fernando Henrique Cardoso.

O objetivo da *Convenção da Guatemala* foi “prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade” (BRASIL, 2001). Nesse documento, fica expresso o entendimento de deficiência, como “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”.

Essa concepção de deficiência decorre da “preocupação com a discriminação de que são objeto as pessoas em razão de suas deficiências”, o que é discriminação, qual seja

> toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, conseqüência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2001).

Em 13 de junho de 2001, foi aprovado o Decreto Legislativo nº 198, da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

Em seu Art. 1º, ficou expressa a aprovação do texto que já havia sido concluído “em 7 de junho de 1999, por ocasião do XXIX Período Ordinário de Sessões da Assembleia Geral da Organização dos Estados Americanos, realizado no período de 6 a 8 de junho de 1999, na cidade da Guatemala” (BRASIL, 2001).

E em 8 de outubro de 2001, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência foi promulgada pelo Decreto Legislativo Nº 3.956, assinado pelo Presidente Fernando Henrique. Decreto que já havia entrando em vigor no Brasil em 14 de setembro de 2001.

Desse modo, com a promulgação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, o Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009 no Brasil tem força de Emenda Constitucional.

A partir desta Convenção, a terminologia educação especial não é mais utilizada nos documentos oficiais, adotando-se Atendimento Educacional Especializado – AEE e criando o paradigma de suporte, em que parte da organização da sociedade oferecer o atendimento que o aluno necessita.

Esse documento tem importante repercussões na educação, pois exige uma reinterpretação da educação especial. Em seu artigo III, inciso 1, compromete-se a:

> Tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade (BRASIL, 2001).

Compreende que a promoção da eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização devem ser garantidas. Assim, nada pode impedir ou anular o direito à escolarização na classe comum de ensino regular, pois esse impedimento estaria configurando discriminação com base na deficiência.

Para melhor compreensão dos impactos dessas declarações no contexto da educação especial brasileira, segue um quadro comparativo que apresenta os objetivos, concepção de educação especial, o público-alvo e o problema básico a ser superado.

QUADRO 1 - DECLARAÇÕES, OBJETIVOS, PÚBLICO-ALVO E PROBLEMA BÁSICO

Declaração	**Objetivo**	**Concepção de educação especial**	**Público-alvo**	**Problema básico**
Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos – Jomtien – 1990	Satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos.	Necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial.	Todas as crianças, jovens e adultos.	Analfabetismo e educação básica.
Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais- 1994	Defender a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas	Refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças	Crianças, jovens e adultos.	Educação para Todos reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no

	especiais no quadro do sistema regular de educação. .	experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização.		quadro do sistema regular de educação.
Declaração de Guatemala – 1999	Eliminar todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência e o favorecimento pleno de sua integração à sociedade.	As pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano.	Pessoas com deficiência	Define a discriminação como toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, ou em seus antecedentes, conseqüências ou percepções, que impeçam ou anulem o reconhecimento ou exercício, por parte das pessoas com deficiência, de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

Fonte: Declarações Mundiais
Organização da autora

É importante ressaltar a importância das conferências mundiais para a educação no Brasil e no mundo, num novo contexto econômico e político que estava se delineando. Caracterizado pela presença de políticas neoliberais que estavam sendo implantadas, principalmente nos países em desenvolvimento como o Brasil.

3.3 PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA INCLUSÃO: NORMALIZAÇÃO, INTEGRAÇÃO, INDIVIDUALIZAÇÃO, EQUIDADE E DIREITO SOCIAL

No contexto das Conferências Mundiais, a concepção pedagógica que norteava o trabalho era tomada na perspectiva da normalização[6], integração e

[6] Normalização: “O dispositivo da normalidade pode aparecer sob a forma de correção, de reabilitação, de práticas pedagógicas terapêuticas que, a partir de um saber médico-científico, surge nas instituições no final do século XIX, a fim de humanizar, civilizar e corrigir os indivíduos perigosos para a população e para si mesmos” (LUNARDI, 2002, p. 4,5).

individualização[7]. De acordo com Mendes 2006, esses princípios estão presentes nos debates quanto a oferta de oportunidades educacionais para a pessoa com deficiência desde a década de 1970 (p.389).

O princípio da normalização teve origem nos países escandinavos onde se começou a questionar o abuso das instituições residenciais e o modo como esse tipo de "serviço se sobrepunha em termos de estilo de vida" (MENDES,2006, p.389).

Para Mendes 2006,

> O princípio tinha como pressuposto básico a idéia de que toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura, e que a todos indistintamente deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as mesmas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes (p. 389).

O princípio da normalização trouxe implicações na sua operacionalização,

> As subseqüentes implicações desse princípio foram influenciadas pelas propostas de Wolfensberger (1972), que operacionalizou o conceito de "normalização dos estilos de vida" para "normalização de serviços", partindo do pressuposto de que ambientes adequados seriam aqueles vivenciados pelos indivíduos coetâneos considerados normais (MENDES, 2006, p. 389).

E ainda,

> Tal proposta trouxe o desenvolvimento de vários tipos de ações que visavam a integrar essa população na comunidade, com a finalidade de usar meios normativos para promover e/ou manter características, experiências e comportamentos pessoais tão normais quanto possíveis (MENDES,2006, p.389).

Esse princípio gerou um grande movimento de desinstitucionalização levando a compreensão de que todos os sujeitos poderiam ser educáveis e portanto, estarem no mesmo espaço de aprendizagem. Iniciava-se a compreensão de integrar o aluno na classe comum do ensino regular.

> Desde seu surgimento, o princípio de normalização foi criticado, mais pela incompreensão de que não se tratava de uma teoria científica, mas sim de um princípio filosófico de valor, que estabelecia que todas as pessoas, a despeito de suas inabilidades, deveriam ser tratadas, antes de tudo, como seres humanos plenos. A normalização não era algo para ser feito para uma pessoa, no sentido de tentar normalizá-la, mas sim um princípio que fornecia

[7] Individualização: "O ensino individualizado/diferenciado para os alunos que apresentam déficit intelectual e problemas de aprendizagem é uma solução que não corresponde aos princípios inclusivos, uma vez que não podemos diferenciar um aluno por sua deficiência" (MANTOAN, 2006, p. 47).

> critérios através dos quais os serviços poderiam ser planejados e avaliados (MENDES, 2006, p. 390 apud MEC CORD, 1982).

A partir do conceito de normalização, na década de 1970, passou-se a aceitar crianças com deficiência nas escolas comuns. A utilização do termo não era no sentido de normalizar os sujeitos mas de “valorização do papel social” e “com o intuito de enfatizar as metas que seriam promover tanto a imagem social quanto as competências pessoais” (MENDES, 2006, p. 390).

Desse modo, passou-se de acordo com alguns critérios, a integrar esses alunos na classe comum de ensino regular. Não era qualquer aluno, mas aqueles que indicassem possibilidade de progresso, mantendo-se ainda os serviços de atendimento paralelos.

O movimento pela inclusão escolar surgiu nos Estados Unidos na década de 1980, onde se iniciou a discussão sobre a parceria entre a educação regular e a especial, na defesa da ideia de que todos os alunos deveriam estar na classe comum de ensino regular, com a manutenção dos serviços da educação especial em separado.

Esse movimento pela inclusão de todos na escola regular que se iniciou nos Estados Unidos, tornou-se na década de 1990 uma discussão mundial.

O princípio da inclusão surgiu do movimento da integração, sendo anterior às discussões da inclusão como se entende hoje, no entanto, é o princípio orientador dos documentos que tratavam da educação das pessoas com necessidades especiais, principalmente no início da década de 1990.

Tem-se, então, que nos anos de 1990 a Política de Educação Especial passou de uma concepção integracionista para um concepção inclusivista. Mas, sob a égide de um projeto de Estado neoliberal, em que todos passaram a ser incluídos no sistema educacional, para de algum modo se tornarem produtores e consumidores de serviços. Ao se falar em educação para todos não significa que ela seja igual para todos.

No Brasil, as políticas sociais tem sido orientadas pelo princípio de equidade, no sentido de minimizar as desigualdades sociais, uma vez que a Constituição Federal de1988 coloca a educação como promotora de igualdade, em seu Art.206, inciso I, “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

O princípio de equidade está presente tanto no documento elaborado em Jomtien Tailândia em1990, como no documento brasileiro da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

O conceito equidade[8] está colocado como princípio na formulação das políticas educacionais no Brasil. Para Saviani (2000, p.56) este termo: (...) “se converteu na categoria central das políticas sociais de um modo geral e, especificamente, da política educacional, sob a hegemonia da orientação política correntemente chamada de neoliberalismo”.

Para Marx, no entanto, o entendimento de uma sociedade mais justa, onde todos tenham oportunidades iguais, será quando

> eliminada a subordinação escravizadora dos indivíduos à divisão do trabalho e, com ela, a oposição entre trabalho intelectual e manual; quando o trabalho tiver deixado de ser mero meio devida e tiver se tornado a primeira necessidade vital; quando, juntamente com o desenvolvimento multifacetado dos indivíduos, suas forças produtivas também tiverem crescido e todas as fontes da riqueza coletiva jorrarem em abundância, apenas então o estreito horizonte jurídico burguês poderá ser plenamente superado e a sociedade poderá escrever em sua bandeira: “De cada um segundo suas capacidades, a cada um segundo suas necessidades!” (2012, p.33).

O igual direito de todos sem a subordinação dos menos favorecidos aos mais favorecidos. A subordinação e dependência é “´[...]a causa da miséria e da servidão em todas as suas formas” (MARX, 2012, p.87).

Entende-se então, que a sociedade só será considerada justa, quando todos os indivíduos puderem se apropriar e usufruir dos bens sociais, materiais e intelectuais. Quando isso estiver oportunizado igualmente e a todos.

Desse modo, a educação inclusiva entendida como o meio de promoção da igualdade entre todos os homens, como apontado no documento da Política Nacional de educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que utiliza-se do termo equidade com vistas a formação de uma sociedade mais justa com uma educação que não se restringe apenas ao acesso, mas inclui a permanência com qualidade para todos, minimizando as desigualdades. E que, no entanto, na

---

[8] Equidade: de acordo com o dicionário de filosofia significa: “Sentimento de equilíbrio moral, de atitude intuitiva, que permite a alguém discernir entre o que lhe parece justo ou injusto, conforme o exigido por uma justiça mais ou menos ideal” (JAPIASSU & MARCONDES, 1996, p.85). E no dicionário Houaiss, da língua portuguesa, significa: “1. Justiça natural; imparcialidade (e. de um julgamento) parcialidade. 2. Igualdade, equivalência (e. de direitos)” (2010, p. 308).

perspectiva marxista, só o será quando todos os indivíduos forem verdadeiramente incluídos no usufruto das riquezas coletivamente produzidas.

No entanto, a educação como política social está interligada às políticas econômicas que tem por centralidade assegurar que a educação atenda aos princípios da economia de mercado. Ao atender aos interesses de mercado a educação perde sua especificidade que é a formação humana, e ao invés de promover o desenvolvimento humano de forma integral promove uma formação fragmentada que visa atender aos interesses mercadológicos.

As políticas educacionais tentam garantir o acesso de todos à escola, fundadas na concepção de direitos humanos, apontando a possibilidade da ascensão social por meio da educação. A educação sempre foi vista pela sociedade como um meio de acesso aos bens materiais, de mobilidade social, de conquistas que visam a promoção da qualidade de vida. Não é claro para a sociedade que a escola não é a mesma para todos. Existem dois modelos de educação, um que atende à classe trabalhadora e outro que atende aos interesses da classe dominante, apontando para o tipo de sociedade que se quer formar.

A todos está garantido o direito à educação, e igualmente deveria estar garantido o direito à aprendizagem mediante o direito à diferença, e consequentemente, o direito de continuarem aprendendo.

O ensino moderno estruturou-se por meio da ideia burguesa da escola obrigatória para todos. Universalizou-se a educação, garantindo o acesso de todos a escola, mediante o direito à educação, contudo, por meio dos processos internos da escolarização seleciona-se e exclui.

As sociedades democráticas possibilitaram aos que antes não tinham acesso à escola, poderem frequentá-la. Esse direito nas sociedades aristocráticas só era dado aos bem nascidos, aos pobres esse direito era vedado. Esse acesso contudo, foi possibilitado cabendo ao indivíduo provar sua competência de se manter nela. O mérito seria a condição.

> Ao contrário das sociedades aristocráticas que priorizavam o nascimento e não o mérito, as sociedades democráticas escolheram convictamente o mérito como um princípio essencial de justiça: a escola é justa porque cada um pode obter sucesso nela em função de seu trabalho e de suas qualidades (DUBET, 2004, p.541).

Nessa condição, entende-se que a escola está sendo justa oportunizando a todos o acesso à educação, no entanto, o êxito depende de cada um. A educação nessa perspectiva não é garantida a todos, ela depende do esforço individual sem considerar a origem social e econômica e as individualidades.

> Em uma sociedade democrática, ou seja, em uma sociedade que em princípio postula a igualdade entre todos, o mérito pessoal é o único modo de construir desigualdades justas, isto é, desigualdades legítimas, já que as outras desigualdades, principalmente as de nascimento, seriam inaceitáveis. Portanto, é preciso construir esse sistema, tomando cuidado para que exista igualdade de oferta escolar, evitando as várias maneiras de “trapacear”, pela parcialidade dos encaminhamentos à trajetórias implícitas*, pelas múltiplas exceções… (DUBET, 2004, p. 544).

A concepção inclusivista no contexto do projeto de Estado neoliberal, propõe, a inclusão de todos na instituição escolar de modo a promover a democratização da educação e ascensão social. Visa a inclusão de todos também no mercado de trabalho como consumidores de bens e serviços não tendo como foco principal uma educação para a formação crítica de cidadãos que oportunize a apropriação dos conhecimentos historicamente construídos.

Todavia, muitos foram os avanços legais e de investimentos para o atendimento que se faz necessário às pessoas com deficiência, passou-se da marginalidade, da segregação, e da exclusão para ações em que se busca avançar na melhoria do atendimento a esses alunos, incluindo-os e tornando-os sujeitos com capacidade de emancipação e autonomia. E nesse sentido, Ross 1998, coloca que a formação desses sujeitos deve promover a cidadania, apropriação e fruição dos saberes historicamente acumulados.

> Ser cidadão também supõe a apropriação e a fruição do saber histórico acumulado historicamente, das formas mais desenvolvidas do conhecimento, de seus símbolos e códigos, de tal maneira que constituam instrumentos imprescindíveis ao pleno exercício da cidadania. Isso representa a necessidade de superar as formas empíricas de educação, os conteúdos curriculares de orientação meramente manipulativos, as doses homeopáticas de escolaridade e as estratégias isoladas e espontaneístas de participação travestidas pelo discurso da igualdade e da integração (ROSS, 1998, p. 107).

Entende-se que a apropriação dos conhecimentos por parte dos sujeitos lhes propicia o exercício da cidadania.

Na perspectiva do direito é que os indivíduos são ou não considerados cidadãos, quando tem seus direitos definidos e garantidos pela Constituição. Por isso, a necessidade da política garantir a educação das pessoas com deficiência fundada

na concepção de diretos humanos. Nessa perspectiva já está dada a condição de direito a educação que historicamente tem sido negada às pessoas com deficiência.

Para Bobbio 1986, a educação para a cidadania “é o único modo de fazer com que um súdito transforme-se em cidadão” (p. 31). Para ele, ao se atribuir ao cidadão o “activae civitatis [Em latim no original: cidadania ativa, direitos do cidadão. (N. do T.)]; a educação para a democracia surgiria no próprio exercício da prática democrática” (1986, p. 31).

A educação escolar como direito do cidadão é para a formação geral dos indivíduos, formação para a cidadania que não pode ser condicionada “à necessidade do mercado, como função meramente voltada para o campo econômico” (DUARTE, HADDAD, GRACIANO, 2006. p.04). Tomasevski, 2006, define como em direitos humanos é entendida a educação.

> [...]em direitos humanos, utilizamos a expressão direito à educação, no lugar de acesso, para enfatizar nossa definição de educação, que deveria ser um serviço público disponível como um direito, e não um serviço comercial acessível apenas para aqueles com poder de compra (TOMASEVSKI in HADDAD, GRACIANO, 2006, p.61).

Essa compreensão de que todos são iguais e portanto tem direito à educação, que lhes está garantida por meio da Constituição Federal de 1988 e da LDB 9394/96, está presente no ideário liberal de educação. O ideário liberal de igualdade fica evidenciado no contexto escolar, mediante a promoção e seleção dos melhores frente ao discurso de que as oportunidades estão igualmente dadas a todos, mas nem todos a aproveitam.

O ideal de igualdade de oportunidades desconsidera as especificidades pessoais e culturais e a origem social dos indivíduos. Desconsidera que o ponto de partida não é o mesmo para todos. A igualdade entre os sujeitos não está dada pela fato de os homens serem iguais e nascerem iguais, os alunos não são iguais em tudo, tem condições sociais, econômicas e culturais, de crenças, de etnia e de sexo, que são diferenciadas, o que indevidamente pode lhes trazer maiores dificuldades na superação das condições que estão socialmente postas e legitimadas pela atual organização escolar.

O entendimento de uma educação para a formação humana integral considera os limites e as possibilidades individuais em que cada indivíduo se desenvolve.

Longa tem sido a trajetória da educação inclusiva, nem sempre marcada por avanços que se desejam. Para que melhor se avaliem essa caminhada, o próximo item é dedicado ao estudo da legislação sobre educação inclusiva.

3.4 LEGISLAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As Políticas para a educação inclusiva tem sido formuladas no Brasil nas três esferas do Estado: nacional, estadual e municipal.

Neste item apresenta-se estudos da Resolução 02/2001, do Parecer 17/2001, do PDE de 2007, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, do Decreto Legislativo nº 186/2008, do Decreto nº 6571/2008, da Resolução nº 4/2009 que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, do Decreto nº 7.611/2011 que dispõe sobre a educação especial e do atendimento educacional especializado, do Decreto 7.612 que institui o Plano Nacional dos Direitos da pessoa com deficiência – Plano Viver sem Limite, e do Plano Nacional de Educação PNE 2014 - 2024.

A escolha desses textos se justifica como síntese dos paradigmas debatidos nas seções precedentes.

Lembrando-se que já se considerou a Constituição de 1988 e a LDB/96, referente à educação inclusiva.

Considere-se que em 2001, o Conselho Nacional de Educação – CNE, pelo Parecer CNE/CEB nº 17 de 03 de julho de 2001, aprova as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e a Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes, no Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, pelo Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, numa concepção neoliberal de Estado.

Segundo Garcia & Michels, este documento regulamentou os artigos da LDB 9.394/96 que exarou a Educação Especial como modalidade de ensino, o atendimento especializado aos alunos com necessidades especiais na rede pública iniciando desde a educação infantil, ou na faixa etária entre zero e seis anos (BRASIL, 2001).

Contudo a LDB 9.394/96 propunha um atendimento especializado preferencialmente na rede regular, apontando já para uma perspectiva inclusivista.

Já o artigo 7º da Resolução CNE/CNB nº 2, de 11 de setembro de 2001, suprimiu o termo preferencialmente, acrescentando a noção de que os alunos da Educação Especial poderão ser, extraordinariamente atendidos em classes ou escolas especiais (GARCIA & MICHELS, 2011, p.108). Desse modo, a Resolução CNE/CNB nº 2, acima referida, manteve o caráter substitutivo, ao suprimir o termo preferencialmente, que reforçava a educação inclusiva, para o direito de todos à práticas escolares no ensino regular.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de acordo com a Resolução CNE/CNB nº 2, trazem o conceito de necessidades educacionais especiais, por se referir também aos alunos com dificuldades temporárias de aprendizagem e não apenas para os alunos que apresentam deficiências física, mental, visual, auditiva, condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, altas habilidades/superdotação.

O conceito de necessidades educativas especiais foi primeiramente enunciado na Declaração de Salamanca em 1990, como já visto nesta dissertação, reafirmando o compromisso de garantir educação para todos, independentemente de suas diferenças individuais. Neste documento, não se aponta a especificidade das necessidades educativas especiais, mas aponta para todas as crianças que tem "características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias" (UNESCO, 1990).

Na LDB 9394/94, Capítulo V, Art. 58, o termo utilizado é educandos portadores de necessidades especiais. Termo este que trazia a conotação de transitoriedade dos sujeitos de portar ou carregar uma deficiência, que foi modificado por trazer designação pejorativa às pessoas com deficiência.

Posteriormente, na Resolução CNE/CNB nº 2, adotou-se o termo necessidades educacionais especiais, por decorrerem de dificuldades de aprendizagem.

Esse conceito de necessidades educacionais especiais é ampliado, e

> Dentro dessa visão *[inclusiva*], a ação da educação especial amplia-se, passando a abranger não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas vinculadas a uma causa orgânica não específica, considerando-se que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são frequentemente negligenciados e mesmo excluídos dos apoios escolares. O quadro de dificuldades de aprendizagem absorve uma

> diversidade de necessidades educacionais, destacadamente, aquelas associadas a dificuldades específicas de aprendizagem, como dislexia e disfunções correlatas; problemas de atenção, perceptivos, emocionais, de memória, cognitivos, psicolinguísticos, psicomotores, motores, de comportamento; e ainda fatores ecológicos e socioeconômicos, como as privações de caráter sociocultural e nutricional (BRASIL, 2001, pp. 43-44). Grifo da autora

A Resolução CNE/CNB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, trata que o "atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns de ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica" (2001, p.71).

Para Garcia & Michels,

> A Resolução CNE/CNB 2/2001 (BRASIL, 2001) ganhou importância por normatizar no Brasil as premissas inclusivas que estavam no debate internacional e, ao mesmo tempo, expressou o modo pelo qual a política nacional incorporou um conjunto de ideias que se firmaram como hegemônicas no campo da Educação Especial (2011, p.108).

Ainda, de acordo com Garcia & Michels, o documento apresenta uma definição do público-alvo das políticas de Educação Especial, a Resolução CNE/CNB 2/2001,

> utilizou a terminologia "alunos com necessidades especiais", os quais são definidos como todos aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, com ou sem correlação com questões orgânicas. Contudo, tal definição, a exemplo das indicações encontradas na Declaração de Salamanca (UNESCO,1994), abriu o foco de atenção para uma diversidade de sujeitos muito grande e fora das características de atuação da Educação Especial no Brasil (2011, p.108).

O público-alvo da educação especial são pessoas que tem impedimentos físicos, intelectual ou sensorial e não as pessoas com dificuldades educacionais temporárias. Ao utilizar a terminologia "alunos com necessidades especiais" incluiu uma diversidade de sujeitos que não se caracteriza o público-alvo da educação especial, segundo Garcia & Michels, 2011.

O parecer 17/2001, que homologa as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, apresenta o locus dos serviços de educação especial, não apenas na escola regular de ensino, mas que pode acontecer extraordinariamente, em classes especiais, escolas especiais, classes hospitalares e em ambiente domiciliar.

Novamente, apresentando-se contraditório ao que a Constituição Federal exarou, possibilitando a substituição do ensino regular pelo ensino especial. E nesse sentido, é um documento que apresenta uma concepção inclusivista de educação.

> A construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um Estado democrático. Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (BRASIL, 2001, p.8).

Por mais que o documento aponte para a construção de uma sociedade mais inclusiva, ainda se mantém espaços substitutivos para a educação escolar. As oportunidades de desenvolvimento, acolhimento e aceitação humana não estão garantidos em sua totalidade, uma vez que ainda, por meio do sistema escolar ocorre a segregação.

Em 2007 foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial e a implantação de salas de recursos multifuncionais, dentre outras providências que o documento aponta (MEC, 2007, p.5).

Com esse Plano buscou-se superar a fragmentação e a oposição entre educação regular e educação especial, com o programa de implantação de salas de recursos multifuncionais. O objetivo do Plano de Desenvolvimento da Educação foi a melhoria da qualidade da educação básica do país.

Para Saviani,

> Vê-se que o PDE representa um importante passo no enfrentamento do problema da qualidade da educação básica. Só o fato de pautar essa questão como meta da política educativa e construir instrumentos de intervenção já se configura como um dado positivo que precisa ser reconhecido. Mas, em sua configuração atual, ainda não nos dá garantia de êxito (2007, p.1250).

O Plano foi sustentado em seis pilares: 1. Visão sistêmica da educação; 2. Territorialidade; 3. Desenvolvimento; 4. Regime de colaboração; 5. Responsabilização; 6. Mobilização social. Seus programas foram organizados em torno de quatro eixos norteadores: 1. Alfabetização; 2. Educação Básica; 3. Educação profissional; 4. Educação superior. Dois dos principais pontos do PDE foram a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação.

Para que a implementação do PDE acontecesse, foi publicado o Decreto nº 6.094/2007, que estabeleceu nas diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, artigo IX: “garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas” (BRASIL, 2007).

Em 2008, ano em que a Declaração dos Direitos Humanos completava 65 anos, é que o Brasil internalizou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU: o primeiro tratado de Direitos Humanos recepcionado com status equivalente a emenda constitucional.

Aprovou-se por meio do Decreto Legislativo nº 186 de 09 de julho de 2008, o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, no Art. I, apresenta que o “propósito da presente Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e eqüitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BRASIL, 2008).

E traz no texto da Lei a definição de pessoas com deficiência, que

> são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2008).

Em 2009, o Decreto n° 6949 de 25 de agosto de 2009, promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Reafirmando em seu preâmbulo o compromisso sobre os direitos da pessoa com deficiência, do qual se destaca o item “c”: c) “Reafirmando a universalidade, a indivisibilidade, a interdependência e a inter-relação de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, bem como a necessidade de garantir que todas as pessoas com deficiência os exerçam plenamente, sem discriminação” (BRASIL, 2008).

E como já dito e justificado anteriormente nesta pesquisa, o termo “pessoa com deficiência” foi aqui adotado como terminologia que tem sido desde então também adotada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Em 2008, foi aprovado o documento orientador elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, que aponta como historicamente se deu o atendimento educacional das pessoas com necessidades educacionais especiais e como hoje se compreende que este atendimento deva acontecer, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

Sabe-se que,

> Por muito tempo perdurou o entendimento de que a educação especial, organizada de forma paralela à educação comum, seria a forma mais apropriada para o atendimento de alunos que apresentavam deficiência ou que não se adequassem à estrutura rígida dos sistemas de ensino (BRASIL, 2007, p.8).

Segundo Garcia e Michels, o documento orientador redefine e altera "a compreensão acerca da população a ser atendida pela Educação Especial, embora mantendo a terminologia "alunos com necessidades especiais" (2011, p.109). Para Garcia, "tais alunos são compreendidos como aqueles que apresentam deficiências, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento" (2011, p.109). O termo redefinido no documento orientador, pela equipe diretora dessa política,

> atrelou a definição público-alvo da política a um conjunto de normas vinculadas aos serviços de Educação Especial que inseriram a definição mais restritiva na rotina das redes de ensino [...] a "nova" definição de sujeitos com necessidades especiais retomou os termos presentes no documento Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), da década anterior, quando a política apoiava-se no princípio da integração (GARCIA & MICHELS, 2011, p.109).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tendo como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na busca de construir sistemas educacionais inclusivos por meio da oferta de atendimento educacional especializado e não mais por meio de um sistema de atendimento paralelo ao sistema de ensino ou na sua forma substitutiva de educação, apresenta como deverá ser a oferta do atendimento educacional especializado. Diferencia o que seja atendimento em escolas especiais e o atendimento preferencialmente na rede regular de ensino, para a garantia do acesso e permanência no ensino regular.

> O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. [..]disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (BRASIL, 2007).

Em 2008, com a publicação da nova Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva" da SEESP/MEC, o Decreto 6.571 de 17 de setembro de 2008, passa a orientar os sistemas educacionais de modo que organizem os serviços e recursos da Educação Especial

> de forma complementar ao ensino regular, como oferta obrigatória e de responsabilidade dos sistemas de ensino. Essa Política resgata o sentido da Educação Especial expresso na Constituição Federal de 1988, que interpreta esta modalidade não substitutiva da escolarização comum e define a oferta do atendimento educacional especializado – AEE em todas as etapas, níveis e modalidades, preferencialmente no atendimento à rede pública de ensino. A concepção da Educação Especial nesta perspectiva da educação inclusiva busca superar a visão do caráter *substitutivo* da Educação Especial ao ensino comum, bem como a organização de espaços educacionais separados para alunos com deficiência. Essa compreensão orienta que a oferta do AEE será planejada para ser realizada em turno inverso ao da escolarização, contribuindo efetivamente para garantir o acesso dos alunos à educação comum e disponibilizando os serviços e apoios que complementam a formação desses alunos nas classes comuns da rede regular de ensino (BRASIL, 2008). Grifo da autora.

O decreto tem como objetivo principal "o compromisso da União na prestação de apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, para o atendimento educacional especializado" (BRASIL, 2008).

De acordo com Garcia & Michels, a Política Nacional de Educação Especial no governo de Luís Inácio Lula da Silva, "ganhou novos contornos" (2011, p. 111). É um dos programas de governo mais importantes da atual política de Educação Especial: o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. "O Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído pelo MEC/SECADI por meio da Portaria Ministerial nº 13 de 24 de abril de 2007, integra o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite" (BRASIL, 2010, p.09).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e a instituição das diretrizes operacionais para o atendimento especializado educacional, reforçada por meio do Decreto n° 7.611 de 17 de novembro de 2011, fortalece as orientações para a construção de sistemas educacionais inclusivos, de modo a garantir às pessoas com deficiência o acesso ao sistema regular de ensino e sua não exclusão sob a alegação da deficiência.

Essa política foi instituída numa concepção de Estado neodesenvolvimentista, no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, com continuidade no Governo de Dilma Vana Rousseff.

A legislação aqui considerada, aponta que as primeiras salas de recursos multifuncionais começam a ser implantadas a partir do ano de 2009, fundadas na Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Isto, porque a implantação das primeiras salas de recursos multifuncionais decorre do decreto nº 6571, de 17 de setembro de 2008, que dispôs sobre o atendimento educacional especializado, regulamentado pelo parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que acrescentou dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007, e que foi revogado pelo Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011. Este Decreto dispôs sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado dentre outras providências.

O Documento Orientador Programa Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais tem por objetivo “apoiar a organização e oferta do atendimento educacional especializado – AEE aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2012, p.3), matriculados no ensino regular.

O Documento Orientador faz referência a formação do professor para o AEE, e a “uma proposta pedagógica e a variedade de funções imputada à modalidade escolar. A função de apoiar os “serviços educacionais comuns” colocou em questão a possibilidade de um apoio pedagógico especializado na classe comum” (GARCIA & MICHELS, 2011, p. 109).

> Conforme Resolução CNE/CEB n.4/2009, art. 12, para atuar no atendimento educacional especializado, o professor deve ter formação inicial que o habilite para exercício da docência e formação continuada na educação especial. O professor do AEE tem como função realizar esse atendimento de forma complementar ou suplementar à escolarização, considerando as habilidades

> e as necessidades educacionais específicas dos estudantes público alvo da educação especial (BRASIL, 2012, p.08).

Desse modo, pode ser compreendido “como a atuação de um professor especializado ou um professor-intérprete de códigos de linguagens alternativas junto ao professor regente de turmas com estudantes com deficiência” (IDEM, 2011, p.109).

As salas para o Atendimento Educacional Especializado – AEE, terão como público alvo, estudantes com deficiência física, intelectual, mental ou sensorial de longo prazo; estudantes com transtornos globais do desenvolvimento, como: autismo infantil, síndrome de Asperger, síndrome de Rett e transtorno degenerativo da infância, e estudantes com altas habilidades ou superdotação.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, restringiu a população-alvo a ser atendida. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva de 2008, deixa de fora os estudantes que em algum momento de sua escolarização necessitem de algum atendimento especializado.

Retrocedendo no que a Resolução CNE/CNB 2/2001, entendia por “alunos com necessidades especiais”, os quais são definidos como todos aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, com ou sem correlação com questões orgânicas”.

Abandona-se com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva de 2008, “ideia de Educação Especial como uma proposta pedagógica, para centrar-se na disponibilização de recursos e serviços” (GARCIA & MICHELS, 2011, p.110).

O documento da Política tem como objetivo principal “o compromisso da União na prestação de apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, para o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2008). Entendendo-se o compromisso da União em financiar apenas a implantação das salas de recursos multifuncionais, sem apontar compromisso com a educação especial como um todo. Cabem aos Estados e municípios ofertarem os espaços e os profissionais, responsabilizando-os também pela oferta de formação continuada.

Nesse sentido, as diretrizes operacionais se baseiam

> na concepção do atendimento educacional especializado e não devem ser entendidas como substitutivo à escolarização realizada em classe comum das diferentes etapas da educação regular, mas sim como mecanismo que viabilizará a melhoria da qualidade do processo educacional dos alunos com

> deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação matriculados nas classes comuns do ensino regular, ao mesmo tempo em que orienta a organização da escola e as demandas dos sistemas de ensino (BRASIL,2008).

O número máximo por sala é de vinte alunos, com atendimento por cronograma, que poderá ser individual ou em grupos, de acordo com a necessidade educacional especial do aluno. “Todos os estudantes “público alvo da educação especial”, devem ser matriculados nas classes comuns em uma das etapas, níveis ou modalidade da educação básica, sendo o atendimento educacional especializado – AEE, ofertado no turno oposto ao do ensino regular” (BRASIL, 2012, p.6).

Conforme o art. 9º das diretrizes operacionais, “a elaboração e a execução do plano de AEE é de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento” (MEC, 2009, p.6).

Nesse sentido, a formação docente na perspectiva da inclusão é exigida tanto para os professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais, como para os professores da sala de ensino comum, uma vez que, o aluno é considerado por todos. “Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (BRASIL,2008, p.15).

Para os professores da sala de ensino comum, a política aponta também a formação na perspectiva da educação inclusiva.

Essa política avançou em relação à formação docente exigida para atuar com pessoas com deficiência que estavam postas na LDB 9394/96 e na Resolução Nº2/2001. Contudo, há um equívoco, porque na pratica há diferenciação e no discurso não.

Desse modo, continua na prática, os professores capacitados e os especialistas, como já apontado na LDB 9394/96 e na Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

A LDB 9394/96 prevê no inciso III, do artigo 59, que “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. Aponta dois perfis de professores: o

professor da classe comum capacitado e o professor especializado em educação especial.

Capacitados são considerados aqueles que na sua formação inicial tiveram incluídos conteúdos ou disciplinas sobre educação especial, e especializados aqueles que complementaram seus estudos com uma pós-graduação.

Na Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no art. 8º, Inciso I, mantém-se esse mesmo entendimento de formação docente, “professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos”.

Segundo essa política, a formação docente sendo a mesma não possibilita um avanço, limita o atendimento à pessoa com deficiência ao professor especialista, restringindo ou submetendo o trabalho do professor da sala comum à dependência do especialista.

No mesmo dia em que foi promulgado o Decreto nº 7611 de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, foi também promulgado o Decreto nº 7612 de 17 de novembro de 2011, que institui o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Plano Viver sem Limite, com a finalidade de

> promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, aprovados por meio do Decreto Legislativo no 186, de 9 de julho de 2008, com **status** de emenda constitucional, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2011).

Por meio desse Plano, o Brasil firmou o seu compromisso com a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo nosso país com equivalência de emenda constitucional. Traz em seu texto a definição de quem são pessoas com deficiência.

> São consideradas pessoas com deficiência aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2011).

O Plano Viver sem Limite visou efetivar o compromisso assumido na Convenção de Guatemala. Esse Plano visou garantir, “equiparação de oportunidades para que a deficiência não seja utilizada como impedimento à realização de sonhos, desejos e projetos[...] (BRASIL, 2011, págs. 7,8), e ainda, “por meio da articulação de políticas governamentais de acesso à educação, inclusão social, atenção à saúde e acessibilidade” (IDEM, 2011, p.8).

O Plano visou ações que garantissem às pessoas com deficiência o direito ao acesso à educação com igualdade de oportunidades, por meio dos programas: salas de recursos multifuncionais, escola e transporte escolar acessível, programa de capacitação técnica, acessibilidade na educação superior-incluir, educação bilíngue e o Programa BPC na Escola, que é o Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência, Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social.

Essas políticas vão no sentido de garantir a todos, sem distinção, acesso aos bens sociais, culturais e econômicos, por meio de uma educação de qualidade.

Em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação – PNE 2014 – 2024, pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Que tem como objetivo, assumir compromissos com o esforço contínuo de eliminação de desigualdades que são históricas no País. Elas são orientadas para enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência; as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania (BRASIL, 2014, p.9).

O Plano Nacional de Educação é composto de 20 metas e 254 estratégias. A Meta 4, “trata da educação especial e prevê 19 estratégias para universalizá-la até 2024, preferencialmente na rede regular com recursos multifuncionais e serviços especializados, públicos ou conveniados” (SAVIANI, 2014, p.4). Apontando para a universalização da educação para a população com deficiência, está incluída no grupo que diz respeito “especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade” (BRASIL, 2014).

Essa meta está articulada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que define o aluno público alvo da educação especial e tem como locus de atendimento a sala de recursos multifuncionais, não sendo esse atendimento em caráter substitutivo à escolarização e sim de caráter complementar ou suplementar oferecido na rede de ensino,

apresenta uma grande polêmica e disputa com os interesses privados entre inclusão versus escola especial.

A educação especial que sempre se constituiu num sistema paralelo ao sistema de educação geral, vem sendo mudado segundo o entendimento de que todos os alunos devem estar juntos no mesmo ambiente de aprendizagem, encaminha-se no sentido da não segregação daqueles sujeitos considerados diferentes que por muito tempo não foram considerados educáveis.

A manutenção, apesar do já exarado na legislação, de um sistema de ensino paralelo aponta para a descaso do poder público com a educação das pessoas com deficiência, significa um descumprimento da política de inclusão.

Ao mesmo tempo que se fala em sistema educacional inclusivo, o Estado mantém as escolas especiais de caráter filantrópico garantindo sua manutenção por meio de financiamento. Ao mesmo tempo, há dificuldades para se conhecer o papel dessas instituições diante do movimento de inclusão das pessoas com deficiência. A atual política é ambígua, não extingue as escolas especiais e ainda as fomenta com financiamento de recursos públicos.

A educação especial que era tratada como um serviço que substituía, complementava ou suplementava a educação regular (BRASIL, 2001), na perspectiva da atual política ela se caracteriza como prestadora de serviço e não como um processo de escolarização. A contradição em se manter esse modelo se justifica pela força política que as instituições privadas de cunho filantrópico exercem. Desse modo, o Estado gastando com as instituições privadas deixa de investir em escolas públicas, desacreditando-as. Ao setor privado é repassado a responsabilidade pela qualificação dos serviços, para continuarem na prestação do serviço de cunho assistencialista.

Para a concretização da Meta 4, faz-se necessário que as Metas 15 e 16 desse Plano que dizem respeito à formação de professores, sejam efetivadas. Na Meta 15, aponta-se a formação específica de nível superior e na meta 16, “formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino, para desta maneira ser garantida uma educação de qualidade” (MEC, 2014). Entende-se, nesse sentido, para que se garanta uma educação de qualidade e inclusiva, a formação docente inicial e continuada de professores é fundamental.

Para uma melhor compreensão dessas Políticas expressas em Leis, Decretos, Programas, Pareceres e Portarias construiu-se um quadro para melhor visualização e compreensão.

QUADRO 2 - LEIS, POLÍTICAS, DECRETOS, PROGRAMAS, PARECERES E PORTARIAS

Constituição Federal de 1988	Grande marco para a Educação Especial. Garantindo o acesso e permanência na escola. Perspectiva inclusivista de educação.	Presidente José Sarney
LDB 9394/96	Educação Especial como modalidade de educação.	Presidente Fernando Henrique Cardoso
Resolução CNE/CEB nº02/2001	Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica	Presidente Fernando Henrique Cardoso
Parecer 17/2001	Apresenta o locus dos serviços da Educação Especial	Presidente Fernando Henrique Cardoso
PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação- 2007	Reafirmado pela agenda social, tem como eixo a formação de professores para a Educação Especial e a implantação da Salas de Recursos Multifuncionais.	Presidente Luiz Inácio Lula da Silva
Decreto nº 6.094/2007	Estabelece nas Diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, a garantia, o acesso e a permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comum do ensino regular.	Presidente Luiz Inácio Lula da Silva
Portaria Ministerial nº 13/2007	Integra o PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência- Viver sem Limites.	Presidente Luiz Inácio Lula da Silva
Decreto Legislativo nº 186/2008	Status de Emenda Constitucional promulgado pelo Decreto nº 6949/2009. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.	Presidente Luiz Inácio Lula da Silva
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008.	Acesso a participação e a aprendizagem dos alunos público-alvo desta política.	Presidente Luiz Inácio Lula da Silva
Decreto nº 6571/2008	Orienta os sistemas educacionais para organizarem os serviços e recursos da Educação Especial com apoio técnico e financeiro da União.	Presidente Luiz Inácio Lula da Silva
Resolução nº 04/2009	Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade- implantação das salas de recursos multifuncionais.	Presidente Luiz Inácio Lula da Silva
Decreto nº 7.611/2011	Fortalece as orientações para a construção de sistemas educacionais inclusivos. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.	Presidente Dilma Rousseff
Decreto nº 7.612/2011	Institui o Plano Nacional dos Direitos da pessoa com deficiência - Plano Viver Sem Limite.	Presidente Dilma Rousseff

PNE – Plano Nacional de Educação- 2014	Planejamento da próxima década, com o objetivo de assumir compromissos com o esforço contínuo de eliminação das desigualdades.	Presidente Dilma Rousseff

Fonte: Leis, Políticas, Decretos, Programas, Pareceres e Portarias
Organização da autora

Nas últimas décadas, a educação especial, no Brasil, teve avanços em sua maneira de tratar e atender às pessoas com deficiência. Por muito tempo foram segregadas e escondidas. Hoje são consideradas sujeitos de direitos garantidos pela legislação. Todavia a efetivação desses direitos ainda é uma luta árdua a ser travada.

Efetivamente, as políticas brasileiras na perspectiva da educação inclusiva avançaram muito segundo a perspectiva de uma educação que inclua a todos, e em que todos tenham acesso e permanência na escola, com garantia de aprendizagem. Entende-se que o público alvo dessas políticas são sujeitos de aprendizagem, cujo atendimento cabe na classe comum de ensino regular, de modo a terem as suas especificidades educacionais atendidas por meio do Atendimento Educacional Especializado, mas ainda há muito a fazer.

Nesse sentido, a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, afastou o caráter substitutivo, fundada na concepção de direitos humanos e no princípio da equidade, de modo a possibilitar a todos uma educação de qualidade em que todos possam aprender juntos no mesmo espaço da classe comum de ensino regular.

No próximo capítulo apresenta-se como foram se constituindo no município de Curitiba, as políticas para a formação continuada de professores para a educação inclusiva em articulação com a legislação e as políticas nacionais.

4 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE CURITIBA PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUAS RELAÇÕES COM AS POLÍTICAS

Esclarecidas as políticas e concepções sobre educação inclusiva na perspectiva integracionista e inclusivista, intenta-se neste capítulo, apresentar estudo de como foi sendo organizada a educação especial no município de Curitiba em relação com o que se passava nacionalmente, suas concepções e desdobramentos pedagógicos nos vários processos políticos, situando nesses cenários, como foi se organizando e constituindo o atendimento aos alunos com deficiência. Ainda, como por meio das Políticas de Educação Especial, a formação docente voltada para a Educação Especial na perspectiva da Inclusão foi sendo organizada no Brasil.

A formação de professores para a educação especial, da rede municipal de Curitiba acompanhou o que se passou em âmbito nacional.

4.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB A ÉGIDE DA LDB/61 E A 5692

No Estado do Paraná, década de 1960 o primeiro evento para a formação continuada de professores para a Educação Especial aconteceu em novembro de 1961, “com um Ciclo de Conferências que reuniu as mais eminentes autoridades multidisciplinares da área de Prevenção e Educação Especial” (ALMEIDA, 2004).

Segundo a autora,

> Depois desse evento alguns profissionais de Curitiba foram enviados para São Paulo para realizar Curso de Especialização em Deficiência Mental na PUC de São Paulo para, ao retornarem, darem início nos Serviços de Educação Especial no Estado do Paraná. Assim, inicia-se na década de 60 no Estado do Paraná os Cursos de Especialização em Educação Especial ministrados pela Secretaria de Educação (ALMEIDA, 2004, p.01).

Nesse período, as políticas educacionais se orientavam pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4024 de 20 de dezembro de 1961. O atendimento às pessoas com deficiência era predominantemente na perspectiva médico assistencialista, já apresentado nessa dissertação, pouco se falava na inclusão desses alunos na classe comum de ensino. A terminologia contida na LDB

4024/61, que intitulou o Título X, “Da educação de excepcionais” em seu Art. 88, exarando que a educação de excepcionais poderia ser realizada no “sistema geral de educação a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961).

Na Lei 4024/61 não há referência a formação de professores para o atendimento às pessoas com deficiência.

Na década de 1960 a LDB/61 Lei 4024 em suas definições fundamentou o atendimento educacional as pessoas com deficiência referindo-as como excepcionais.

No texto da Lei 4024/61 não estava claro quem era considerado excepcional e quais deficiências definiam o público-alvo dessa política, já na Lei 5692/71, dedicada à reforma do 1º e 2º grau, no Art. 9 ficou melhor definido o público-alvo, como aqueles que

> [..] apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (BRASIL, 1971).

A LDB/61 tratou do tema definindo “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”.

Em 1963 foi criado no Paraná o DEE – Departamento de Educação Especial com a então Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Paraná, o que pode ser entendido como manifestação do compromisso com a educação especial e a formação de professores (IACONO, 2003, p.06).

Na década de 1970 no Brasil se inicia a institucionalização da educação especial.

Mazzotta (1990) tem a Lei 4024/61 “como o marco inicial das ações oficiais do poder público na área de educação especial, que antes se restringiam a iniciativas regionalizadas e isoladas no contexto da política educacional nacional” (MENDES, 2010, p. 99 apud MAZZOTTA, 1990).

No final dos anos de 1960 e início de 1970, de acordo com o parecer 295/69 CFE, a formação de professores no Brasil foi elevada ao nível superior.

Já,

> [..] no Estado de São Paulo, por meio da Deliberação 15/71, a partir de 1972 a formação para professores de educação especial que atuavam na rede regular de ensino passa a ser obrigatória em nível universitário, ou seja, Pedagogia com Habilitação em Educação Especial, que poderia ser numa

> área especifica (DA – deficiência auditiva, DM – deficiência mental, DV – deficiência visual, e DF- deficiência física) ou geral (ALMEIDA, 2004 apud OMOTE, 1988 e MAZZOTTA, 1992).

A formação docente neste período era realizado em cursos normais, como assim dispõe a Lei 4024/61, e que no Cap. IV, Art. 55, aponta para a realização de especialização para aqueles que quisessem se aperfeiçoar. Essa formação era ofertada e realizada nos Institutos de Educação após a conclusão da escola normal ou de grau colegial.

Para o atendimento ao aluno com deficiência, a formação de professores exigida era o ensino normal, que seria a formação de docentes para o ensino primário. A formação para docentes atuarem no ensino médio seria feita em faculdades de filosofia, ciências e letras.

No final da década de 1970, segundo Mendes 2010, começam a ser implantados no Brasil os primeiros cursos de formação de professores na área de educação especial em cursos de graduação universitária e em cursos de pós-graduação. (p.101)

Em 1973 foi criado no MEC, o Centro de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil. As políticas especiais, então, ganhavam orientação integracionista. Entretanto, a política não era de caráter universalista, o que só veio a ser exarado na Constituição de 1988, quando em seu Art. 208 dispôs a educação de todos como direito.

Em 1994, após as conferências já apresentadas neste texto, de Jomtien e Salamanca (1990/1994) foi publicada a Política Nacional de Educação Especial que se orienta pelo integracionismo, uma vez que, restringe o acesso às classes comuns de ensino àqueles que tem condições de desenvolver práticas curriculares ditas “normais”.

A LDB 9394/96 no Art. 59, inciso III, assim coloca em relação a formação dos professores para atuarem nos sistemas de ensino e assegurarem aos educandos com necessidades especiais: “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996).

Em 1999, o decreto nº 3298 definiu a educação especial como modalidade transversal de todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a sua complementaridade à educação regular.

No contexto político da década de 2000, marcado pelo forte avanço das políticas neoliberais, contraditoriamente nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – Resolução CNE/CEB Nº 2/2001, Art. 2º, ficou determinado que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades especiais, assegurando condições necessárias para uma educação de qualidade pra todos. (MEC/SEESP, 2001)

Todavia, mantém-se o atendimento complementar ou suplementar à classe regular.

No Brasil, como já dito, no capítulo anterior, a Convenção de Guatemala (1999) foi promulgada pelo Decreto 3.956/2001. Afirma-se por esse importante dispositivo legal os direitos de todos e a eliminação de qualquer barreira que impeça o acesso à escolarização. Isto repercutiu nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – Resolução CNE/CP nº 1/2002, que recomendaram atenção das instituições formadoras de docente no sentido da diversidade e especificidades dos alunos com necessidades especiais.

4.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB A ÉGIDE INTEGRACIONISTA: CAPACITADOS E ESPECIALISTAS

Como dito anteriormente, o movimento pela integração escolar teve início nos Estados Unidos na década de 1970. Mas, no Brasil esse movimento pela integração chega com força na década de 1980, por meio de lutas sociais “empreendidas pela população marginalizada” (MIRANDA, 2003, p.5).

A Constituição Federal de 1988, elaborada em período de democratização política acolheu a perspectiva da integração escolar das pessoas com deficiência. No Art. 208, inciso III, exarou que a educação escolar das pessoas com deficiência é dever do Estado mediante a garantia de “atendimento educacional especializado aos

portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988).

Em 1996 foi aprovada a LDB 9394/96, como já dito reforçou a integração das pessoas com deficiência no sistema regular de educação, a ampliação da oferta de educação para crianças dos zero aos seis anos, a melhoria da qualidade dos serviços educacionais e a necessidade da formação docente para atender à diversidade dos alunos.

A legislação, principalmente a LDB, Lei 9.394/96, exarou no Capítulo V, dedicada à Educação Especial, inciso III do Art. 59, que "os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais": "professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns". Assim, em lei fica o tipo de formação para o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, seja para o atendimento individualizado ou para o atendimento em classe comum de ensino regular na perspectiva da integração desses alunos.

Nos anos que se seguiram expande-se uma visão inclusivista de educação. Isto, não se dá sem recuos e avanços. O Estado do Paraná acompanhou estes processos e as Diretrizes, o PNE -2000/2010.

Nesse contexto, no Paraná as primeiras Instituições de Ensino Superior a oferecer Habilitação em Educação Especial no curso de Pedagogia foram a UNICENTRO (Irati – Guarapuava) e a Universidade Estadual de Ponta Grossa, em 1996.

Outros documentos como: Referenciais para Formação de Professores (MEC, 2001); Parecer CNE/CP 9/2001; A Resolução n° 02 de 11 de setembro de 2001; na Resolução do CNE/CP 01 de 18 de fevereiro de 2002, recomendam que na formação de professores sejam consideradas as especificidades dos alunos incluindo aqueles com necessidades especiais.

Os Referenciais para Formação de Professores (MEC, 2001), Parecer CNE/CP 9/2001, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, mediante o desafio da internacionalização da economia, aponta a necessidade da qualificação dos profissionais da educação, uma vez que, o contexto econômico traz impactos sobre a vida social na organização do trabalho e no exercício da cidadania.

Entende-se que a formação de professores deve incluir conhecimentos básicos de todas as modalidades da educação, oportunizando a formação de docentes numa perspectiva de profissionais da educação e não de voluntários.

A Resolução n° 02 de 11 de setembro de 2001, em seu Art. 1º, reza como deverá ser a formação de professores para trabalharem com alunos “que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades”, e ainda, no Art. 18, que “cabe aos sistemas estabelecer

> [...] condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados, conforme previsto no Artigo 59 da LDBEN e com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena (BRASIL, 2001).

A Resolução nº 2/2001, no § 1º, demonstra em seu texto a formação exigida para o professor da classe comum de ensino regular, para atuar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. São os professores capacitados “aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores” (BRASIL, 2001). E são considerados professores especialistas, de acordo com a Resolução n°2/2001, os que tem especialização em nível de pós graduação, assim exarado no § 3º, inciso II, “complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio” (MEC, 2001).

Como se vê é recorrente na legislação normativas para a formação do professor para a educação especial.

Orientadas pela divisão do trabalho a realizar na educação especial, esta política prevê duas formações diferenciadas para professores.

Considera-se que essa política aponta para uma fragmentação na compreensão de que encaminhamentos deverão ser feitos com o aluno com deficiência, uma vez que estas não são pensadas pelo professor da sala comum e sim pelo professor especialista. Essa compreensão de formação de professores para atuarem na educação inclusiva está presente na Resolução n° 02 de 11 de setembro de 2001.

A Resolução n.º2/2001, acima referida, fundamenta as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba: Educação Especial e Inclusiva, Educação Integral, Educação de Jovens e Adultos, de Curitiba, que foram implantadas em 2006, que apresenta concepção integracionista, por manter o caráter substitutivo ofertando vários tipos de atendimentos especializados em outros espaços que não a escola regular.

No texto das DCEMC, a formação exigida para o professor que trabalha com os estudantes com necessidades especiais, está fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96, no art. 59, "...professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular, capacitados para a integração desses estudantes nas classes comuns" CURITIBA, 2006). Esta normativa é aqui novamente reiterada. Porém, foi após a Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 do qual o Brasil foi signatário e luta a favor da inclusão de todos como direito que a educação na perspectiva inclusiva foi sendo defendida e acolhida. Iniciava-se a superação ainda hoje em curso de práticas educacionais acentes no integracionismo.

Como já dito, nesse cenário se caminhou para a Política de caráter inclusivista. Em 2008, o Governo Federal lançou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que por meio da a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, que é adotado no município de Curitiba em 2009, que juntamente com outros atendimentos que já oferta, implanta as salas de recursos multifuncionais.

No município de Curitiba então, são ofertados vários atendimentos e serviços especializados fundada em duas políticas de educação especial. Na Resolução n° 02 de 11 de setembro de 2001, na perspectiva integracionista e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, fundada na perspectiva inclusivista.

Estas Políticas são fundamentais para esta pesquisa que tem por objeto de estudo as políticas de formação continuada de professores da classe comum de ensino regular na perspectiva da educação Inclusiva, formuladas e implementadas pela Secretaria Municipal da Educação do Município de Curitiba, Estado do Paraná no período de 2006 a 2015, em consonância com essa política do Governo Federal

que está sendo implantada em todo território nacional, por meio das salas de recursos multifuncionais.

Estas Políticas apontam como deve ser a formação docente inicial e continuada do profissional que vai atender o aluno público-alvo dessa política.

Ao se adotar essa política, Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais no município de Curitiba no ano de 2009, pode-se nesse contexto, entender como tem sido formuladas e implantadas as políticas de formação continuada de professores, por meio da oferta de cursos, capacitações, seminários, grupos de estudo e congressos.

Para melhor se compreender esse contexto de formação continuada no município de Curitiba, apresenta-se o que a atual Política de Educação Especial de 2008, por meio da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, aponta como formação necessária do professor da classe comum de ensino regular e do professor que fará o Atendimento Educacional Especializado ao aluno público-alvo desta política.

4.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES ESPECIALISTAS E CAPACITADOS: DUBIEDADE E RESTRIÇÃO

Como já apontado, a atual Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, deve garantir que a formação docente para o atendimento educacional especializado para todos os profissionais da educação, seja na perspectiva da inclusão escolar, a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, como se dará o atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência.

> Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (BRASIL,2008).

E ainda, de acordo com o Art. 13, inciso I, tem-se que cabe ao professor AEE: “identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial”.

O exarado nessa legislação para a formação docente e do atendimento educacional especializado que a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva de 2008 e a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 remete a que se interrogue a implantação das políticas de formação docente e do atendimento educacional especializado que a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva de 2008 e a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 apontam para todos os professores.

E nesse sentido, vai ficando claro que a divisão do trabalho do professor decorre da formação.

A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva de 2008 aponta para o trabalho do professor da classe comum de ensino regular em articulação com toda a equipe escolar. O professor da classe comum de ensino regular que tem aluno em atendimento na sala de recursos multifuncionais recebe suporte, por parte do professor AEE, por meio de sugestão de atividades e encaminhamentos a serem realizados com o aluno.

Para trabalhar com o aluno com deficiência, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, aponta como deve ser a formação docente.

> Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL,2008).

Observa-se que, na implementação desta política não há avanços e como na política anterior, o professor da classe comum de ensino regular será executor de atividades que foram pensadas e elaboradas pelo professor especialista, que nesta política se caracteriza pelo professor que realiza o Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Desse modo, cabe ao professor AEE subsidiar o professor da classe comum de ensino regular com atividades, portanto, ao professor AEE é atribuída uma multifuncionalidade de ações.

A política contida na Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, em um de seus objetivos aponta para a “Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (p.10). Pode-se entender no texto que todos os professores precisam ter formação na perspectiva da inclusão.

No entanto, no texto da Política ressalta-se o trabalho do professor do Atendimento Educacional Especializado, por este ter que promover a articulação com os demais professores do ensino regular. Essa articulação entre o trabalho do professor da classe comum de ensino regular, sendo subsidiado com a disponibilização dos serviços e recursos pedagógicos pelo professor do Atendimento Educacional Especializado, pode também apontar para um trabalho onde as condições do professor da sala regular estão reduzidas.

Uma vez compreendido à luz dessa política a qual profissional se atribuem responsabilidades para o atendimento ao aluno com deficiência, será possível perceber por meio da oferta de cursos, pela Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais-CANE, a quais professores se destina a formação continuada, na perspectiva da educação inclusiva.

Garcia (2013), faz algumas considerações críticas sobre essa política em relação à formação docente na perspectiva da educação especial. Ela aponta quatro teses que nos permitem “refletir acerca do papel da formação docente na política educacional vigente, de ações de formação, em geral vinculadas a programas oficiais” (2013, p. 112).

A primeira tese, refere-se a “formação dos professores como profissionalização e estratégia de (con)formação docente” (Idem). Uma vez que essa política insere-se no contexto da implantação do modelo liberal em educação em 1990. Em que, de um modelo burocrático, passava para um modelo de gestão gerencial. O professor deveria assumir novas “competências em virtude da complexificação da sociedade” (p.110). Esse discurso tinha como finalidade a “valorização pessoal e financeira dos professores, afirmação de suas competências e autonomia” (p.110). Esse discurso funcionava como “estratégia de cooptação dos professores a fim de torná-los mais afeitos à implantação das reformas educativas” (p. 110).

Desse modo, transferia-se para o professor a responsabilidade pela sua própria profissionalização, em que ele teria que buscar sua formação, e ainda, a responsabilização pelo alcance das metas da própria política.

A segunda tese, “a desintelectualização do professor” (GARCIA, 2013, p.110), decorre que a formação se acenta no pressuposto de que o professor deve ser formado em seu ambiente de trabalho, em que a base da formação é a própria prática docente, dispensando a “formação universitária e o estudo das teorias pedagógicas, entre outros conhecimentos” (p.111). Seriam os conhecimentos tácitos, das práticas diárias.

> O termo profissionalização sofreu alterações de significados no âmbito da reforma educacional para assumir ares de um conceito mais relacionado à técnica do que ao conhecimento teórico, maior incorporação de habilidades do que condições de reflexão sobre a realidade escolar (GARCIA,2013, p.111).

Isso na prática apontava para a desintelectualização dos professores, que se adaptando às exigências educacionais definidas pelos organismos internacionais, os desqualificariam da teoria, representando sua despolitização.

A terceira tese, “certificação de resultados dos professores” (GARCIA, 2013, p. 111), foi recomendada por organismos multilaterais, e foi gestado no governo de Fernando Henrique Cardoso com continuidade no Governo de Luís Inácio Lula da Silva, que tem por objetivo avaliar o desempenho dos professores. Para Shiroma e Schneider (2008), “A certificação constitui uma política de cunho avaliativo e regulador” (p.42).

Para Garcia (2013), a tese da certificação docente é um “aperfeiçoamento do processo de conformação dos professores ao projeto educacional e societário hegemônico” (p.111). Que tem como objetivo, “uma estratégia de regulação do trabalho docente que articula avaliação, determinação dos salários docentes e prestação de contas” (SHIROMA E SCHNEIDER,2008, p. 46).

A quarta tese, “a reconversão docente”, segundo Garcia (2013), “cumpriria a função de adequar os professores aos novos tempos, às novas tecnologias, às novas estratégias pedagógicas, às novas linguagens, enfim, buscando ajustá-los aos novos parâmetros de educação de qualidade” (p.111). A preocupação está na importância do papel do professor na sociedade como disseminador de informação e ideias, necessitando ser alinhado com as políticas educacionais que se quer implantar.

> Reconverter os professores passa a ser uma estratégia política fundamental para produzir alterações na mentalidade da população, de modo continuado, ao longo da vida e na direção necessária aos interesses do projeto societário hegemônico. Com isso, tal reconversão ganha feições de ajuste, treinamento,

> reciclagem, afastando-se daquilo que se poderia denominar de uma sólida formação teórica para o exercício da profissão (GARCIA, 2013, p.111).

Essas teses nos possibilitam entender no seio da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que o professor AEE se tornou um profissional polivalente, que precisa atender a todos os alunos público-alvo da atual política. “O professor do AEE se transforma em um gestor de recursos de aprendizagem” (IDEM, 2013, p.115), e ao professor da sala comum cabe aplicar esses recursos sem condições de reflexão teórica.

Kuenzer 2007, analisa isso como a fragmentação do conhecimento, em que se desvaloriza os conhecimentos sistematizados em prol de conhecimentos provindo da experiência, que são definidos por autores como Duarte e Kuenzer, por conhecimentos tácitos.

> A estratégia por meio da qual o conhecimento é disponibilizado/ negado, segundo as necessidades desiguais e diferenciadas dos processos de trabalho integrados, é o que temos chamado de inclusão excludente na ponta da escola. Ao invés da explícita negação das oportunidades de acesso à educação continuada e de qualidade, há uma aparente disponibilização das oportunidades educacionais, por meio de múltiplas modalidades e diferentes naturezas, que se caracterizam por seu caráter desigual e, na maioria das vezes, meramente certificatório, que não asseguram domínio de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de competências cognitivas complexas vinculadas à autonomia intelectual, ética e estética (KUENZER, 2007, p.1170, 1171).

Essa concepção já estava posta nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001, Resolução CNE n.02/2001 no parágrafo 1º, do Artigo 18 que dispôs para os professores que trabalham na sala comum de ensino regular com alunos que apresentam necessidades educacionais, somente serem capacitados.

> São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores (BRASIL, 2001).

Para Michels (2006), a atual Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 essa concepção da formação para o professor da classe comum de ensino regular não foi alterada. Pelo fato do documento apontar, que essa capacitação deve ser ofertada em sua formação inicial, tanto no nível médio como no superior.

Segundo Michels (2006), “Deve ocorrer por meio de oferecimento de disciplinas, ou tópicos, que venham a contemplar as discussões sobre a educação de alunos considerados deficientes (p.415). Esses profissionais não são os que “irão planejar as atividades a serem desenvolvidas com esses alunos, mas sim os professores especializados” (p.415).

Isto nos remete a uma concepção gerencialista da educação, de acordo com os modelos taylorista[9] e fordista[10] da divisão do trabalho. A divisão entre o pensar e o fazer. Para Kuenzer 2007, o sistema de gerenciamento baseado no modelo taylorista/fordista é esvaziado do conhecimento sistematizado, neste modelo a concepção de conhecimento está fundada “na dimensão tácita: resolver situações pouco complexas por meio de ações aprendidas através da experiência” (p.1.160). Esse tipo de conhecimento prioriza “o saber tácito sobre o conhecimento científico, da prática sobre a teoria, da parte sobre a totalidade” (p.1.157).

E neste sentido,

> A escola, por sua vez, se constituiu historicamente como uma das formas de materialização desta divisão, ou seja, como o espaço por excelência, do acesso ao saber teórico, divorciado da práxis, representação abstrata feita pelo pensamento humano, e que corresponde a uma forma peculiar de sistematização, elaborada a partir da cultura de uma classe social. E, não por coincidência, é a classe que detém o poder material que possui também os instrumentos materiais para a elaboração do conhecimento. (Marx e Engels, s.d.) Assim a escola, fruto da prática fragmentada, expressa e reproduz esta fragmentação, através de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão (KUENZER, 2002, p.03).

Entende-se então que essa organização do trabalho pedagógico, em que os professores especializados respondem “pela organização das ações pedagógicas a serem desenvolvidas pelos “professores capacitados” (MICHELS, 2006, p.415), se caracteriza na fragmentação entre o fazer e o pensar, na desvinculação com o todo.

Os professores especializados terão sua formação em nível superior ou com especialização, de acordo com o exposto na LDB 9394/96, Artigos 18, parágrafo 3º,

---

[9] Taylorismo: ***tei***) ***sm*** (***Taylor***, ***np***+***ismo***) Sistema de organização industrial devido a Frederick W. Taylor, engenheiro e economista norte-americano (1856-1915); é baseado nos princípios da divisão de tarefas, a fim de se conseguir, com o mínimo de tempo e de atividade, o máximo de rendimento. Dicionário Michaels on line. Disponível em:< http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=taylorismo>. Acesso em 30 de mar. 2016.

[10] Fordismo: s.m. Administração. Indústria. Reunião das teorias administrativas e/ou das técnicas de produção industrial, idealizadas e praticadas por Henry Ford (1863-1947), industrial e fabricante de automóveis. Dicionário on line. Disponível em:< http://www.dicio.com.br/fordismo/ >. Acesso em 30 de mar. 2016.

Inciso II- “complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio” (Brasil, 1996).

A Resolução CNE n.02/2001, instituiu como deve ser a formação dos professores que irão trabalhar com a educação especial. Para os capacitados, formação em dois níveis: médio e superior; e para os professores especializados: nível superior e pós-graduação: [...] “tanto os professores capacitados como os especializados podem ser formados em dois níveis. Os primeiros em nível médio ou superior, e os segundos em nível superior ou em pós-graduação. Também são formadores desses professores os cursos de complementação e de formação em serviço” (MICHELLS, 2006, p.416).

A Resolução CNE n.02/2001, determina ainda, “que a formação continuada poderá ser a modalidade utilizada para formar os professores que já estejam atuando. Tal formação não é especificada quanto ao número de horas, e coloca a responsabilidade deste oferecimento aos estados e municípios” (IDEM, 2006, p.416).

Para Skrtic (1996) apud, Michels (2006),

> [..] é possível afirmar que a educação especial tem, historicamente, se organizado tendo por base o modelo médico-pedagógico. Este modelo chega mesmo a ser confundido com o conhecimento da educação especial e passa a organizar o currículo do curso de formação de seus professores, a indicar o trabalho a ser desenvolvido com os alunos considerados deficientes, a influenciar as políticas públicas voltadas à educação especial, entre outras ações que envolvem a área (p.417).

Nesse sentido, a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, teve a sua concepção alterada em relação à Resolução CNE n.02/2001, no que diz respeito a formação de professores para atuar com a educação dos alunos com deficiência.

Segundo a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, o atendimento especializado é para os alunos com questões biológicas. Os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem em algum momento de sua vida escolar, mas não relacionadas a deficiências, não tem garantido esse atendimento como estava previsto na Resolução CNE n.02/2001, artigo 5º, inciso I – “dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares” (BRASIL, 2011).

Considere-se que as dificuldades não são decorrentes apenas de questões físicas ou biológicas, mas também de questões sociais, e nesse sentido não se supre a exclusão. Afirma-se uma escola para todos, mas que não oportuniza igualdade de condições de acesso aos conhecimentos historicamente construídos. Para Saviani (1984), “o processo educativo é a passagem da desigualdade à igualdade” (p.81). Desse modo, ele considera “o processo educativo em seu conjunto como democrático, sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida, e a democracia como realidade no ponto de chegada” (p.81).

Então, estaríamos pelas condições da formação e trabalho dos professores, não em uma rota favorável à educação inclusivista, mesmo que ela seja dita, pois a fragmentação entre o pensar e o fazer, não contribuem para a inclusão plena antes promove a manutenção de uma cultura de poder. À medida em que aos professores da classe comum de ensino regular, tem sido negada formação que lhes possibilite perceber a totalidade do trabalho pedagógico com o aluno em atendimento na sala de recursos multifuncionais, estão sendo excluídos do processo de ensino/aprendizagem e se tornando aplicadores de atividades sem a compreensão da finalidade educacional das suas práticas.

4.4 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE CURITIBA

No contexto da educação inclusiva que se está delineando, e de formação docente na perspectiva da educação inclusiva, este trabalho busca apresentar como tem se dado a formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva no município de Curitiba.

Durante o ano de 2005, em Curitiba, como dito nesse texto, inicia-se a elaboração do documento Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba: Educação Especial e Inclusiva, Educação Integral, Educação de Jovens e Adultos de 2006-2015, que foi resultado de estudos e reflexões, de educadores, sendo publicado e implementado no ano de 2006.

O documento foi elaborado no sentido de concretizar uma educação de qualidade, contando com o esforço da comunidade, educadores e governantes. Apresenta em seu texto, que para ser de qualidade, a educação precisa desenvolver

práticas que promovam transformações sociais, o que implica uma “formação humana para a promoção da vida” (CURITIBA, 2006, p.05). Esse documento ainda está em vigor na atual gestão e até o momento em que este trabalho está sendo desenvolvido.

Nesse documento são contempladas a Educação Especial e Inclusiva, Educação Integral e Educação de Jovens e Adultos.

> Em seu sentido amplo, entendemos educação como o processo de formação continuada dos cidadãos, a partir de saberes historicamente situados e de práticas educacionais pautadas na cooperação, na colaboração, no respeito mútuo, no respeito à diversidade étnico-racial e cultural, na inclusão irrestrita, nos valores éticos e na preservação da vida (CURITIBA, 2006, p.4).

As DCEMC, tem como fundamento teórico o que consta da Resolução CNE/CEB nº 02/2001, como já dito neste texto que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Há nesse documento a defesa da educação inclusiva, que considera estudantes com necessidades educacionais especiais, não só os que apresentam dificuldades relacionadas às questões biológicas, mas também por alguma limitação temporária que requer encaminhamentos pedagógicos diferenciados.

A concepção de necessidades educacionais especiais aponta para a finalidade de se tirar o foco da deficiência do aluno e colocá-lo nas necessidades de aprendizagem. Essa abordagem sinaliza para uma educação mais inclusiva, segundo entendimento de que, em algum momento de sua vida escolar, o aluno pode apresentar necessidade educacional especial. Não sendo essa dificuldade somente relacionada a alguma disfunção biológica e sim psicopedagógica.

A concepção de necessidades educacionais especiais desloca a responsabilidade da aprendizagem sobre o sujeito, e não para os processos de ensino/aprendizagem. Uma vez que a escola está lhe oferecendo todas as possibilidades, cabe a ele o sucesso ou o fracasso, e nesse sentido, Garcia 2006, entende que: “A categoria “necessidades educacionais especiais” abarca, no campo educacional, as manifestações de desenvolvimento humano identificadas como em situação de “exclusão” (p.304).

Nas Diretrizes Municipais de Curitiba, a inclusão escolar está definida por uma “inclusão responsável”, em que devido a diversidade de estudantes nas escolas, os sistemas educacionais precisam dar respostas que atendam a essas “diferentes necessidades individuais e sociais” (CURTIBA, 2006, p. 6). As ações inclusivas a

estes estudantes são oferecidas por meio de “adaptações e visualizações de recursos pedagógicos, econômicos e humanos, e também promover assessoria aos professores responsáveis por estes estudantes” (CURITIBA, 2016, p. 8).

A concepção que as DCEMC, aponta que a inclusão seria entendida como “inclusão responsável”. E nesse sentido “responsável” decorre da manutenção das escolas especiais. Reporta-se assim, ao entendimento de que, mesmo colocada na sala de ensino comum, a pessoa com deficiência terá outros atendimentos, sejam de suporte ou em ambiente diferenciado, que se façam necessários, ao seu aprendizado e desenvolvimento.

Esse entendimento apresenta duas propostas de inclusão opostas, a de “inclusão escolar” e a de “inclusão total”.

Na Rede Municipal de Educação, aponta-se a concepção de “inclusão escolar”, por manter outros serviços de atendimento, principalmente escolas especiais.

Mendes 2006, nos apresenta a diferença entre as duas propostas de inclusão e seus impactos na classe comum de ensino regular.

> a) Os “inclusionistas” consideram que o objetivo principal da escola é auxiliar o aluno a dominar habilidades e conhecimentos necessários para a vida futura, tanto dentro quanto fora da escola, enquanto os “inclusionistas totais” acreditam que as escolas são importantes mais pelas oportunidades que oferecem para fazer amizades, para mudar o pensamento estereotipado sobre as incapacidades e para fortalecer as habilidades de socialização;
> b) Os “inclusionistas” defendem a manutenção do contínuo de serviços que permite a colocação desde a classe comum até os serviços hospitalares, enquanto os “inclusionistas totais” advogam pela colocação apenas e só na classe comum da escola regular, e pregam ainda a necessidade de extinção do contínuo;
> c) Os “inclusionistas” acreditam que a capacidade de mudança da classe comum é finita, e mesmo que uma reestruturação ocorra a escola comum não será adequada a todas as crianças, ao passo que os “inclusionistas totais” crêem na possibilidade de reinventar a escola a fim de acomodar todas as dimensões da diversidade da espécie humana (MENDES, 2006, p.394).

Ao indicar sua concepção de educação inclusiva, as Diretrizes Municipais apontam para os demais atendimentos que a Rede Municipal oferece em outros espaços com serviços especializados quando necessário para atender aqueles alunos que necessitam além de atendimento pedagógicos, atendimentos terapêuticos, e ofertando também educação substitutiva nas escolas especiais.

A garantia desses serviços está em consonância com a Resolução CNE/CEB n.º 02/2001 e também seu caráter substitutivo, no artigo 3º, onde também apresenta o que se entende por educação especial que é uma

> [...] modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p. 69).

A Rede Municipal de Educação de Curitiba, então em síntese, mantém nesse momento duas concepções e dois modelos de atendimento às pessoas com deficiência, uma integracionista e outra inclusivista, com modelos de atendimentos diferenciados. Então mantém-se um no discurso e outro na prática.

A concepção da Resolução CNE/CEB n.º02/2001, tem como locus de atendimento as classes especiais, salas de recursos, pedagogia especializada e escolas especiais, tendo como público alvo os alunos com deficiência e para aqueles que em algum momento de sua vida escolar necessitem de algum atendimento especializado.

> I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
> a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
> b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
> II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
> III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001, p. 70).

Considera-se que a atual Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, orienta a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Essa Resolução dispõe que os sistemas de ensino, devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns de ensino regular e no atendimento educacional especializado – AEE, da rede pública ou de instituições confessionais filantrópicas sem fins lucrativos.

Em relação aos conhecimentos propostos para a aprendizagem escolar na educação inclusiva, as DCEMC, propõem adaptações curriculares.

> Nas práticas inclusivas, especialmente se tratando de estudantes com necessidades educacionais especiais, o currículo deve ser flexível, não deve ocorrer a obrigatoriedade de todos os estudantes atingirem o mesmo grau de

> abstração ou de conhecimento nem determinado tempo (CURITIBA, 2006, p.10).

Para Garcia 2006, essa minimização de conteúdos leva a uma restrição da aprendizagem, favorecendo o empobrecimento dos conteúdos. Segundo a autora,

> A política de educação especial brasileira, que se articula numa perspectiva inclusiva, tem como um de seus pressupostos a restrição dos conteúdos básicos da educação básica para os alunos com necessidades especiais. Isso não inclui apenas aqueles identificados como alunos com deficiência, mas todos os que sejam reconhecidos como alunos com "dificuldades de aprendizagem" (GARCIA, 2006, p.307).

A restrição de conteúdos para os alunos com deficiência se dá pelas diferenças individuais, que indicam redução de conteúdos para a aprendizagem desses sujeitos. Essa restrição de conteúdos, "remete para práticas históricas da educação especial em relação aos seus alunos, práticas essas também utilizadas com crianças e jovens dos setores populares" (GARCIA, p.307).

Nesse sentido, ao se propor uma educação de qualidade para todos, não se pode minimizar ou limitar as aprendizagens desse sujeitos à sua condição física ou biológica que os diferencia.

O entendimento da inclusão de todos na escola, pelo discurso da universalização da educação, com o acesso de todos aos conhecimentos escolares na perspectiva dessa política, que é de caráter liberal e que se apoia no discurso da igualdade e do reconhecimento às diferenças, na dignidade humana e na promoção da cidadania, possibilita de acordo com Garcia 2006, "O discurso da diversidade, ao mesmo tempo que chama a atenção para o direito à educação dos sujeitos "excluídos", está a serviço de um acesso desigual à cultura humana" (p. 314).

A autora aponta para o caráter contraditório da Política que ao mesmo tempo que propõe uma escola para todos respeitando a heterogeneidade levando em "consideração a singularidade dos indivíduos, as diferenças concretas constituintes do ser humano" (GARCIA, p.314), é orientada por uma lógica gerencial que possibilita a abertura da escola regular a todos e que no entanto "re-significa as diferenças individuais relacionadas à deficiência como motivo sem culpa da proposição de limites às aprendizagens" (GARCIA, p.314).

Indicando então que,

> As diferenças não são tomadas com o sentido de pesquisar formas diversificadas de possibilitar que os alunos se apropriem da cultura produzida

> historicamente. E, como se trata aqui de conhecimentos, e não de informações, não é algo que possa ser apropriado individualmente, precisando necessariamente, para ser elaborado, de interações sociais que qualifiquem o desenvolvimento humano (GARCIA, 2006, p. 314).

Dito isso, examinemos o que a atual Política apresenta como concepção de trabalho pedagógico na perspectiva da educação inclusiva do município de Curitiba. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, com o Programa Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, tem o objetivo de apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE. Esse atendimento é prestado de forma complementar ou suplementar, ao trabalho da classe comum de ensino regular não trazendo mais o caráter substitutivo. Também, é prestado quando se fizer necessário aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular.

É precípuo assegurar-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem, na classe comum de ensino regular com atendimento em contraturno na sala de recursos multifuncionais.

> O objetivo da Sala de Recursos Multifuncional é garantir a inclusão, "disponibilizando meios para o acesso ao currículo, que proporcione a independência para a realização das tarefas e a construção da autonomia" (BRASIL, 2007: 15). Esse atendimento diferencia-se das atividades desenvolvidas na sala de aula comum, não sendo *substitutivo* à escolarização. Deverá ser realizado no turno inverso ao da classe em que o estudante está matriculado, em outra escola da rede pública ou em centros especializados que realizem esse serviço educacional. A implantação de sala de recursos multifuncionais nas escolas públicas municipais de Curitiba, teve início em maio de 2009. Foi uma sala piloto, com funcionamento de 20 horas, na Escola Municipal Padre Anchieta, onde já funcionava o programa de sala de recursos. A implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas públicas de Curitiba, tem como finalidade responder às diretrizes de uma prática educacional inclusiva, que organiza serviços para o atendimento educacional especializado, disponibilizando recursos pedagógicos, promovendo atividades para desenvolver o potencial dos estudantes e eliminando barreiras para a plena participação de todos, considerando suas necessidades específicas (CURITIBA, 2015). Grifo da autora.

Como dito anteriormente, a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais faz parte do programa de governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, tendo continuidade no governo da Presidenta Dilma Vana Rousseff.

As DCEMC: de 2006-2015, apresentam pressupostos pedagógicos médico terapêuticos. Trata-se de modelo centrado em diagnósticos, nos métodos e técnicas de ensino, definidos por “processos rigorosos de avaliação educacional e

psicoeducacional para a tomada de decisão sobre o que é necessário em termos pedagógicos e/ou terapêuticos aos estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais" (CURITIBA, 2006, p.7).

A concepção de atendimento da atual política é fundado num modelo médico psicológico, o diagnóstico é o ponto de partida que conta com a aprendizagem e socialização. É entendido que, a condição biológica inicial pode ser superada pela interação com o outro e com o meio.

Tem-se então duas concepções, as quais, orientam a educação inclusiva: uma aponta para o modelo médico pedagógico e psicopedagógico, porque centradas no diagnóstico, nos métodos e técnicas de ensino, funda-se na Resolução CNE/CEB n.º02/2001, a outra segundo um modelo biológico, tem como diagnóstico o ponto de partida, a aprendizagem e a socialização segundo a atual Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

Nesse sentido, temos a justaposição de duas políticas, a subsistência de um sistema de cascatas, do mais segregado ao menos segregado.

Apresentada as concepções de educação inclusiva, que fundamentam os atendimentos educacionais e especializados na Rede Municipal de Educação de Curitiba, apesentaremos quadro da estrutura escolar e educacional de Curitiba, para melhor compreensão do leitor.

4.5 REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA

As políticas que analisamos são da rede de educação do município de Curitiba. A rede de educação é assim constituída

QUADRO 3 - COMPOSIÇÃO DA REDE DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA

Profissionais da Educação	**Estudantes**	**Instituições de Ensino**	**Atendimentos Especializados**	**Núcleos Regionais da Educação- NRE**
. 18.528 profissionais que fazem parte das diversas carreiras (magistério –. docência I e II e .suporte técnico pedagógico;	.120.55 alunos da Educação Infantil creche ao 5º ano, sendo: . 85.682, anos iniciais e . 6.703, anos finais,	.1.300 Instituições de Ensino, sendo: .386 centros municipais de educação infantil e escolas	.8 centros municipais de atendimento especializado (CMAE'S). .20 Salas de Recursos Multifuncionais	.9 NRE's

.professor de educação infantil; .apoio administrativo e .auxiliar de serviços escolares) distribuídos(as) entre os 629 equipamentos (escolas, CMEIs, UEIs, CMAEs, faróis do saber, gibitecas e bibliotecas) da Secretaria Municipal da Educação.	. Educação Especial, 3.147, e . EJA 2.486 alunos. Totalizando 98.418 alunos na Rede Municipal de Educação de Curitiba	subsidiadas pela Prefeitura Municipal, que composta de 565 unidades. .184 escolas municipais. .42 escolas de tempo integral. .51 unidades de educação integral vinculadas às escolas. .80 centros de educação infantil conveniados. .3 são escolas de educação especial.		

Fontes: (Cidade do Conhecimento, site visitado em 17/03/15). Fonte: MEC/INEP/ Censo Escolar 2014
http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/multimidia/2015/3/pdf/00058453.pdf
http://educacao.curitiba.pr.gov.br/multimidia/2015/3/pdf/00059615.pdf
Organização da autora

Os atendimentos na perspectiva da educação inclusiva em Curitiba tiveram início em 1968, na Escola Municipal Isolda Schmid[11], com uma classe especial. Posteriormente, em 1979 passou de uma Seção de Classes Especiais da Divisão de Educação do Departamento de Bem-Estar Social a um Serviço de Educação Especial do Departamento de Educação.

A primeira escola municipal de educação especial foi inaugurada em 1985, com a denominação de Escola Municipal de Educação Especial Ali Bark. Em 1986, foi estabelecida a Divisão de Educação Especial, na Secretaria Municipal da Educação. Os centros municipais de atendimento especializado (CMAE'S) foram criados a partir de 1989 e contavam com equipes de profissionais de avaliação diagnóstica psicoeducacional, professores especializados em deficiência auditiva e em deficiência visual, fonoaudiólogos, psicólogos, pedagogos especializados, fisioterapeutas e assistentes sociais. Atualmente, a Rede Municipal de Ensino de Curitiba conta com oito centros municipais de atendimento especializado.

Na década de 1990, foi criada a primeira sala de recursos na Escola Municipal Maria Clara Brandão Tesserolli, iniciando-se também capacitações destinadas a

[11] Fonte: Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba: Educação Especial e Inclusiva, Educação Integral, Educação de Jovens e Adultos 2006. Disponível em:http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/cidadedoconhecimento/downloads/arquivos/9633/download9633.pdf Acesso em: 21 de abr. 2016.

diretores, supervisores e educadores, enfocando orientações sobre identificação de sinais de alerta no desenvolvimento infantil, bem como, orientações sobre encaminhamentos e prevenção de acidentes e doenças.

Em 2003, a educação infantil passou a integrar a Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, mantendo a preocupação com a criança com necessidades educacionais especiais.

Para melhor atender à demanda e à diversidade nas escolas, foi criada, em 2005, na Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, a Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais (CANE), com a finalidade de coordenar os processos referentes à orientação e ao atendimento às necessidades educacionais especiais de estudantes das instituições de educação e ensino públicas municipais. A ação dessa coordenadoria tem como base os fundamentos da educação inclusiva, os eixos norteadores das políticas da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba e normas nacionais para os sistemas de ensino. Para a efetivação desse trabalho, a CANE atualmente conta com três gerências: de Apoio à Inclusão, de Currículo da Educação Especial e do SITES (Sistema Integrado de Transporte para o Ensino Especial).

As ações da Gerência de Apoio à Inclusão, objetivam assegurar o acesso e a permanência de estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de diferentes faixas etárias, em turmas regulares da educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos, visando ao desenvolvimento de seu potencial, através do atendimento adequado às suas necessidades.

No ensino fundamental, as ações da Gerência de Apoio à Inclusão envolvem a garantia do ingresso e da permanência dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular de maneira consciente e responsável, através de capacitação continuada aos profissionais; visitas às escolas para acompanhamento e assessoramento aos profissionais; redução do número de estudantes em sala, quando necessário; currículo adaptado, quando indicado; convênios de cooperação técnica; intercâmbios pedagógicos e culturais entre os profissionais da Rede Municipal de Ensino de Curitiba; parcerias com instituições e/ou escolas de educação especial; previsão e provisão de profissionais habilitados para atendimentos aos estudantes com

deficiências; materiais adaptados, com indicação e parceria de profissionais especializados.

A Rede Municipal de Ensino de Curitiba também oferece programas de educação especial que são supervisionados pela Gerência de Currículo da Educação Especial.

A finalidade dessa gerência é implementar a política de educação especial do município, buscando atender as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no processo educacional. Suas ações buscam subsidiar por meio de assessoramentos constantes e capacitação continuada, os profissionais que atuam com classes especiais, salas de recursos, centros municipais de atendimento especializado, escolas municipais de educação especial e Salas de Recursos multifuncionais.

Para atuar nas modalidades da educação especial, o professor é especializado em educação especial (Resolução n.º 02/2001 CNE/CEB), utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos específicos e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos também específicos, adequados às séries/ciclos/etapas da educação básica, para que o estudante tenha acesso ao currículo da base nacional comum (LDBEN).

O Município de Curitiba oferta atendimento educacional especializado em serviços e programas que atendam as crianças/estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e necessidades educacionais especiais e específicas, minimizando o impacto na distinção das desigualdades no ambiente escolar, social, cultural e/ou linguístico, proporcionando efetividade nas políticas públicas. Os atendimentos da educação especial no município de Curitiba são: Inclusão escolar, Salas de Recursos Multifuncionais – SRM, Salas de Recursos – SR, Salas de Recursos para Altas Habilidades/ Superdotação – SR AH/SD, Classe Especial – CE, Atendimento Pedagógico Domiciliar – APD, Programa de Escolarização Hospitalar – PEH, Escolas Especiais – EE, Centros Municipais de Atendimentos Especializados – CMAEs.

As Salas de Recursos Multifuncionais da Rede Municipal de Ensino, estão distribuídas entre oito, dos nove Núcleos Regionais de Educação (NREs) de Curitiba. Em 2014 o município disponibilizou 20 Salas de Recursos Multifuncionais, atendendo a 287 estudantes. Para 2015, há previsão de abertura de 8 Salas de Recursos Multifuncionais e ampliação de 06 Salas de Recursos Multifuncionais, com o objetivo

de ofertar atendimento a 210 estudantes. (Curitiba, 2015). As Salas de Recursos Multifuncionais - SRM são espaços da escola onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado – AEE - para criança/estudantes com Deficiência e/ou Transtorno Global do Desenvolvimento. O atendimento é ofertado no turno contrário à frequência na classe comum de ensino regular.

O objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, adotada pelo município de Curitiba em 2009, é o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais com a garantia de apoio especializado, denominando atendimento educacional especializado - AEE, sendo compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e que também integrem a proposta pedagógica da escola.

De acordo com a atual política, a inclusão escolar tem por finalidade assegurar o acesso e permanência de crianças/estudantes com Deficiência Visual, Surdez, Física e/ou Intelectual, Transtorno Global do Desenvolvimento, Altas Habilidades/superdotação e Transtorno de Conduta, nas diferentes faixas etárias, da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, visando ao desenvolvimento de seu potencial. O Município de Curitiba atendeu em 2014, na Rede Municipal de Ensino, 1833 estudantes/crianças em inclusão escolar, sendo subdivididos da seguinte maneira: 1343 estudantes em inclusão escolar no ensino fundamental; 308 crianças em inclusão na educação infantil; 182 estudantes na Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Este é o perfil segundo a educação especial, educação inclusiva e atendimentos especializados da rede municipal de Curitiba na atualidade.

Abaixo, segue um quadro que demonstra os atendimentos realizados pela Rede Municipal de Educação de Curitiba no ano de 2014.

QUADRO 4 - ATENDIMENTOS OFERTADOS EM 2014

DOCENTES	**ATENDIMENTOS**	**OBJETIVOS**	**ALUNOS ATENDIDOS**
Professores- 99	Classes Especiais- 99	Garantir o acesso aos conhecimentos básicos que a escolarização de proporcionar a todos	Estudantes- 906

Professores – 53	Atendimento Pedagógico Domiciliar – 53 escolas	Ofertar suporte pedagógico ao estudante matriculado no ensino fundamental, na rede Municipal de Ensino, que necessite de permanência prolongada em domicílio para tratamento de saúde.	Estudantes- 111
Professores -14	Escolarização Hospitalar	Realizar atendimento pedagógico, desenvolvido em hospitais ou casas de apoio, aos estudantes que por motivo de saúde estão afastados da sala de aula.	Estudantes 2.648
Professores -	Escolas Municipais de Educação Especial- Três Escolas Especiais	Desenvolvimento de competências, aprendizagem, inclusão social e autonomia.	Estudantes – 749
Professores – 77	Salas de Recursos -77	Oferecer atendimento educacional individual ou em grupos, a estudantes do ensino fundamental que apresentam dificuldades e/ou transtornos de aprendizagem, altas habilidades/superdotação e atende também estudantes egressos de classe especial.	Estudantes - 1.317
Professores- 5	Sala de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação	Suplementar e/ou enriquecer os conteúdos do currículo básico.	Estudantes - 86
Professores – 20	Sala de Recursos Multifuncionais - 20 salas	Garantir a inclusão, "disponibilizando meios para o acesso ao currículo, que proporcione a independência para a realização das tarefas e a construção da autonomia	Estudantes – 287
Professores – Equipe composta por: Pedagogos, Professores especializados em Educação Especial, Reeducação Visual e Auditiva e profissionais da Secretaria Municipal da Saúde: Psicólogos e fonoaudiólogos.	Centros Municipais de Atendimento Especializado- 8 CMAEs	Oferta serviços de apoio, suporte e identificação de necessidades educacionais especiais, realizando atendimentos terapêutico-educacionais e atuando em projetos de prevenção, visando ao desenvolvimento das potencialidades do educando, à melhoria de seu desempenho escolar e social.	Estudantes – 1.476
Professores	Inclusão Escolar	Assegurar o acesso e a permanência de crianças/estudantes com deficiência visual, surdez, física e/ou intelectual, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e	Estudantes – 1.833 Ensino fundamental – 1343 Educação infantil – 308

		transtorno de conduta nas diferentes faixas etárias.	Educação de jovens e adultos- 182

Fonte: Construindo o Plano Municipal de Educação: uma contribuição para o diálogo. Curitiba 2015. Disponível em: http://multimidia.educacao.curitiba.pr.gov.br/2015/4/pdf/00060984.pdf. Acesso em: 21 de abr. 2016.
Organização da Autora

Esse quadro, possibilita uma visão dos atendimentos realizados pela Rede Municipal de Educação aos estudantes que necessitam de atendimentos especializados ou diferenciados.

Esses atendimentos realizados apresentam duas concepções de educação inclusiva. Os atendimentos realizados em outros espaços que não na classe comum de ensino regular, apresentam concepção integracionista, fundamentado na Resolução n.02 de 11 de setembro de 2001, e o Atendimento Educacional Especializado, apresenta concepção inclusivista, fundamentado na Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.

Em relação à formação ofertada pela Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais – CANE, aos professores na perspectiva da educação inclusiva, de acordo com relatórios obtidos junto ao Departamento de Tecnologia e Difusão Educacional, pode-se dizer que ocorreram a partir de 2009 quando da implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, até 2015.

Os cursos aqui apresentados e analisados, foram ofertados em 2009, quando da implantação das salas de recursos multifuncionais. Assim, em princípio o professor da classe comum de ensino regular teve oferta de formação continuada na perspectiva da educação inclusiva de modo a ter aportes teóricos e práticos para a sua prática docente com alunos com deficiência.

A Secretaria Municipal de Educação apresenta anualmente Plano de Formação Continuada,[12] com o objetivo de apresentar aos profissionais da educação as ações formativas que ocorrerão durante o ano, tendo compromisso investir com a formação dos profissionais da Secretaria Municipal de Educação. Busca-se oferecer formação de acordo com as indicações dos cursistas, que são coletadas por meio das avaliações dos cursos que realizam.

[12] Plano de Formação Continuada SME: Disponível em:< http://multimidia.cidadedoconhecimento.org.br/CidadeDoConhecimento/lateral_esquerda/menu/downloads/arquivos/10185/download10185.pdf>. Acesso em: 09 de abr. 2016.

QUADRO 5 - CURSOS OFERTADOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA- 2009 – 2015

ANO	QUANTIDADE DE CURSOS	VAGAS	CARGA HORÁRIA	CARGA HORÁRIA MÉDIA	DIA DA SEMANA DE MAIOR OFERTA DE CURSOS
2009	26	2714	771h	4h – 153h	Sexta-feira
2010	25	2674	648h	4h – 138h	Sexta-feira
2011	22	2243	637h	4h -144h	Sexta-feira
2012	23	2295	392h	4h – 58h	Terça-feira
2013	31	2849	514h	4h – 64h	Sexta-feira
2014	31	3105	1243h	4h – 120h	Sexta-feira
2015	23	1358	844h	4h – 48h	Sexta-feira

Fonte: Departamento de Tecnologia e Difusão Educacional
Organização da autora

No ano de 2009 foram disponibilizados 26 cursos de formação na perspectiva da educação inclusiva, com 2714 vagas, das quais 1858 profissionais concluíram e 858 dos inscritos não concluíram, com uma carga horária média de 4h -153h. Destas ofertas, 14 cursos, 54% das ofertas, foram direcionados às diferentes deficiências, em diferentes dias da semana de modo a atender diferentes profissionais da educação em seus dias de permanência. O ano de 2009 foi o único em que foi disponibilizado o número de concluintes e não concluintes. No período de 2009 a 2015 foram ofertados 17.238 vagas nos cursos voltados na perspectiva inclusivista.

As ofertas para os profissionais que trabalham com salas de recursos, classe especial, CMAE'S, Sala de Recursos Multifuncionais foram 8, num total de 31% das ofertas. Sendo, 2 ofertas de oficinas, uma de mosaico e outra de pintura em tela e tecido. O II fórum de Curitiba de Escolaridade e Empregabilidade, e o I Encontro de Projetos de Estudantes com Altas Habilidades.

Em 2010, foram 25 ofertas de cursos, disponibilizadas 2674 vagas, com uma carga horária média de 4h – 138h, não se tem dados neste ano sobre o número de concluintes dos cursos ofertados. Destes, 17 cursos, 68%, foram ofertados para diferentes deficiências, em diferentes dias das semanas, o II Encontro para apresentações de projetos dos estudantes com altas habilidades, e 7 formações,28% realizadas às sextas-feiras, direcionadas para os profissionais que atendem especificamente a educação especial.

Em 2011, foram ofertados 22 cursos, disponibilizadas 2243 vagas, com carga horária média de 4h – 144h, não apresentando o número de concluintes. Dos 22 cursos ofertados, 11 foram para diferentes deficiências em diferentes dias da semana, sendo 50% dos cursos, um curso cacarecos não, obra de arte na minha mão, dois Fóruns sobre Escolaridade e Empregabilidade da Pessoa com Deficiência, um Seminário Municipal da Educação Especial, o III Encontro dos Projetos e Atividades dos Estudantes com Altas Habilidades da RME, o 5º Encontro dos secretários Escolares – Fase 2, e 5 ofertas, 23% de cursos, foi específico para os profissionais da educação especial.

Em 2012, a oferta foi de 23 cursos, disponibilizadas 2295 vagas, com carga horária média de 4h – 58h, não apresentando o número de concluintes. Dos 23 cursos ofertados, 15 foram para os professores dos diferentes anos do ensino, desde a educação infantil ao ensino fundamental I, sendo 65%, incluindo ciclo de palestras, grupo de discussão orientada sobre Altas Habilidades/Superdotação, e o II Seminário Municipal de Educação Especial, 4 cursos para os professores que trabalham com a educação especial, 17%, uma apresentação de Teatro para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, o V Fórum de Curitiba/Escolaridade e Empregabilidade da Pessoa com Deficiência, e IV Encontro dos Projetos e Atividades dos Estudantes com Altas Habilidades.

Em 2013, foram ofertados 31 cursos, disponibilizadas 2849 vagas, com carga horária entre 4h – 64h, não se apresenta o número de concluintes. Foram ofertados 21 cursos, ciclo de palestras, grupo de estudos e SEP, totalizando 68% da oferta para os professores da sala de ensino comum e outros profissionais que trabalham nas escolas e 10 cursos, 32% das ofertas, para os professores que atuam com a educação especial.

Em 2014, foram 31 cursos, disponibilizadas 3105 vagas, com carga horária entre 4h – 120h. Foram 15 ofertas de cursos, num total de 48%, que compreende teatro, grupo de discussão orientada, grupo de estudos e SEP na escola, e 15 oferta de cursos e seminários, 48% das ofertas e foi promovido o VI Encontro dos estudantes com Altas Habilidades/superdotação da RME/2014.

Em 2015, foram ofertados 23 cursos, disponibilizadas 1358 vagas, com carga horária entre 4h – 48h. Foram 6 ofertas, 26% de cursos para os profissionais da sala comum de ensino, 16 ofertas, 70%, para os profissionais que trabalham

especificamente com a educação especial e seus atendimentos e uma formação para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.

Verificou-se nos relatórios a oferta de cursos na perspectiva da educação especial e inclusiva, que foram disponibilizados cursos destinados aos professores que atuam em sala de aula comum.

Nesse período de 7 anos, desde a implantação do Programa das Salas de Recursos Multifuncionais em Curitiba, foram ofertados 99 cursos, que envolvem seminários municipais de educação especial, ciclo de palestras, fóruns, grupos de estudos, assessoramentos, capacitações para pedagogos das escolas comuns de ensino, encontros para apresentação de projetos em Altas Habilidades/Superdotação, encontros com secretários escolares, encontro de atualização para atendentes e motoristas – SITES, e conferências com ampla oferta para participação.

Nesse mesmo período de sete anos, a oferta para os profissionais das Salas de Recursos Multifuncionais, classes especiais, escolas especiais, atendimento pedagógico domiciliar, pedagogia especializada, avaliação diagnóstica, profissionais dos CMAEs, professores que atuam no EJA e profissionais que atuam na CANE, foram 65.

Os cursos foram ofertados em todos os dias da semana, de modo a atender profissionais da sala comum de ensino, profissionais de Educação Física, Inspetores, motoristas dos SITES e profissionais que trabalham especificamente com a educação especial e inclusiva.

Observa-se que a oferta de cursos para a formação continuada dos professores é constante na Rede Municipal de Educação de Curitiba, em todos os dias da semana e para as várias áreas do conhecimento. De acordo com esses relatórios, não falta oferta de cursos, resta saber quem os faz e que impactos tem essa formação na rede.

Na oferta de cursos, observa-se que o dia de maior oferta foi sexta-feira, dia em que os professores especializados tem sua permanência. Nessa perspectiva, uma vez que o número de professores especializados é percentualmente menor que o número de professores capacitados, mesmo sendo menor a oferta aos professores especializados em relação aos capacitados, questiona-se qual o impacto da formação para os professores capacitados. Uma vez que nas entrevistas afirmam não ter oferta de cursos.

5 POLÍTICAS NO MUNICÍPIO DE CURITIBA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA SEGUNDO OS PROFESSORES ENREVISTADOS

Este capítulo apresenta as políticas de educação especial que tem fundamentado as ações pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva na rede municipal de educação de Curitiba, principalmente na oferta de formação continuada para os professores da classe comum de ensino regular.

Diante da fragilidade que se tem apresentado a formação inicial e da necessidade de complementação da mesma por meio da realização de cursos, busca-se aqui apresentar o que alguns pesquisadores da área de educação entendem por educação continuada, e nesse sentido, apresentar o que se tem discutido nacionalmente para que a formação continuada se constitua de fato, na aquisição de compreensões e ações que contribuam para a formação docente.

Nesse sentido, o Parecer CNE/CP de 9 de junho de 2015 e a Resolução CNE/CP n.02 de 1º de julho de 2015, avança ao propor novas configurações para a formação de professores para a educação básica no Brasil.

> [..] fundamentando-as política e filosoficamente, e, exarando princípios e normas para essa formação através da consolidação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, com enfoque na formação em nível superior desses profissionais (p.3).

Na Resolução são apontados princípios e propósitos para a formação de professores para a educação básica, que são fundados nos aspectos políticos, filosóficos e éticos.

> A Resolução CNE/CP 02/2015, e o Parecer que a fundamenta, coloca as ideias básicas para a formação de professores no país, explicitando os aspectos políticos, filosóficos e éticos que devem presidir essa formação. Orienta para uma formação comprometida com os valores democráticos e com o compromisso com o desenvolvimento das crianças e adolescentes inseridos na educação básica (GATTI, 2016, p.3).

Uma das principais proposições contidas nesse documento é a garantia do padrão de qualidade dos cursos de formação de professores. Desse modo, pensar que conhecimentos e práticas pedagógicas seriam relevantes para uma prática docente de qualidade, que oportunize ao professor mudar suas práticas sem significado para práticas mais elaboradas no processo de ensino e aprendizagem,

seria na perspectiva de que esses conhecimentos fossem relacionados à sala de aula e que integrem teoria e prática.

A teoria, prática que aqui se discute, não é a teoria e a prática como opostos, dissociados. Não é o entendimento de prática "como mera aplicação direta de teorias aprendidas ou mediadas por técnicas, ou como mero uso mecânico de receituário de técnicas" (GATTI, 2016, p.6). Assim, práticas para GATTI, 2013, "são ações educacionais com fundamentos e escolhas, traduzem-se pelo fazer pensando e pensar fazendo, implicando em saber fazer e porque fazer" (p.54).

> Então, se faz necessário mudar a concepção vigente sobre "prática" e "teoria". Prática educacional é prática social com significado e não pode ser tomada como simples receita, ou confundida com tecnicismos modeladores. É necessário transcender o senso comum reificado, superar os sentidos usuais atribuídos às práticas pedagógicas condenadas por muitos sem defesa (e muitas vezes sem argumentos). Prática pedagógica, por ser pedagógica, é ação política, de cidadania, comportando formas de ação guiadas por seus fundamentos, sejam filosóficos, sejam científicos (GATTI, 2013, p.54).

Essa compreensão de teoria prática remete a relações pedagógicas intencionais com profissionais bem formados. Para Gatti, 2013, são "profissionais detentores de ideias e práticas educativas fecundas, ou seja, preparados para a ação docente com consciência, conhecimentos e instrumentos" (p.54). E nesse sentido, o Parecer CNE/CP de 9 de junho de 2015 e a Resolução CNE/CP n.02 de 1º de julho de 2015, tem como objetivo indicar os conhecimentos fundamentais, tornando-os relevantes.

> [..] sinalizar aspectos relativos aos conhecimentos fundamentais para a construção de currículos convergentes à formação de professores isto é, para atuação pedagógica na Educação Básica, tratando de questões relativas a aspectos relevantes referentes à Didática, às Metodologias e às Práticas de Ensino (GATTI, 2016, p.6),

A relevância dos conhecimentos fundamentais se traduzem nos conhecimentos historicamente sistematizados, "que, na qualidade de objetivações do gênero humano, constituem-se patrimônio para as apropriações e consequente humanização dos indivíduos" (MARTINS, 2012, págs. 57,58).

A formação inicial dos professores é crucial, a profissão docente não pode ser vista como uma ocupação secundária, "os professores da educação básica constituem um setor vital, nevrálgico, nas sociedades contemporâneas e são uma das chaves para entender as suas transformações" (GATTI, 2013, p.52).

> Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos aliados a formas de ação. Donde a importância de uma sólida formação inicial, solidez também que necessita de reconhecimento pelo conjunto da sociedade (GATTI, 2013, p. 60).

Desse modo, atrelada a discussão da formação inicial dos professores, está a discussão da formação continuada, que surge da necessidade dos desafios colocados pela sociedade contemporânea.

> O surgimento de tantos tipos de formação não é gratuito. Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas. Criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação (GATTI,2008, p.58).

A oferta de cursos de formação continuada atendem a uma defasagem da formação inicial, mais que de um aprofundamento mediante os desafios que são postos pelas demandas sociais.

> Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a idéia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional. (GATTI,2008, p.58).

No Brasil, a necessidade de formação continuada se dá muito mais pela precariedade da formação inicial dos professores nos cursos de graduação, do que propriamente para um desenvolvimento de conhecimentos que atendam às demandas atuais. Assim, as políticas de formação continuada se tornaram mais em “feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação” (GATTI, 2008, p.58), que deveriam ser mais na perspectiva do “aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas

produções científicas, técnicas e culturais" (IDEM, 2008, p.58). Tornaram-se então, para o suprimento e atendimento

> [..] a uma formação precária pré-serviço e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos. Isso responde a uma situação particular nossa, pela precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação (GATTI,2008, p.58).

Desse modo, como sugere Gatti, 2003, para que de fato no Brasil a formação continuada de professores, seja menos paliativa e mais promotora de práticas transformadoras, deve-se levar em conta na vida desses profissionais "o papel de eventos mais amplos, sejam sociais, políticos, econômicos ou culturais, com seus determinantes que perpassam a vida grupal ou comunitária" (GATTI, 2003, p.196).

Para que a formação continuada de professores atenda à necessidade de conhecimentos que sejam relevantes para a melhoria de sua prática pedagógica, atendendo às demandas de uma sociedade em constante movimento, em que a cada dia surgem novos desafios,

> É preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas, como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo (GATTI, 2003, p.196).

De acordo com pesquisas realizadas por essa autora, à formação continuada, cabe levar os professores à compreensão de um trabalho que produza transformação no modo de pensar e nas práticas, isto se dá por meio de:

> Programas formativos, intervenções que visam trazer impactos e diferenciais nos modos de agir de pessoas/profissionais só mostram efetividade quando levam em consideração as condições sociopsicológicas e culturais de existência das pessoas em seus nichos de habitação e convivência, e não apenas suas condições cognitivas (GATTI, 2003, p.197).

Em outros termos, os programas precisam atender à realidade em que está o professor, "é necessário que os programas que visam a inovações educacionais, aperfeiçoamentos, atualizações tenham um entrelaçamento concreto com a ambiência psicossocial em que esses profissionais trabalham e vivem" (GATTI, 2003, p.203).

Nesse sentido, cabe destacar o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE-PR, que instaura uma nova política de Formação Continuada que valoriza os

professores que atuam na Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Paraná. Este programa decorre da fragilidade da formação docente, principalmente nos anos de 1990, em que “prevaleceu a concepção de uma formação sustentada em atividades múltiplas, descontínuas e desvinculadas da prática dos professores e, consequentemente, da escola” (SEED PR, 2016 p.02). O Programa apresenta uma concepção de formação continuada, na perspectiva da formação em serviço, em que conceitua formação continuada, mesmo que os professores não o percebam, como,

> o movimento permanente e sistemático de aperfeiçoamento dos professores da rede de ensino estadual, em estreita relação com as IES, com o objetivo de instituir uma dinâmica permanente de reflexão, discussão e construção do conhecimento sobre a realidade escolar. Nesse processo, o professor é um sujeito que aprende e ensina na relação com o mundo e na relação com outros homens, portanto, num processo de Formação Continuada construído socialmente (SEED PR, 2016, p.03).

E ainda tendo como objetivo o “redimensionamento das práticas educativas, reflexão sobre os currículos das Licenciaturas e sua avaliação e demais discussões pertinentes” (SEED PR, 2016, p.03), de modo a superar os modelos de formação continuada que tem sido ofertadas no Brasil. Esses programas não consideram a realidade em que o professor está inserido, não promovendo a reflexão individual sobre sua prática educacional.

Nesse sentido, esse modelo de formação continuada sempre considera que,

> o conjunto dos professores se encontra sempre nos mesmos patamares de formação e de experiência profissional, sendo atendidos por meio de políticas homogêneas, com ações isoladas e fragmentadas. Comumente, os cursos/atividades de formação apresentam baixa carga horária, com conteúdos definidos de forma centralizada, desconsiderando as reais necessidades da demanda de conhecimento teórico-prático dos professores das escolas (SEED PR, 2016, p. 03).

O Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE-PR, busca “proporcionar aos professores tanto o aperfeiçoamento dos fundamentos pedagógicos e disciplinares de caráter teórico-prático, a ser construído na relação entre seus estudos e a concretude escolar do processo ensino-aprendizagem” (SEED PR, 2016, p.04).

Nessa perspectiva, o professor tem sua formação em serviço partindo da realidade escolar, uma formação de dentro para fora da escola. Articulada ao seu ambiente de trabalho, com base nos seus saberes, em “diálogo entre a realidade vivida e interpretada, ampliando suas respectivas possibilidades de compreensão

objetiva dos mecanismos e conhecimentos sobre a identidade profissional docente" (SALLES, 2004, p.01).

Como apresentado no capítulo anterior, no município de Curitiba o que fundamenta as ações pedagógicas e os atendimentos especializados são as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba: Educação Especial e Inclusiva, Educação Integral, Educação de Jovens e Adultos, 2006-2015, que tem seus pressupostos teóricos na Resolução n.02 de 11 de setembro de 2001, e que a partir do ano de 2009, adota também a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, segundo a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.

Várias são as ações pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva que são adotadas na Rede Municipal de Curitiba para o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais permanentes e alunos com dificuldades temporárias de aprendizado, como ficou demonstrado ao final do capítulo anterior.

5.1 EXPLICITAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Neste capítulo, atende-se ao objetivo específico de saber dos professores sobre as políticas de formação continuada ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba.

Os entrevistados desta pesquisa foram 57 professores, 4 professoras que realizam atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais, 2 profissionais da Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais (CANE), que fazem suporte às professoras da sala de recursos multifuncionais das Regionais Boa Vista e Cajuru, e uma entrevista com a profissional responsável pela gerência de apoio à inclusão. Uma professora da sala comum que não quis participar respondendo à entrevista. No total foram realizadas 64 entrevistas. Esses professores trabalham em 27 escolas de duas Regionais.

Portanto, a pesquisa com professores teve como critério de recorte as salas de recursos multifuncionais, por se tratar do Atendimento Educacional Especializado da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, pelas salas se constituírem no espaço onde estão em atendimento

os alunos, público alvo desta política, e no sentido da delimitação da população, principalmente pelo curto tempo para a realização e conclusão do trabalho desenvolvido.

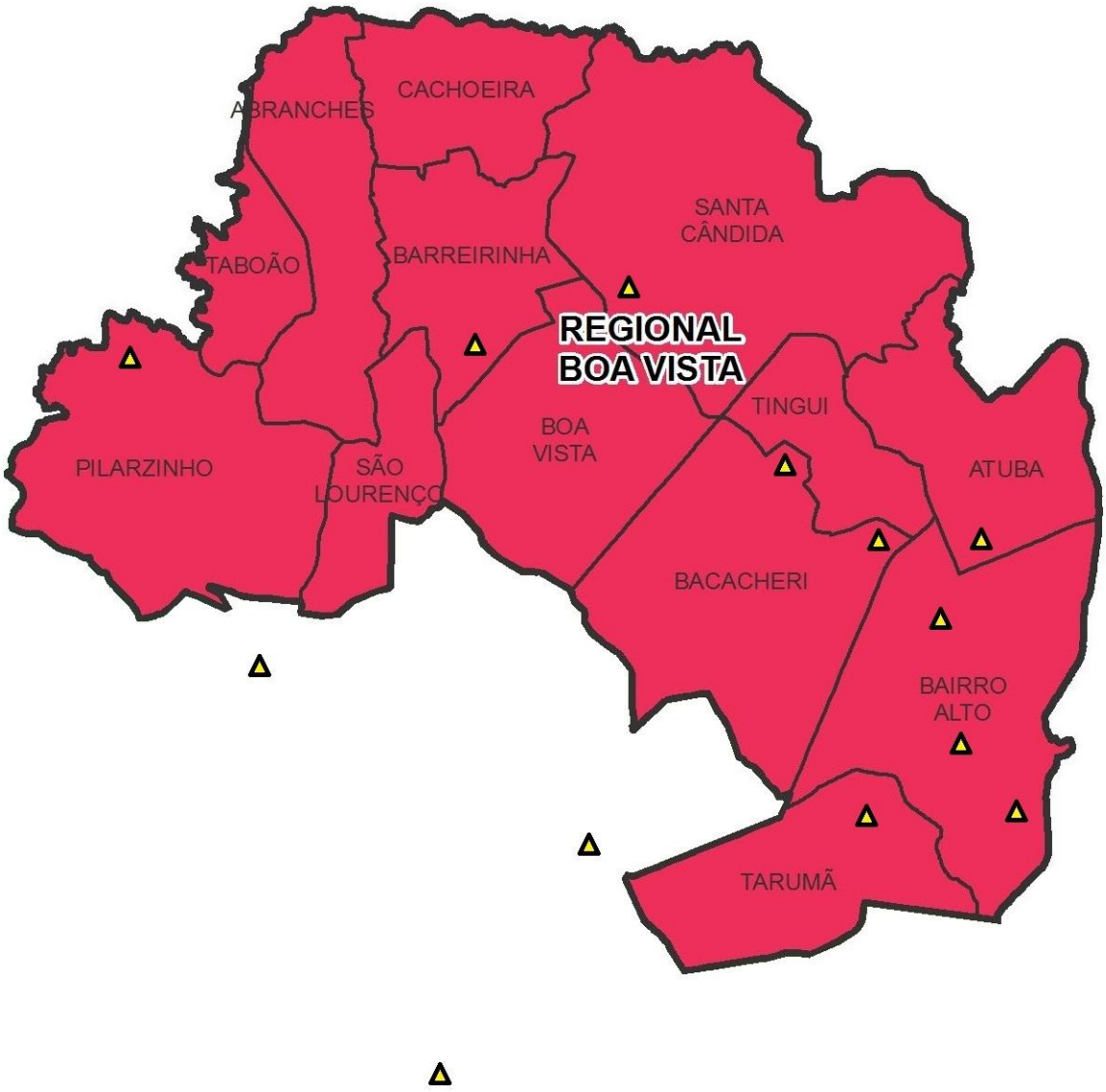
O documento orientador das Salas de Recursos Multifuncionais da Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais de Curitiba –CANE, está em consonância, com o Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais do MEC - SECADI, em sua relação com a orientação de oferta de formação em serviço, buscando-se compreender os determinantes sociais, o conhecimento da realidade, dos contextos históricos em que as políticas em pauta foram formalizadas e implementadas.

Como apresentado no capítulo anterior, o município de Curitiba conta, de acordo com o que está disponibilizado no site da Cidade do Conhecimento, vinte salas de recursos multifuncionais, distribuídas em oito Regionais. De acordo com o plano municipal de educação em debate no ano de 2015, foram implantadas mais oito salas de recursos multifuncionais e segundo informações da gerência de apoio a inclusão, até o momento foram abertas seis salas, com projeção de mais quatro até o final de 2015. Superando desse modo, a projeção de abertura de oito para dez salas.

Todas as entrevistas foram realizadas em duas Regionais: a Regional Boa Vista, com a Escola Municipal Professor Kó Yamawaki, com atendimento nos dois turnos, que conta como duas salas, e a Regional Cajuru, com a Escola Municipal Irati, com atendimento a tarde e a Escola Municipal Marumbi, com atendimento pela manhã. Cada uma dessas salas atende em média 14 estudantes. O recorte pela Regional do Boa Vista se deu por ter escolas bem centrais, contando com 25 escolas. Tem como limites os municípios de Pinhais e Colombo. A Regional do Cajuru por ser uma Regional que atende uma população bem diversificada, sendo composta por vinte escolas municipais, tem por divisa os municípios de Pinhais e São José dos Pinhais.

Na Regional do Boa Vista, foram visitadas para a realização das entrevistas treze unidades escolares, das 25, dentre escolas municipais e Centros Municipais de Educação Integral - CEI’s. Algumas das quais haviam mais que um aluno em atendimento na sala de recursos multifuncionais. Houve escolas em que foram entrevistados três professores com diferentes turmas.

FIGURA 1 - MAPA DA REGIONAL BOA VISTA



Mapa da Regional Boa Vista Disponível em: http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/ Acesso em:03 de fev.de 2016

Escolas Municipais

Na Regional do Cajuru foram quinze unidades escolares, das 20 existentes, dentre escolas municipais e Centros Municipais de Educação Integral - CEI's, onde também em algumas unidades, havia mais de um aluno em atendimento na sala de recursos multifuncionais.

Foram vinte e sete escolas envolvidas no processo da pesquisa. Em que das 25 escolas da Regional Boa Vista, foram visitadas 13, totalizando 52%, e na Regional Cajuru das 20 escolas, foram visitadas 14, totalizando 70%.

QUADRO 6 - SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL DA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR KÓ YAMAWAKI – MANHÃ -REGIONAL BOA VISTA

ESCOLAS	ESTUDANTES
Escola Municipal Julia Amaral di Lenna	1
Escola Municipal Jaguaraíva	1
Escola Municipal CEI ano 300	1
Escola Municipal Araucária	3
Escola Municipal Professor Kó Yamawaki	1
Escola Municipal Madre Antônia	3
Escola Municipal Eni Caldeira	1
Escola Municipal Dom Manuel da Silveira D''Elbox	2
Escola Municipal CEI Professor Lauro Esmanhoto	1

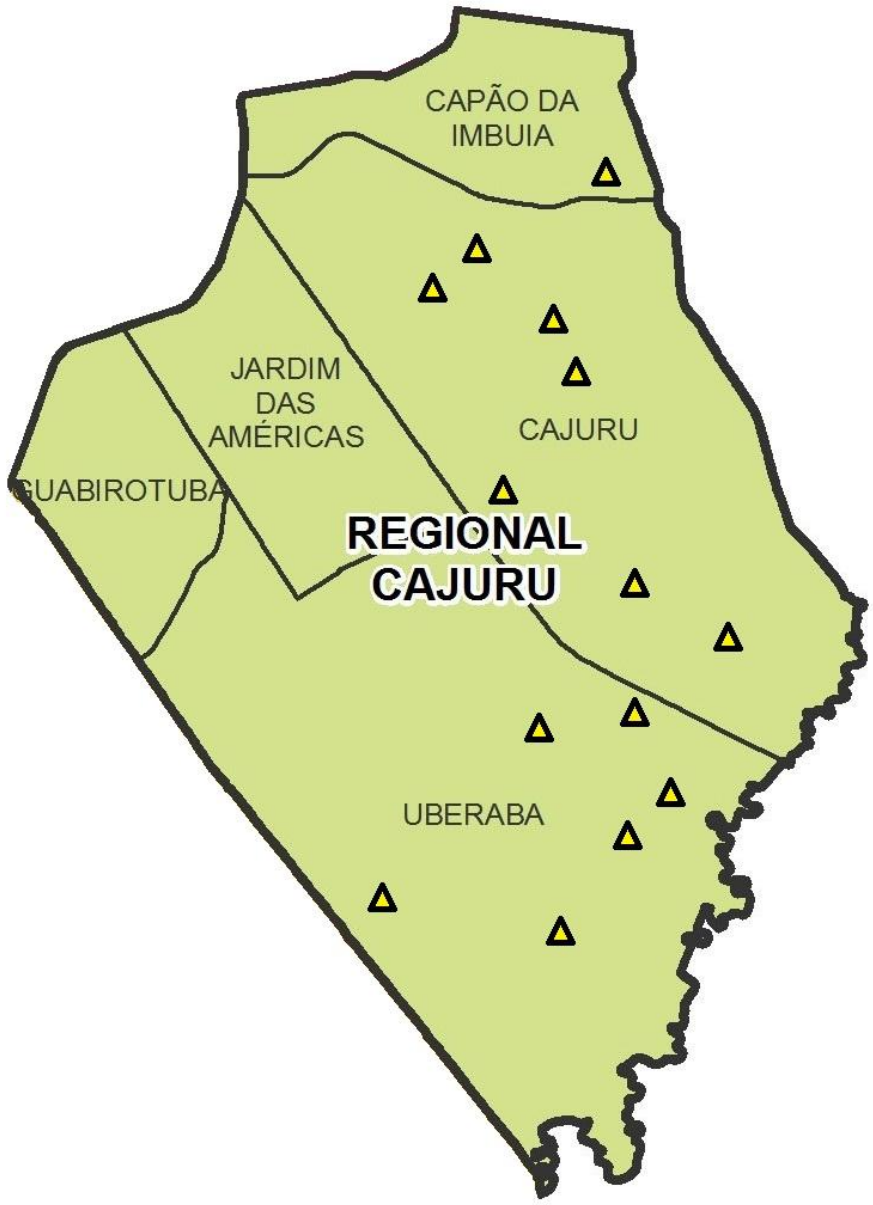
Fonte: Professora da sala de recursos multifuncional
Organização da Autora

QUADRO 7 - SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL DA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR KÓ YAMAWAKI – TARDE -REGIONAL BOA VISTA

ESCOLAS	ESTUDANTES
Escola Municipal Dom Manuel da Silveira D'Elbox	2
Escola Municipal Madre Antônia	1
Escola Municipal Araucária	3
Escola Municipal Vila Torres	1
Escola Municipal Raul Gelbeck	1
Escola Municipal Erasmo Piloto	4
Escola Municipal Eni Caldeira	1
Escola Municipal Mirazinha Braga	1
Escola Municipal Professor Kó Yamawaki	1

Fonte: Professora da sala de recursos multifuncional
Organização da Autora

FIGURA 2 - MAPA DA REGIONAL CAJURU



Mapa da Regional Cajuru Disponível em: http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/. Acesso em: 03 de fev. de 2016

Escolas Municipais

QUADRO 8 - SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL DA ESCOLA MUNICIPAL IRATI – TARDE -REGIONAL CAJURU

ESCOLAS	ESTUDANTES
Escola Municipal Irati	4
Escola Municipal Coronel Durival Britto e Silva	4
Escola Municipal CEI Eva da Silva	2

Escola Municipal Doutor Guilherme Lacerda Braga Sobrinho	1
Escola Municipal prefeito Omar Sabbag	2
Escola Municipal CEI Rita Anna de Cássia	1
Escola Municipal Rachel Mader	1

Fonte: Professora da sala de recursos multifuncional
Organização da Autora

QUADRO 9 - SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL DA ESCOLA MUNICIPAL MARUMBI – MANHÃ -REGIONAL CAJURU

ESCOLAS	ESTUDANTES
Escola Municipal Doutor Guilherme Lacerda Braga Sobrinho	1
Escola Municipal Elza Lerner	2
Escola Municipal Prefeito Linneu Ferreira do Amaral	4
Escola Municipal Irati	1
Escola Municipal Maria de Lourdes Lamas Pegoraro	1
Escola Municipal Michel Khury	1
Escola Municipal Marumbi	1
Escola Municipal Professora Maria Marli Piovesan	1
Escola Municipal CEI Issa Nacli	1

Fonte: Professora da sala de recursos multifuncional
Organização da Autora

Para a realização das entrevistas com os professores foi solicitada a autorização junto à Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais - CANE, que deu parecer favorável de acordo com o Protocolo: 07-002980/2014 (Anexo B).

Em muitas entrevistas esteve presente o profissional de apoio, disponibilizado pela Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais, que trabalha na sala de aula comum juntamente com o professor regente no atendimento ao aluno. Esse profissional atende alunos com deficiência física com dificuldades motoras e de locomoção, alguns casos de autismo em que o aluno tem grave comprometimento de fala e comportamental. Em muitos casos, esse profissional se divide em mais de um atendimento, ficando meio período do turno com alunos em diferentes turnos.

As entrevistas foram realizadas nos meses de março a julho de 2015, com ida às escolas em que haviam alunos da classe comum de ensino regular em atendimento na sala de recursos multifuncionais. Para conseguir falar com as entrevistadas desta

pesquisa foi realizado contato prévio via telefone. Buscou-se também contato com a direção, vice direção ou pedagogas, informando a todas sobre o objeto da pesquisa e a intenção de estar na escola para realizar as entrevistas.

Para a realização das entrevistas foi solicitado o período de hora atividade ou hora atividade concentrada do professor, de modo a não interferir no seu trabalho em sala de aula. Muitas foram as dificuldades para a realização das entrevistas, pois nem sempre o professor se encontrava na unidade escolar devido a cursos, capacitações, ou não podendo atender por estar realizando conselho de classe, entrega de boletins ou outras atividades em que o professor estava envolvido durante o seu período de hora atividade.

Houve situações em que a entrevista foi reagendada várias vezes devido a esses impedimentos, além de idas até a escola com entrevista pré-agendada e, por motivo de doença o professor não estava. Muitas escolas ficam distante da residência da pesquisadora até quinze quilômetros.

Ao estar na escola buscou-se sempre que possível, a mediação do profissional com o qual havia se dado o contato inicial por telefone, apresentando a documentação, na qual, consta a autorização da Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais (CANE), para a realização do trabalho dentro das escolas municipais do município de Curitiba.

Antes do início de cada entrevista, buscou-se esclarecer a finalidade da pesquisa e a relevância da participação de cada um, a contribuição para o processo do conhecimento das políticas a que se propôs esta pesquisa. Procurou-se o livre consentimento em participar que se deu pela assinatura de um termo de ciência, onde o profissional foi informado do uso dos dados coletados, e que o participante não seria identificado na mesma.

No caso das profissionais da CANE, da gerência de currículos nas regionais, o contato telefônico foi via núcleo de educação das regionais, situado nas ruas da cidadania, e com a gerência de apoio à inclusão o contato foi via telefone disponibilizado pela própria gerência.

As escolas municipais que tem as salas de recursos multifuncionais, nem sempre são próximas da escola e residência do aluno que necessita do atendimento que é realizado no contraturno escolar. O aluno precisa ser levado até o local de atendimento por um responsável. Algumas escolas ficam até doze quilômetros da

casa do aluno. Esse aluno tem duas matriculas na rede municipal de educação, uma na escola regular e outra na sala de recursos multifuncionais.

As entrevistas foram realizadas individualmente com cada profissional, em alguns casos foi solicitado que se deixasse o documento para entrega posterior, o que não foi possível devido a necessidade da entrevistadora perceber o ambiente natural, a fala espontânea do entrevistado, ter o registro do real, a possibilidade de se captar o real e não o ideal. Ao se deixar o documento, o entrevistado poderia fazer uma resposta que julgasse ser a “ideal, a esperada, desejada” pela entrevistadora.

5.2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA SEGUNDO ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS NAS ENTREVISTAS

Inicialmente perguntou-se aos entrevistados: 1. Qual a função de cada um, 2. A unidade em que trabalha, 3. Quanto tempo trabalha com educação e com educação inclusiva. A finalidade foi ter um perfil de cada um dos entrevistados.

A análise das respostas foi organizada segundo as questões apresentadas aos professores entrevistados.

QUADRO 10 - PERGUNTAS DAS ENTREVISTAS

QUESTÕES	
Questão 1	O que entende por educação inclusiva?
Questão 2	Como fez sua formação sobre o tema? A. Sozinha, lendo autores sobre o tema. Quais autores? B. Fazendo cursos sobre o tema? Em que instituições? C. Fazendo cursos e estudando sozinha?
Questão 3	. O que considera necessário para atuar como professor de educação inclusiva?

Organização da autora

Quando perguntados sobre o tempo que trabalham com educação, os anos de exercício no magistério, vão de 3 a 33 anos de atuação, sendo portanto, um tempo considerável de experiência no trabalho que realizam. Quanto ao tempo de atuação com educação inclusiva, o tempo apontado foi de uma semana a 18 anos. A

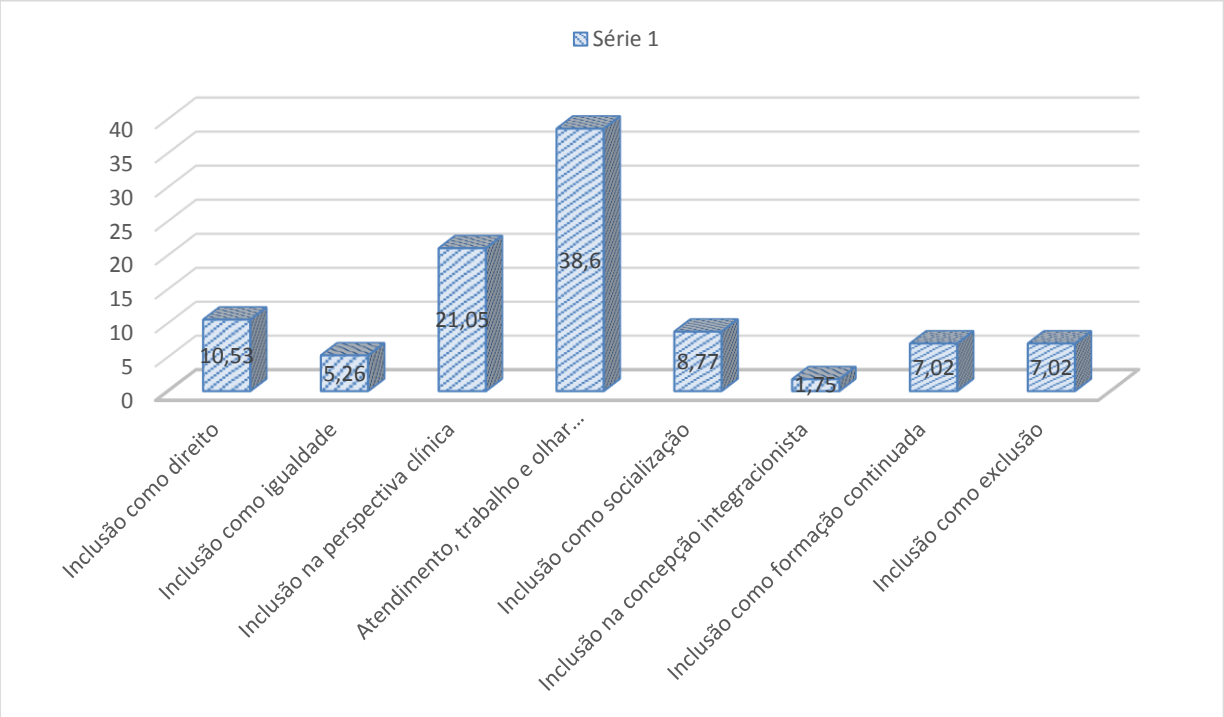
professora que disse ter uma semana de experiência, tem 12 anos de atuação no magistério.

Os participantes das entrevistas não são, nessa pesquisa, identificados por seus nomes, são identificados por P1, P2, e assim sucessivamente. São todos profissionais da classe comum de ensino regular e atuam na perspectiva da educação inclusiva, buscando-se verificar em que medida estão recebendo formação continuada, de modo a contribuir para tornar seu trabalho com o aluno em atendimento na sala de recursos multifuncional mais efetivo e com qualidade, ou seja, para a promoção de sua autonomia e cidadania.

As respostas à segunda pergunta, qual seja; O que entende por educação inclusiva? No critério para a ordem das concepções foi levado em conta o que apareceu nas primeiras entrevistas realizadas e não na quantidade de vezes em que apareceu. É uma questão que está presente como eixo nas políticas.

Serão agrupadas por concepções como no gráfico que segue.

GRÁFICO 1 - CONCEPÇÕES DE INCLUSÃO



Fonte: Entrevistas aos professores
Organização da autora

Observa-se que as respostas apontam para várias concepções de inclusão que se analisam em seguida.

5.2.1 Educação Inclusiva como Direito

Um grupo de 6 professores, P1, P12, P21, P31, P37 e P48 que corresponde a 10,53% dos entrevistados apresentam em sua fala a compreensão de inclusão como direito.

Esses professores, apontam o direito da pessoa com deficiência de estar incluída e receber atendimento e apoio necessário, como fez o professor P1, quando diz: "*Toda criança tem seu direito de estar incluída, mas também ter apoio necessário para que o pedagógico aconteça. Para que ele tenha pelo menos um pouco para a vida, para ser cidadão. Porque quando não se dá o atendimento que ele precisa, não é inclusão",* já o professor P21, disse: "*Atitude política educacional que aponte direitos à criança/estudantes especiais, principalmente no âmbito social porém, pode ser degradante se lhe fugir a oportunidade de ser bem assistido".*

Observa-se que desse modo a educação inclusiva é tida como direito. Isto está de acordo com o que foi exarado na Constituição Federal de 1988, no Título II, Art. 5, parágrafo 1º, que reza sobre os direitos e garantias fundamentais do homem fundada nos direitos humanos (art. 4º, inciso II), direitos e liberdades constitucionais (artigo 5º, inciso LXXI), direitos e garantias individuais (artigo 60, parágrafo 4º, inciso IV), que expressam a legalidade dessas conquistas e ainda declara como objetivo da educação "o pleno desenvolvimento da pessoa" colocado como "direito do cidadão e dever do Estado", torna a educação um direito do cidadão, que está especificado numa lei, podendo desse modo ser exigido, como também aponta esse mesmo texto da lei em seu Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, e especifica no Art. 208, parágrafo 1º, "O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo" e no parágrafo 2º, "O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente".

A educação como está garantida na Constituição Federal de 1988 está fundada na concepção de direitos humanos. Educação em direitos humanos diferentemente de ter que ser exigida, está dada como direito natural à dignidade da natureza humana, como nos coloca Soares, 2004,

> Já os Direitos Humanos são universais no sentido de que aquilo que é considerado um direito humano no Brasil, também deverá sê-lo com o mesmo

> nível de exigência, de respeitabilidade e de garantia em qualquer país do mundo, porque eles não se referem a um membro de uma sociedade política; a um membro de um Estado; eles se referem à pessoa humana na sua universalidade (p.05).

Nesse sentido, a educação em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, se dá na perspectiva dos direitos humanos, entendendo a educação garantida a toda pessoa humana. Tomasevski, 2006, define direitos humanos como “a proteção contra o poder” (TOMASEVSKI in HADDAD, GRACIANO, 2006, p.66), não é determinado pela vontade política de um governo. Os direitos humanos “São naturais, também, porque existem antes de qualquer lei, e não precisam estar especificados numa lei, para serem exigidos, reconhecidos, protegidos e promovidos” (SOARES, 2004, pg.05).

Na perspectiva do direito é que os indivíduos são ou não considerados cidadãos, quando tem seus direitos garantidos e definidos pela Constituição. Nessa perspectiva há que se garantir a efetivação desse direito à educação que historicamente tem sido negada.

A concepção de inclusão como direito está fundada na compreensão do papel do Estado na garantia de educação para todos. E em se tratando do aluno de inclusão, refere-se a ele ressaltando, lembrando e reforçando que também o “estar” na escola é um direito seu, conquistado e garantido legalmente, o que não lhe pode ser ofertado apenas como se fosse um favor, uma benesse.

Há necessidade de reforçar e se fazer lembrar que sua presença nesse contexto está garantida, num esforço muito grande que se faz para lhe assegurar o que é seu por garantia de lei. Para Cury, “[..] a educação é um direito do cidadão e um dever do Estado com vistas ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, segundo o princípio do art.205” (2013, p.204).

Desse modo, a educação como direito é uma conquista de todos independente de suas condições físicas, econômicas e social. A escola brasileira precisa se adequar às normativas legais, de modo a garantir a todos o acesso e a permanência.

Nesse sentido, a educação como direito, implica garantia do acesso e da permanência, com qualidade, já apontada em 2001, no Parecer nº 17.

> 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 representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial

> dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº17 de 2001, p.22).

Alguns professores, apontaram o direito como seu entendimento de educação inclusiva. Um direito assegurado, inicialmente pela Constituição Federal de 1988, LDB 9394/96 e demais políticas educacionais. Partindo-se da premissa do direito, o professor P37, o aponta com restrição, dizendo que: “é um direito do aluno desde que sejam respeitados os demais”.

Essa concepção dos professores, demonstra compreensão que o aluno tem o direito de estar incluído pela garantia da matricula, contudo, desconfiam de que não lhes está garantido em plenitude.

Muitos instrumentos legais foram criados para garantir que as crianças em idade escolar pudessem estar na escola e não fora dela, destacando-se, o Estatuto da Criança e do Adolescente. A proteção à infância implica o direito de estudar, independentemente de sua condição física, social e econômica. E nesse sentido, o aluno com deficiência, precisa ter o seu direito à educação garantido, o estar na escola, é seu direito e não pode lhe ser garantido pela metade. A educação a ele ministrada implica qualidade, que atenda a sua especificidade de aprendizagem.

5.2.2 Educação Inclusiva como Igualdade

Os professores P2, P18 e P24, 5.26% entendem por educação inclusiva a igualdade. A oportunidade de tratamento com igualdade para com os diferentes, é assim expressa pelo professor P2 *a “Inclusão é igualdade, é tratar com igualdade as diferenças, porque somos iguais porque somos diferentes. Trabalhar o diverso, não ter medo do diferente. A ideia de inclusão não é apenas na escola, em toda sociedade”.*

Ao se falar em igualdade há que considerar o que se entende por ela. De acordo com JAPIASSU & MARCONDES, 1996,

> O termo “igualdade” aparece ainda na expressão “igualdade entre os homens” e possui várias acepções: a) a igualdade jurídica ou civil significa que a lei é a mesma para todos; b) a igualdade política significa que todos os cidadãos têm o mesmo acesso a todos os cargos públicos, sendo escolhidos em função de sua competência; c) a igualdade material significa que todos os homens dispõem dos mesmos recursos. As duas primeiras igualdades,

> igualdades de princípios, constituem a base das democracias. De fato, as desigualdades materiais geram desigualdades políticas e jurídicas: essa situação foi descrita, pelo socialismo do século XIX, como “democracia formal”. 3.É questionável a expressão “igualdade natural” ou biológica, pois, por natureza, não somos idênticos uns aos outros (p.137).

Pode-se, então, entender igualdade em vários sentidos da vida de um indivíduo, que precisa lhe ser assegurada numa sociedade considerada democrática. Quais condições iniciais e finais estão dadas aos estudantes? Estão dadas da mesma maneira? Para Saviani, “[..] só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada” (1984, p.81).

Para Mantoan,

> Ligada a sociedades democráticas que estão pautadas no mérito individual e na igualdade de oportunidades, a inclusão propõe a desigualdade de oportunidades, a inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino especial e regular (2006, p.16).

A igualdade entre os sujeitos não está dada pela fato de os homens serem iguais e nascerem iguais, os alunos não são iguais em tudo, tem condições sociais, econômicas, de crenças, de etnia e de sexo, que são diferenciadas, o que indevidamente, pode lhes trazer maiores dificuldades na superação das condições que estão socialmente postas e legitimadas pela atual organização escolar.

> A igualdade de oportunidades é perversa, quando garante o acesso, por exemplo, à escola comum de pessoas com alguma deficiência de nascimento ou de pessoas que não têm a mesma possibilidade das demais, por problemas alheios aos seus esforços, de passar pelo processo educacional em toda a sua extensão. Mas não lhes assegura a permanência e o prosseguimento da escolaridade em todos os níveis de ensino. Mais um motivo para se firmar a necessidade de repensar e de romper com o modelo educacional elitista de nossas escolas e de reconhecer a igualdade de aprender como ponto de partida e as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada (MANTOAN, 2006, p.20).

E ainda, Ross 2006, nos aponta que,

> Não basta enxergar a dificuldade do outro, ter consciência da própria condição de desigualdade a que está submetido, mas ter-se os olhos cegos para nossa inflexibilidade de idéias, crenças e procedimentos, ausência de sentido social e político daquilo que ensinamos na vida dos sujeitos (p.275).

Nesse sentido, a compreensão dos professores sobre igualdade de oportunidades pelo princípio da diferença dialoga com o que a literatura nos apresenta. Contudo, a compreensão de igualdade vai além do que se tem defendido, e como ponto de chegada fica vago, aponta-se apenas o ponto de partida como dado. Não se dimensionam as possibilidades da continuidade. Ao se incluir o aluno não está posta a garantia de igualdade nas condições de permanência e continuidade. E ainda como aponta MANTOAN (2006), “tratar as pessoas diferentemente pode enfatizar suas diferenças, assim como tratar igualmente os diferentes pode esconder as suas especificidades e excluí-los do mesmo modo” (p.17). Mas, conforme o que o gráfico referente as concepções apresenta, têm-se uma outra concepção que se analisa em seguida.

5.2.3 Educação Inclusiva na Perspectiva Clínica

O grupo de 12 professores, 21,05% entende por educação inclusiva (Questão 1), o processo de inclusão de crianças com deficiência na classe comum de ensino regular, aquelas que apresentam algum laudo com questão biológica ou de aprendizagem.

Os professores P3 e P16, entendem serem alunos da educação inclusiva os que apresentam laudo, numa perspectiva clínica. O professor P3 aponta que*: “As crianças que apresentam laudo, que não conseguem acompanhar a turma, acompanhar a aprendizagem”*; e o P16 que: *“Educação inclusiva é abrir espaço na educação para aquela criança que apresenta alguma dificuldade, algum laudo”.* Os professores P5, P8, P28, P38 e o P55, dizem que os alunos de inclusão são aquelas *“crianças com necessidades educacionais especiais”,* e os professores P4, P13, P14, P22, e P49, entendem ser aquelas crianças que *“tem deficiência”, “possuem dificuldades”.*

Uma vez que os professores apresentaram a concepção de necessidades educacionais especiais, contextualizaremos a origem do termo Necessidades Educativas Especiais-NEE, que foi nos anos de 1960 e buscou não centrar mais na noção da deficiência nos sujeitos, deslocando o discurso sobre as noções de necessidades educativas especiais.

> O conceito de necessidades educacionais especiais desloca o ponto de referência para as possibilidades de escolarização apresentadas por suas características diferenciais e necessidades específicas dos alunos e a capacidade de dar respostas educativas apresentadas pela escola (ROSS, 2004, p.211).

Busca-se nesse momento, proporcionar aos alunos com deficiência uma inserção em outro contexto educacional, que lhe pudesse proporcionar outros estímulos e outras aprendizagens, em ambientes não segregados.

> Quando se propaga a inversão de modelos pedagógicos, acentuando-se um e negando-se outro, não significa ter-se transformado a realidade. Quando menos se falou em "pessoa com deficiência, mais dificuldades e adversidades foram encontradas por estas pessoas (ROSS, 2006, p.284).

O que significa dizer que essa proposta,

> [..] visava plantar novas concepções sobre essas pessoas com vistas a superar a origem e predominância do patológico, a localização no aluno dos seus problemas. Se há tão-somente necessidades educativas especiais, não se trata mais de se ofertar apenas educação segregada. Trata-se, agora, de todas as escolas atenderem a essas necessidades que se convertem em exigências ao processo do ensino e da aprendizagem (ROSS, 2006, p.284).

O aluno passou a ser visto não como um deficiente, mas como um ser de possibilidades, o problema não estava no aluno, na sua deficiência, com vistas a superar a origem e predominância do patológico. Se o aluno apresenta apenas necessidades educacionais especiais ele não precisa mais ser segregado, receber educação em espaços separados, ele poderia ser inserido na escola regular.

Nesse sentido, o aluno passou a ser visto apresentando problemas de aprendizagem, que exigiria mais atenção e recursos educacionais. Tirando-se o enfoque da deficiência, voltando-se para a resposta que o aluno daria a esse trabalho diferenciado, a ênfase situa-se na escola, que precisa apresentar recursos educativos adequados que deem conta das necessidades de aprendizagem do aluno.

> Parte-se do pressuposto que as pessoas são resultados de suas relações sociais e, portanto, suas dificuldades não resultam unicamente das deficiências biológicas que possam apresentar. Do mesmo modo, suas necessidades especiais são decorrentes das oportunidades existentes ou não, bem como dos instrumentos e mediações que possam ser apropriados por estas pessoas em suas relações sociais (ROSS, 2004, p.204).

Situar historicamente como se deslocou a noção de deficiência do indivíduo, para se atender às novas exigências do ensino e aprendizagem, nos possibilitam compreender em que medida o trabalho com esses aluno pode se dar numa

perspectiva emancipadora. “Ao deixar de se referir à pessoa com base no atributo deficiente e ao incluí-la no conjunto dos demais alunos, assumiu-se implicitamente a idéia de que as condições materiais e educativas estivessem garantidas para todos” (ROSS,2006, p.285).

Compreender as concepções que embasam as políticas de formação é fundamental, porque elas revelam as concepções de aluno, de escola, de educação, de Estado e de sociedade que queremos construir, e o para que, e para quem estamos formando. Para Saviani, “É pressuposto de toda e qualquer relação educativa que o educador está a serviço dos interesses do educando” (1984, p.86). Nesse sentido, ter clareza das concepções é fundamental para uma prática educacional coerente.

> No processo histórico que implica o desenvolvimento e transformação da sociedade, isto é, a substituição de determinadas formas por outras, educação e política se articulam cumprindo entretanto, cada uma funções específicas e inconfundíveis (SAVIANI, 1984, p.91).

A educação não é neutra, a sociedade dividida em classes como a brasileira tende a atender aos interesses da classe dominante. Mészáros aponta que, “uma educação para além do capital deve, portanto, andar de mãos dadas com a luta por uma transformação radical do atual modelo econômico e político hegemônico” (2008, p. 12). E ainda, “É por isso que é necessário romper com uma lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (2008, p.27).

E nesse sentido retomando Ross, no que concerne a uma educação que tenha em vista a formação de cidadãos.

> Ser cidadão também supõe a apropriação e a fruição do saber histórico acumulado historicamente, das formas mais desenvolvidas do conhecimento, de seus símbolos e códigos, de tal maneira que constituam instrumentos imprescindíveis ao pleno exercício da cidadania (ROSS, 1998, p. 107).

Compreendendo-se então como as concepções que embasam as práticas, revelam mesmo que inconscientemente, para que e para quem estamos formando, tenta esta pesquisa apontar as concepções dos entrevistados que estão subjacentes na compreensão do que vem a ser uma educação inclusiva, o que é incluir.

Perceber as concepções subjacentes às práticas educativas no contexto da classe comum de ensino regular, a percepção que o professor tem do aluno se

apropriar ou não de novos conhecimentos, delimitar seus objetivos e potencial de trabalho direcionado a esse aluno.

> Assim, o eventual abandono e isolamento do aluno que apresente necessidades educacionais especiais, por conta da suposta incapacidade do professor viabilizar alternativas de participação e de acesso ao trabalho sistematizado resulta na presença na prática da aula dos estigmas produzidos socialmente (ROSS, 2006, p.286).

A ação pedagógica do professor em relação ao aluno com deficiência, não deve se limitar ao acolhimento, a pequenas gentilezas, aceitação e respeito. Ele precisa promover desafios que possibilitem o avanço, associar a deficiência à dificuldade de aprendizagem gera uma postura de neutralidade diante da dificuldade de aprender do aluno, impossibilitando um trabalho desafiador.

Os professores entrevistados apresentaram seu entendimento do quem incluir, a quem se destina, quem eles entendem ser os alunos público-alvo que necessitam ser incluídos, isso para eles é educação inclusiva. Em sua maioria mencionaram os alunos que apresentam questões biológicas, como tendo “alguma deficiência”, um “laudo”, uma “necessidade educacional especial”, e dois apontaram para: “com algum problema” e “possuem dificuldade”.

Entender o biológico como impossibilidade para o aprendizado do aluno é uma concepção a ser superada pela grande maioria dos professores entrevistados. Sua condição de estar no mundo, não lhes impede da apropriação dos bens materiais e culturais historicamente produzidos pela humanidade. Para ROSS, 2006,

> Não basta enxergar a dificuldade do outro, ter consciência da própria condição de desigualdade a que está submetido, mas ter os olhos cegos para nossa inflexibilidade de idéias, crenças e procedimentos, ausência de sentido social e político daquilo que ensinamos na vida dos sujeitos (p.275).

Há que se buscar refletir sobre como as concepções que embasam a prática docente possibilitam ou não avanços no processo de aquisição de conhecimentos dos alunos com deficiência em atendimento na sala de recursos multifuncionais. Às práticas docentes cabe conduzir o aluno à autonomia, à independência e a ter possibilidades de dar continuidade no processo de aprendizagem. Ter o direito a permanência.

Nesse sentido, não é culpabilizar o professor, mas dar-lhes as condições materiais e de formação para que compreenda sua ação educativa e proporcione os avanços necessários ao aluno com deficiência.

Desse modo, segundo Prieto, “[..] a inclusão escolar tem sido expressão empregada com sentido restrito e como se significasse apenas matricular alunos com deficiência em classe comum” (MANTOAN & PRIETO, 2006, p.34).

5.2.4 Educação Inclusiva como Atendimento, Trabalho e Olhar Diferenciado

Dos professores entrevistados, 22 dos 57, que corresponde a 38,60%, responderam que entendem que educação inclusiva (Questão1) passa por um atendimento e olhar diferenciado. São os professores P6, P7, P9, P15, P20, P23, P25, P27, P29, P34, P35, P36, P39, P40, P41, P42, P43, *P44, P45, P46, P52, e P54.*

Estes professores apontam a necessidade de *“atendimento individualizado, currículo adaptado”, “levar em conta a especificidade de cada um”, “atendimento diferenciado”, “metodologias diferenciadas”,* e de acordo com o professor P55, “*É o aluno tentar ser incluído em sala de aula. Não estar só inserido na sala de aula, no social, mas também na aprendizagem”.*

O professor P6 expressa isso muito bem em sua entrevista, “*Você tem que dar atendimento e ter um olhar diferenciado para a criança. Um encaminhamento metodológico diferenciado”. E para o P36 é “Incluir o diferente dentro do meio”.*

O que seria o entendimento de um olhar diferenciado? Seria o indicativo de aceitação, da possibilidade de além de incluir o aluno no contexto as sala de aula, incluí-lo também no processo de ensino-aprendizagem? O olhar do professor faz toda a diferença, é o primeiro passo em direção da aceitação do aluno com deficiência no contexto da classe comum de ensino regular, o qual lhe trará a perspectiva de pertencimento àquele espaço. O olhar, o tocar, o ouvir, são elementos significativos para o acolhimento, para o pertencimento, ao convite para o aprender. Na escola, os vínculos construídos abrem os caminhos para o aprendizado, o aluno se dispõem a aprender.

> Porém, só pode haver desenvolvimento e aprendizagem se o outro nos propiciar experiências positivas. O caráter positivo de nossas experiências é a marca vital de nosso pertencimento. Não há pertencimento sem a formação de vínculos sociais com a família, com a escola e com cultura a qual ajudamos a construir (ROSS, 2006, p.287).

Contudo, apenas o olhar, a atitude complacente e simpatizante não possibilita um trabalho efetivo e emancipador junto a esses alunos, como se fosse um favor. Incluir não se restringe a matricula, a dar ao aluno a condição de estar na classe comum de ensino regular, ficando excluído do processo de ensino aprendizagem, principalmente fundado no discurso do não preparo para se ter esse aluno. O olhar estabelece o vínculo, a possibilidade, a conquista do outro para uma finalidade, que se traduz em sala de aula, no acesso ao conhecimento.

Para Ross 2006,

> [..] os discursos sobre a tolerância e sobre a inclusão vazia de desafios, de objetivos e de construções são conservadores e servem para encobrir e, por isso, reforçar e perpetuar a própria desigualdade. Muitos dos que defendem a inclusão supõem que a aceitação do diferente implica o desaparecimento da diferença (ROSS, 2006, p.282).

A Educação inclusiva não pode ser ignorada, entendida apenas como uma política que nos foi imposta. É uma realidade que está sendo discutida e implementada desde a década de 1990. Não se pode pautar os discursos pela dificuldade de se incluir aqueles que historicamente estiveram excluídos. O processo é lento, mas não cabe servir de pano de fundo para discursos descompromissados com um trabalho pedagógico comprometido com a transformação dessa realidade que está posta.

O professor P27 expressa coerentemente essa concepção. "*É um processo de adaptação da escola para acolher esse aluno nesse ambiente".*

A inclusão aponta para a construção de uma escola, e consequentemente de uma sociedade mais inclusiva, contribui significativamente para o crescimento da possibilidade de muitas crianças e jovens estudarem juntos, sem discriminação, na perspectiva de serem cidadãos, e desse modo, transformando também a sociedade como um todo. Tornando-a mais tolerante, sensível e aberta às diferenças.

Ao trabalho do professor com o aluno com deficiência não cabe ser solitário, é trabalho para toda a comunidade escolar estar envolvida nesse processo de construção, de transformação da escola comum. Um espaço que aponte para novas possibilidades rompendo com o antigo modelo de escola e de educação.

O compromisso com este aluno é de todos, a inclusão não pode mais ser ignorada. Ignorar não elimina essa realidade. Incluir não é uma benesse, é um direito.

Mesmo diante da resistência que se observa em muitos profissionais, alguns entendem a necessidade de se oportunizar aos alunos com deficiência, na classe

comum de ensino regular, encaminhamentos e metodologias diferenciadas, que lhes possibilitem a apropriação dos saberes escolares. Não permitir que apenas estejam ali pela matricula que lhes foi garantida como direito, mas lhe garantir também o acesso aos bens culturais, à apropriação dos saberes elaborados, que por muito tempo lhes foi negado por meio de um trabalho infantilizado.

Nessa perspectiva, é que se entende a necessidade da formação continuada do professor da classe comum de ensino regular, na superação das concepções de inclusão como um processo impositivo. Mas que este também tenha seu direito à formação continuada garantida.

Não tratar a todos de maneira homogênea, como se todos aprendessem da mesma maneira e no mesmo tempo, como o professor P42 aponta em sua fala: *"É uma maneira de ensinar com metodologias diferenciadas o mesmo conteúdo, conforme a necessidade do aluno".* Para ROSS (2006), "Sob a lógica da homogeneidade, a história da educação formal foi caracterizada por práticas excludentes, isto é, associando deficiências e outras dificuldades para aprender à incapacidade e inferioridade social" (p.276).

Incluir é oportunizar ao aluno a apropriação de saberes significativos à sua constituição enquanto sujeito cognoscente. É a possibilidade de se construir a individualidade de cada um.

> Na verdade, a individualidade das pessoas que apresentem necessidades especiais só será produzida quando estiverem conquistadas as condições para estabelecer com autonomia, independência e apoio suas relações sociais. A conquista da individualidade é a expressão maior da diferença que se pretende seja a marca da sociedade (ROSS, 2006, p.289).

A percepção de que somos únicos, devem nos afastar de práticas que tentem nos igualar, não deve existir diferenciações porque elas produzem distanciamentos. O princípio da diferença leva a defesa de que temos que ser todos iguais, quando somos diferentes na construção e respostas de nossa aprendizagem.

Assim, quando o professor oportuniza ao estudante atividades educativas, ele possibilita a emancipação de sua inteligência.

> A aprendizagem, como construção do conhecimento, pressupõe entende-la tanto como produto, quanto como processo. Assim, não importa apenas a quantidade de conteúdo, mas a capacidade de pensar, interagir, aquilo que é capaz de fazer, interpretar, compreender. A qualidade do conhecimento liga-se à possibilidade de continuar aprendendo. Assim, quando o aluno aprende,

> não se pode levar em conta apenas o conteúdo do conhecimento, mas também como se organiza e atua para compreender (ROSS, 2006, p.280).

Nesse sentido, ele não está negando ao aluno a oportunidade de aprender, limitando suas possibilidades de continuar aprendendo.

Ao apresentarem concepção de que a educação inclusiva é oportunizar: *"atendimento individualizado, currículo adaptado"; "formas da criança se desenvolver"; "planejamento para cada um"; "atendimento e aprendizagem"; "atendimento diferenciado que atenda às necessidades dele"; "ensinar com metodologias diferenciadas"; "Sistematização da aprendizagem do ensino regular"; "trazer atividades específicas"; e "material diferenciado",* os professores buscam realizar um trabalho que oportunize ao aluno se apropriar de conhecimentos que lhe sejam significativos, garantindo seu direito à educação formal. De acordo com o Parecer 17/2001,

> Certamente, cada aluno vai requerer diferentes estratégias pedagógicas, que lhes possibilitem o acesso à herança cultural, ao conhecimento socialmente construído e à vida produtiva, condições essenciais para a inclusão social e o pleno exercício da cidadania. Entretanto, devemos conceber essas estratégias não como medidas compensatórias e pontuais, e sim como parte de um projeto educativo e social de caráter emancipatório e global (BRASIL, 2001, p15).

Toda a ação educativa deve ser para a promoção da vida humana, da humanização dos sujeitos para a vida em sociedade.

5.2.5 Educação Inclusiva como Socialização

Para um grupo de 5 professores, o P11, P19, P26, P33 e P53, 8.77% dos entrevistados, a concepção de educação inclusiva (Questão1), é a oportunidade de socialização.

O enfoque de que o aluno com deficiência, ao estar na classe comum de ensino regular, terá a oportunidade de socialização aponta para a compreensão da inclusão na perspectiva da inclusão total, em que "as escolas são importantes mais pelas oportunidades que oferecem para fazer amizades, para mudar o pensamento estereotipado sobre as incapacidades e para fortalecer as habilidades de socialização" (MENDES, 2006, p.394).

Essa compreensão está expressa na fala do professor P26, *“Ela é boa no sentido da socialização da criança, por ela mesmo e pelos colegas. Da relação do respeito, da socialização, da troca, do carinho que rompe o medo, o tabu diante do diferente”,* e na fala do professor P19: *“Seria incluir, adaptar ao convívio social. No caso da aluna que tem paralisia cerebral, seria esse caso. A aluna não apresenta condições de aprendizado, a aluna não fala e tem coordenação motora comprometida”.*

A concepção de que o aluno com deficiência está na escola com a possibilidade de socialização é comum a muitos professores, principalmente àqueles que os vêm apenas pela deficiência, e não como sujeitos de possibilidades.

A escola é um espaço de aprendizagens, da possibilidade de emancipação e autonomia, da conquista da cidadania.

Ao se pensar um aluno que não apresenta possibilidades de aprendizagem, é não acreditar que alguém possa aprender, fazer escolhas, tomar decisões, limitar o humano, estabelecendo-lhe um limite pelo referencial biológico.

> Se o professor se apresenta como alguém que acredita nas pessoas e as desafia para aprender, então é aquele que busca diferentes formas de o aluno manifestar o que pode aprender e se rebela contra a idéia de incapacidade (ROSS, 2006, p.294).

Quando o aluno, por meio da escola e da educação, se emancipa, foi lhe dada a condição de “superar as representações sociais da deficiência, caracterizadas pelas idéias de inferioridade, protecionismo, piedade, genialidade e, ao mesmo tempo, a naturalização da igualdade” (p. 287).

> É a vida em sociedade que materializa as formas de viver: é fundamental o direito à educação, dar e receber apoio, transformar conceitos, procedimentos e sentimentos estabelecidos; é a vida em sociedade que desenvolve estratégias práticas de superação das limitações humanas (ROSS, 2006, p.287).

O trabalho do professor, juntamente com toda a comunidade escolar poderá oportunizar ao aluno a condição de sujeito de sua aprendizagem e elevá-lo à condição de cidadão. A garantia do direito à educação do aluno com deficiência no contexto da classe comum de ensino regular faz parte da universalização da educação, que dadas suas condições, esse direito lhe foi historicamente negado. A escola se abriu para todos, oportunizando que todos tenham acesso, contudo, ainda, não tem garantido sua continuidade.

Como oportunizar ao aluno com deficiência ser o sujeito de sua aprendizagem quando, ao professor não lhe é garantida sua formação em serviço? Quando esse não tem a compreensão do todo no trabalho que deve realizar com o aluno.

5.2.6 Educação Inclusiva como Concepção Integracionista

Dos professores entrevistados 1 professor, 1.75% dos entrevistados, apresentou concepção de educação inclusiva que se aproxima da concepção integracionista (Questão1). É o professor P10, quando afirma: *"Seria aquilo que a gente aceita sem conhecer, sem saber do que precisa para ensinar, e tudo mais. Despreparo do professor e da escola, sem suporte".*

A fala do professor se aproxima do que se entende por uma concepção de integração, onde é oportunizado ao aluno estar na escola, contudo, ele era responsável pela sua adaptação ao ambiente escolar e às condições que lhe eram oferecidas. Sassaki 2005, define bem o que vem a ser a concepção de integração.

> Vista de outra maneira, a integração constitui um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados (a família, a instituição especializada e algumas pessoas da comunidade que abracem a causa da inserção social), sendo que a pessoa com deficiência deve procurar tornar-se mais aceitável pela comunidade (p.21).

O termo integração foi a argumentação para a inclusão, como processo de incluir alunos com deficiência na escola regular. Introduzido antes do termo inclusão, na perspectiva da universalização da educação, quando a escola estava se abrindo a todos. Principalmente àqueles que fugiam aos padrões de normalidade, considerados diferentes por suas características físicas ou por apresentarem modos e tempos diferenciados de aprendizagem. Esses termos ainda são tratados como sinônimo, contudo, existe distinção clara entre eles.

> Algumas pessoas utilizam as palavras integração e inclusão, já em conformidade com a moderna terminologia do paradigma da inclusão, ou seja, com sentidos distintos: a integração significando "inserção da pessoa com deficiência preparada para conviver na sociedade" e a inclusão significando "modificação da sociedade como um pré-requisito para a pessoa realizar seu desenvolvimento e exercer a cidadania" (SASSAKI, 2005, p.22).

Deste modo, segundo SASSAKI (2005), a integração já trazia de relevante o avanço em relação a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais em ambientes, não segregados.

Essa concepção, é ainda percebida na fala de muitos professores, por não perceberem que é uma abordagem que não coaduna com a concepção inclusivista de educação. Essa não diferenciação se dá pela não apropriação das concepções inclusivas apontadas na legislação e nos avanços das políticas. Esse desconhecimento deriva da fragilidade da formação docente, tanto da inicial como da continuada. Em que os professores apresentam limitações na apropriação de uma concepção inclusivista, e nem as condições para tal.

5.2.7 Educação Inclusiva como Formação Continuada

Um grupo de professores 4, correspondendo a 7.02% dos entrevistados, entendem por educação inclusiva (Questão1), que se deva ter preparo, capacitação, profissional de apoio, amparo e suporte. São os professores P17, P30, P32 e P56 Para o professor P32, a inclusão do aluno na classe comum de ensino regular deveria ter a garantia de "[..] *suporte da mantenedora, garantir tutora, garantir capacitação. Capacitação para conhecer melhor".* E o Professor P17, expressa que a educação inclusiva deveria ser para aqueles professores que tem *"preparação para isso*" e que pudesse ter a *"opção*" de querer ou não trabalhar com o aluno com deficiência.

A garantia da matrícula de todos os alunos na classe comum de ensino regular, não segue a mesma lógica na garantia do direito ao aprendizado. Apresenta grande dificuldade de se efetivar, ante o despreparo do professor em receber e atender, principalmente os alunos com deficiência.

O paradigma da inclusão exige novos encaminhamentos e metodologias que venham de encontro à necessidade de aprendizagem desses estudantes. Esses profissionais percebem a fragilidade de sua formação diante da nova realidade educacional que se coloca. A inclusão veio para ficar, não se trata de um modismo em educação, mas de se dar oportunidades de todos estudarem em um mesmo ambiente e contexto escolar, sem serem segregados, excluídos das possibilidades de aprendizagem que é oferecida na escola regular.

O professor se vê despreparado, sem condições objetivas, diante do aluno que lhe desafia no aprender. Ele deseja mais capacitações, mais subsídios teóricos e práticos à sua docência, ele não se nega a trabalhar com esse aluno, mas ele quer realizar um trabalho que possibilite o acesso aos conhecimentos. Que dê ao aluno com deficiência a mesma possibilidade de chegada do aluno dito normal.

Nesse sentido, o professor não está recebendo formação adequada, nem tendo condições de trabalho para realizar suas atividades pedagógicas com esse aluno. Os professores estão certos ao dizerem o que precisam para que realizem seu trabalho, de modo que o aluno não tenha apenas garantida a sua presença física, mas o acesso aos conhecimentos.

Deste modo, o Parecer CNE/CEB 17 de 2001, não efetiva o que está proposto no seu texto. A construção da inclusão na educação não tem se efetivado a contento, garantindo o desenvolvimento das pessoas com deficiência.

> 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 representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades (BRASIL, 2001, p.12).

Os professores entendem que para incluir é preciso dar as condições de aprendizagem de que o aluno precisa. Do contrário, se garante apenas sua presença física, fica lhe negado seu direito à aprendizagem.

5.2.8 Inclusão como Exclusão

Um grupo de 4 professores, 7.02% dos entrevistados, responderam à entrevista (Questão1), sobre o que entendem sobre educação inclusiva, e foram bem taxativos ao afirmarem que não são favoráveis, e um disse ser totalmente contra.

Apresentam uma concepção de exclusão, são professores que não aceitam e se posicionam desfavoravelmente à inclusão do aluno com deficiência na classe comum de ensino regular. São os professores P47, P50, P51 e P57. Esse posicionamento está bem claro na fala do professor P51: *“Eu não acredito que ela existe. O que vivencio são crianças que são colocadas em sala de aula. Mas não se*

consegue atender aquela criança com as necessidades especiais. Hoje tem tutora, mas quando não tem como fazer para trabalhar com a criança? Eu não acredito muito e nem concordo. O trabalho fica muito pobre com o atendimento só em sala de aula. Eu não acredito nessa inclusão, é apenas o social. Ele é bem aceito pelas crianças, que nem comentam, aceitam muito bem". E também no posicionamento do professor P57: "*É aquela em que o aluno tem muita dificuldade de aprender. Eu sou contra a educação inclusiva, ele deveria ir para escola especial. Como dar atenção específica ao aluno de inclusão quando na sala tem 30 alunos e tem que dar atenção? É muito difícil. A dificuldade também está em como alfabetizar os demais se se tem que dar atenção específica ao aluno de inclusão. Não dá tempo".*

Na compreensão desses professores, a educação inclusiva é impraticável, se apoiam na condição biológica do aluno. Ao se apoiar na condição biológica, o aluno é visto pelo professor numa perspectiva em que não conseguirá alcançar os objetivos educacionais colocados para todos.

Essa postura frente ao aluno com deficiência não possibilita vê-lo como um sujeito de possibilidades, a deficiência lhe impõem limites.

> Porém, a grande maioria dos professores que faz associação entre a deficiência e as dificuldades para aprender revela a função de suas práticas pedagógicas, isto é, assumem uma postura supostamente neutra frente à condição dos alunos. Em razão disso, os próprios professores assumem uma postura supostamente neutra frente à dificuldade de aprender dos alunos. Suas práticas seriam predefinidas e imutáveis diante da existência de qualquer fator que fuja ao estereótipo do aluno padrão (ROSS, 2006, p.283).

O professor P57 expressa em sua fala que o aluno com deficiência "deveria ir para a escola especial", apresenta uma concepção segregacionista. Para ROSS,

> Negar ao aluno com necessidades educativas especiais o direito de usufruir do trabalho escolar no mesmo espaço e tempo dos demais alunos corresponde a um tipo de segregação mais cruel e desumana que aquela praticada pelas velhas instituições e escolas residenciais. Tal impedimento revela-se tão discriminatório quanto as velhas classificações, rotulações e estigmas que foram construídas ao longo dos tempos em torno de uma pessoa cega por exemplo (2006, p.285).

Há que se refletir muito em como superar as práticas e condições segregacionistas que permeiam o trabalho docente no atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais; essas concepções corroboram para a manutenção da exclusão.

Se incluem para excluir ou se exclui incluindo de acordo com Gentili (2007), sobre a dinâmica escolar da exclusão includente, “uma sociedade na qual a diferença seja um mecanismo de construção de nossa autonomia e nossas liberdades, não há desculpa para aprofundar as desigualdades sociais, econômicas e políticas” (2007, p.43).

As oportunidades educacionais devem ser para todos, exigindo do professor um trabalho diferenciado, muitas vezes ele não tem condições teóricas e práticas para dar as respostas necessárias ao aprendizado do aluno.

5.3 A FORMAÇÃO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

No prosseguimento das entrevistas, (Questão 2), os professores foram perguntados sobre como se deu sua formação na perspectiva da educação inclusiva. Esta questão apresentou três possibilidades aos entrevistados. Alguns dos professores entrevistados estavam incluídos nas três alternativas e 7 dos entrevistados em nenhuma delas, pois afirmaram nunca terem realizado nenhuma formação na perspectiva da educação inclusiva. O professor P57 foi muito taxativo em afirmar que nunca se interessou por esses cursos por não concordar e se manifestou contra a educação inclusiva.

Os três itens que compõem a questão dois são:

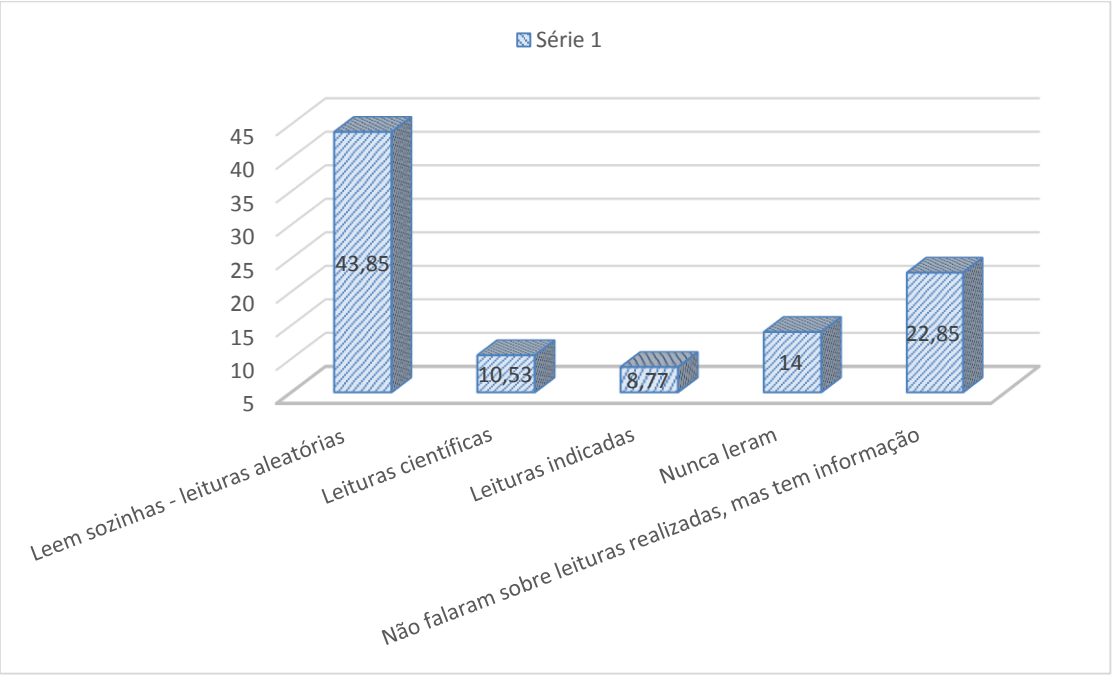
A. Sozinha, lendo autores sobre o tema. Quais autores?

B. Fazendo cursos sobre o tema? Em que instituição?

C. Fazendo cursos e estudando sozinha?

Em seguida, analisam-se as respostas dos professores

GRÁFICO 2 - LEITURAS SOBRE O TEMA INCLUSÃO



Fonte: Entrevistas aos professores
Organização da autora

5.3.1 Sozinha, lendo autores sobre o tema. Quais autores?

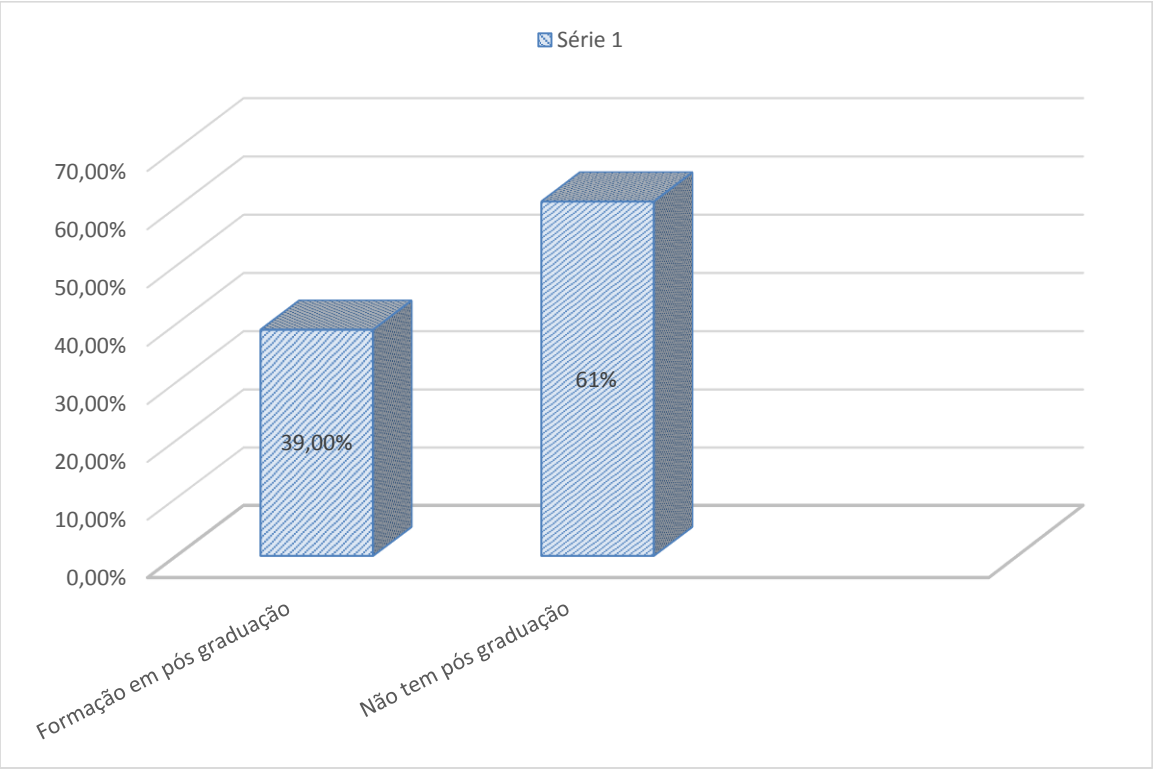
Na Questão 2, item A, sobre como o professor realiza sua formação, se é sozinho ou lendo autores sobre o tema educação inclusiva para subsidiar sua formação e seu trabalho com o aluno com deficiência, 25 professores dos 57, portanto, 43,86% dos entrevistados buscam sozinhos fazer leituras aleatórias na Internet.

Essa busca envolve pesquisas direcionadas a especificidade da deficiência do aluno que o professor tem no momento. Outro grupo de 6 professores, 10,53% fazem leituras de autores, leituras que consideram científicas em jornais e revistas, e a 5 professores, 8,77% realizam leituras indicadas pelas professoras da sala de recursos ou subsidiados pelas pedagogas quando realizam cursos ofertados pela Secretaria Municipal de Educação, 8 professores disseram que nunca leram, portanto 14% das entrevistadas, e 13 professores, 22,85% não indicaram a leitura como hábito, mas realizaram formações com cursos e pós graduação.

Majoritariamente, os professores buscam na rede de internet a sua formação para trabalharem com o aluno com deficiência. Esse dado se apresenta em que 25

professores, portanto 43,86% dos entrevistados se utilizam dessa ferramenta, o que é significativo. Acreditam nessa formação, porque de acordo com os entrevistados, buscam leituras segundo a especificidade do aluno.

GRÁFICO 3 - FORMAÇÃO EM CURSOS DE PÓS GRADUAÇÃO



Fonte: Entrevistas aos professores
Organização da autora

5.3.2 Fazendo cursos sobre o tema? Em que instituição?

O item B, da Questão 2, perguntou se fizeram sua formação na perspectiva da educação inclusiva por meio de curso de pós graduação e em qual Instituição. Dos 57 professores entrevistados, 22 professores, sendo 39,00%, do total fizeram formação, desses professores, 11 informaram a instituição onde realizaram.

A formação no nível da pós graduação desses professores com foco na educação inclusiva ou especial foi realizada por 12, num percentual de 21,05% do total. Os outros 10 entrevistados tem pós graduação em outras área como: Psicopedagogia, Pedagogia Hospitalar, Psicomotricidade Relacional, Funcional e

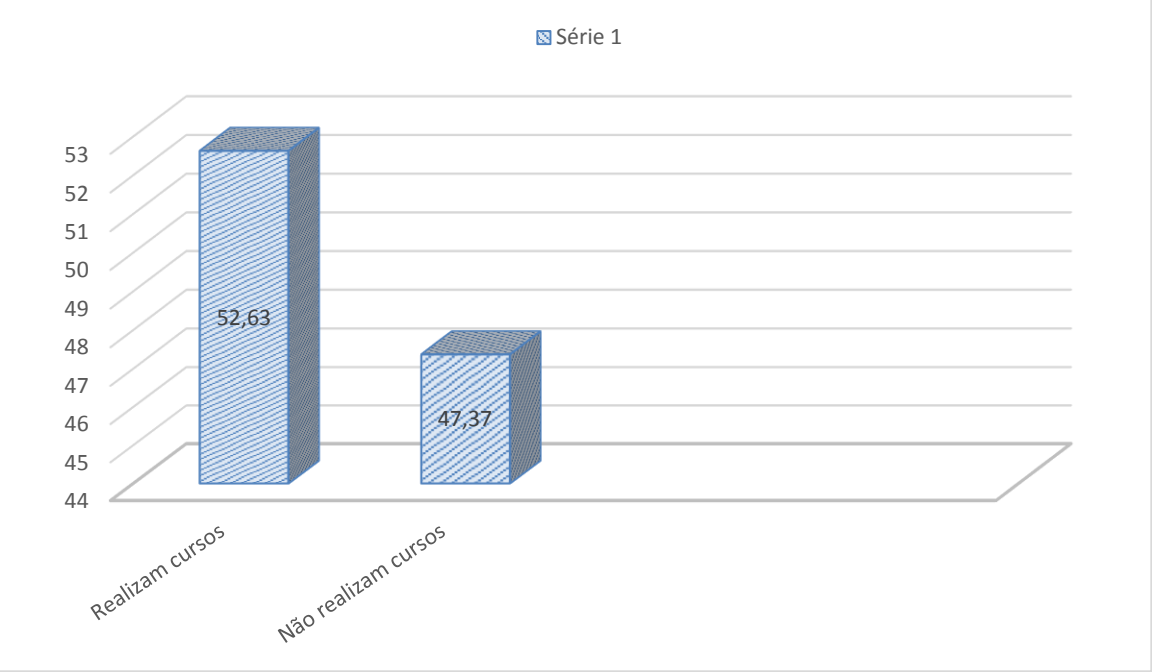
Aquática e em Alfabetização. Dos 57 professores entrevistados 35 não tem formação em pós graduação, 61,40%.

O que significa que do total de 57 entrevistados, 22 apenas possuem formação no nível de pós graduação 39,00% do total.

Percebe-se pelos dados levantados nas entrevistas e apresentados no gráfico, que menos da metade dos professores da classe comum de ensino regular, possuem formação em nível de pós graduação em alguma área voltada a educação.

A seguir, analisa-se os dados sobre que formação na perspectiva da educação inclusiva, os professores da classe comum de ensino regular, os quais, buscam para desenvolverem seu trabalho também, o aluno com deficiência.

GRÁFICO 4 - REALIZAM CURSOS OU ESTUDAM SOZINHOS



Fonte: Entrevista aos professores
Organização da autora

5.3.3 Fazendo cursos e estudando sozinha

No item C, da Questão 2, buscou-se saber se os professores realizam cursos ou estudam sozinhos na perspectiva da educação inclusiva para trabalharem com o

aluno com deficiência. Dos 57 professores entrevistados 30, sendo 52,63% realizaram algum tipo de curso, tanto os ofertados pela Secretaria Municipal de Educação quanto através de cursos que buscaram em outras instituições, como também por palestras e congressos.

Dos professores entrevistados, o P5 e o P7 disseram que a Secretaria Municipal de Educação não oferta cursos nesta perspectiva, e os buscam fora, uma afirmação dissonante frente a afirmativa de outros 28 professores que disseram realizar cursos ofertados pela Secretaria. Esses 28 professores não informaram ou explicitaram se foram cursos apenas na perspectiva da educação inclusiva. Dos 57 professores entrevistados, 27 não realizam cursos, o que significa 47,37% do total.

Dos professores entrevistados, 6 disseram que tiveram formação inicial na perspectiva da educação inclusiva, constituindo 10,53% do total de entrevistados. E como dito anteriormente 7 professores, 12,28% disseram não ter nenhuma formação.

Se considerarmos as leituras, apenas sete profissionais buscam leituras orientadas, a grande maioria, 43,85% como visto anteriormente, buscam leituras aleatórias na internet. No entendimento dos professores, a leitura não se constitui fonte de formação, atualização e capacitação para eles.

Isso aponta que há dificuldades no aprofundamento para fundamentar teoricamente seu trabalho e suas concepções.

Em síntese: a análise das entrevistas com os professores da classe comum de ensino, possibilitam dizer que:

1. Muitos professores, 43,85%, disseram que começaram a buscar leituras na Internet depois que receberam o aluno com deficiência em sua classe comum de ensino regular, para melhor compreende-lo, conhece-lo, e conseguir desenvolver algum tipo de trabalho com ele. Isso se constitui na práxis, em que se busca a teoria em articulação com a necessidade da prática. Outros disseram que não buscam e não tem interesse, por não concordarem com a inclusão e deixam o aluno aos cuidados do profissional de apoio.

2. Neste aspecto, há que reconhecer a internet como possibilidade dos professores com sua formação continuada, grande parte dos profissionais entrevistados não tem a leitura como cultura de formação que contribua para a compreensão do que legalmente está posto e debatido, principalmente no âmbito da educação como um todo, seus referências teóricos são pouco consistentes e questionam a inclusão e a forma como está sendo colocada nas escolas.

3. Muitos profissionais entrevistados tem alguma especialização na área de educação, em sua maioria, é em Educação Especial, 39%. Muitos afirmaram que buscaram essa formação depois que começaram a receber alunos com deficiência, para entenderem o aluno e saberem como lidar com ele em sala de aula.

4. Um número considerável de professores, teve na graduação, disciplina que trabalhou conteúdos relacionados a educação especial e inclusiva. É relevante, pelo fato de que os que tem sua formação inicial no final da década de 1990 e anos 2000, já tem nos currículos das Universidades conteúdos que trabalhem na perspectiva da educação inclusiva, período pós conferencias mundiais e aprovação da atual LDB 9394/96.

5. No total de 57 professores entrevistados, apenas o professor P57, se posicionou muito desfavorável ao processo de inclusão. Ele afirma que não lê nada, nunca quis fazer uma pós graduação e não realiza cursos nesta perspectiva porque não concorda com a inclusão.

6. Em relação a realização de cursos, muitos professores buscam essa formação, desejam, por entenderem ser fundamental para conseguirem desenvolver um bom trabalho.

7. Observa-se no entanto, uma grande insatisfação com a formação que recebem na Rede Municipal, consideram-na insuficiente, pouco relevante para o que eles entendem que seria o ideal.

8. O professor quer cursos que lhe ensinem como trabalhar com o aluno em sua especificidade. Se o aluno é autista, então quer saber como ensinar; o que ensinar; como trabalhar com esse aluno; como entender o aluno e, principalmente, ter alguém com ele.

9. Dos professores entrevistados, 2 falaram que a rede não oferece cursos, porque para eles, teriam que ser com mais frequência e intensidade, um subsídio constante frente a dinâmica que envolve o contexto da sala de aula.

10. Outro profissional afirmou que desde que recebeu o aluno nunca foi orientado, que a orientação acontece com o profissional de apoio.

Apenas um dos professores entrevistados, não busca cursos na perspectiva da inclusão por não ter interesse e por não acreditar na inclusão; Entende receber o aluno em sua classe comum de ensino regular, pelo direito que está assegurado ao estudante de estar ali, mas não demonstra interesse em se envolver.

Ainda, há a apontar que nos casos em que está o profissional de apoio, o professor regente não se envolve no processo de ensino aprendizagem, como ficou evidenciado na fala de muitos entrevistados. Com exceções, alguns professores trabalham em conjunto com o profissional de apoio, lhe subsidiando com atividades que deseja que o seu aluno esteja realizando, adequando o conteúdo do aluno ao dos demais, de modo que ele esteja realizando atividade adequada à sua compreensão.

Em algumas entrevistas esteve presente o profissional de apoio, por solicitação do professor entrevistado, por achar que este teria mais a falar sobre o aluno e seu aprendizado. Apesar das perguntas aos entrevistados não envolverem questões sobre ensino e aprendizagem e sim o processo formativo do professor, em que existe uma relação muito estreita. Esse processo se constituiu em preocupação por parte dos professores da classe comum de ensino regular, pois no dia a dia da sala de aula quem realiza o atendimento ao aluno é o profissional de apoio, não havendo em muitos casos, o envolvimento do professor como relatado por alguns dos entrevistados.

Os professores da classe comum de ensino regular desconhecem as atribuições do profissional de apoio, que são

> aqueles necessários para promoção da acessibilidade e para atendimento a necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção (MEC, 2010).

No entanto, é compreensível, uma vez que o professor da classe comum de ensino regular se sente despreparado, e ainda, com turma de 30 alunos, em que precisa estar providenciando e articulando atividades diferenciadas para o aluno com deficiência.

A oferta do profissional de apoio está de acordo com as Orientações para implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva, na nota técnica SEESP/GAB Nº 19 de 08 de setembro de 2010, onde tem a orientação do MEC para profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados na classe comum de ensino regular da rede pública de ensino.

De acordo com a nota técnica 19/2010, “Não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas, ao aluno público alvo da educação especial, e nem responsabilizar-se pelo ensino do aluno” (MEC,2010). E

nesse sentido, dialoga com a questão 1, em que os professores entendem a educação inclusiva com atendimento, trabalho e olhar diferenciado.

Não é exigida formação específica, deste profissional, a não ser nos casos em que se tenha algum aluno que necessite de um tradutor e intérprete de Libras e de guia intérprete para alunos surdocegos, (MEC, 2010), em que terá como atribuição “a promoção da acessibilidade para atendimento a necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações” (MEC, 2010).

Ao ter o profissional de apoio, em muitas situações se evidenciou que o professor regente não tinha envolvimento com a aprendizagem do aluno, deixando-o para esse profissional. Ao solicitar a entrevista, o professor indicava a participação do profissional de apoio, pois ele saberia responder melhor sobre o aluno. No entanto, enfatizou-se ao professor que o enfoque da pesquisa não está na prática do professor, mas na política de formação.

A seleção do profissional de apoio não leva em conta a formação inicial em educação especial. Alguns desses profissionais tem formação inicial em Educação Física e Língua Portuguesa, que se evidenciou nas entrevistas desta pesquisa.

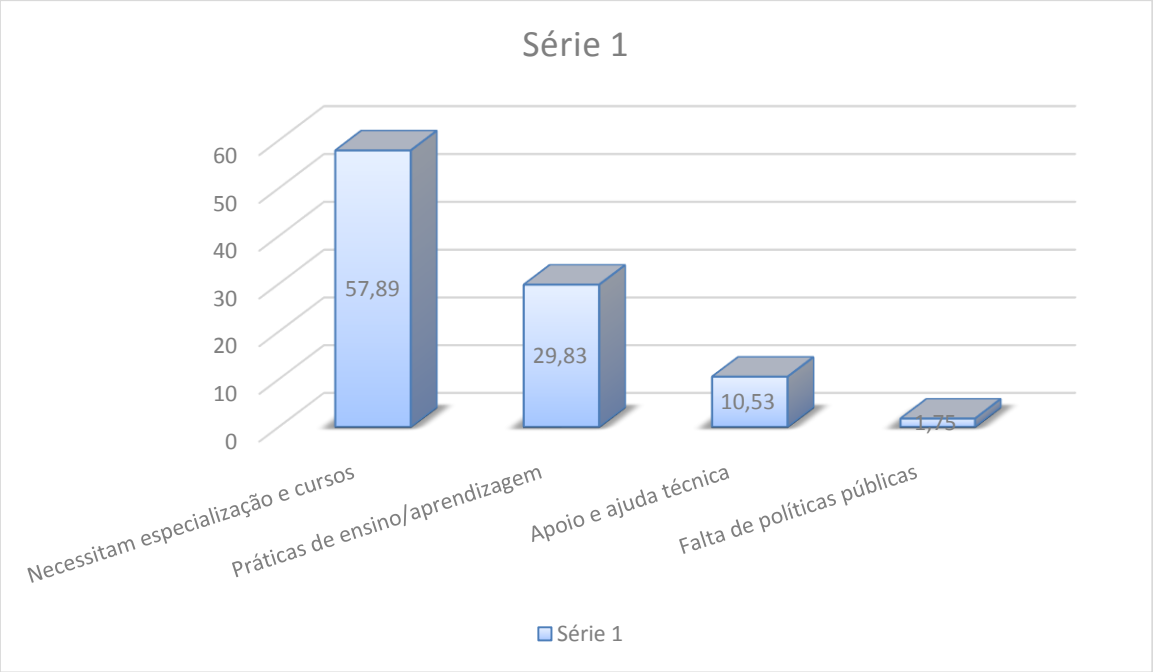
Nas atribuições aqui apresentadas, os professores da classe comum de ensino regular que tem o professor de apoio, não o tem apenas como corresponsável, mas como o que se responsabiliza totalmente pela aprendizagem do aluno.

Os professores entrevistados desconhecem as atribuições do profissional de apoio apresentada na nota técnica 19/2010. Nesse sentido, tem a oferta de um serviço do qual desconhecem sua real finalidade, tornando-se excluídos do processo, não tendo os conhecimentos e informações necessárias para desenvolverem seu trabalho com o aluno com deficiência.

A nota técnica 19/2010, coloca que os profissionais de apoio “prestam auxílio individualizado aos estudantes que não realizam essas atividades com independência” (MEC,2010).

Apresentamos no gráfico abaixo, os dados que as entrevistas apontaram sobre a realização de cursos que os professores procuram para complementar sua formação na perspectiva da educação inclusiva.

GRÁFICO 5 - O QUE CONSIDERA NECESSÁRIO PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA



Fonte: Entrevistas aos professores
Organização da autora

5.4 O QUE CONSIDERA NECESSÁRIO PARA ATUAR COMO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA?

A terceira pergunta, foi sobre o que o professor considera necessário para atuar na educação inclusiva, um grupo de 33 professores, 57,89%, entende que para desenvolverem um bom trabalho, necessitam de especialização, de cursos, formação continuada, capacitação e estudar bastante. São os professores: P1, P5, P11, P13, P16, P17, P18, P19, P21, P22, P23, P24, P25, P26, P27, P28, P29, P30, P36, P37, P41, P42, P45, P46, P47, P48, P49, P50, P51, P52, P53, P54 e P56.

Os professores, pelas suas respostas, sentem-se despreparados, sem condições, para atender ao aluno com deficiência. As respostas apontam que para se desenvolver um bom trabalho teriam que ter primeiramente, de acordo com alguns, uma especialização, depois maior oferta de cursos, mais preparo, formação continuada e capacitação, principalmente ofertados pela Rede municipal. Para se trabalhar com o aluno, é necessário conhecer sua especificidade educacional e saber

se relacionar, para desenvolver um trabalho adequado que promova sua aprendizagem.

A insegurança é um dos principais fatores de incômodo do professor frente ao aluno com o qual não sabe ajudar, se comportar e lidar. Os professores gostariam de cursos mais práticos, com metodologias que subsidiassem sua prática e com materiais que os ensinassem a ensinar esses alunos. Diante disso, o professor manifesta seu descontentamento com a sua condição em sala de aula. Muitos tem turmas numerosas, sem profissional de apoio, e com outros alunos na turma que também necessitam de encaminhamentos, metodologias e atividades diferenciadas.

Os professores se opõem as políticas de inclusão que não lhes garantem condições de realizarem um trabalho com compreensão, que seja de fato inclusivo. Alguns apontam que esses alunos deveriam continuar na escola especial, por ter a estrutura que lhes atende melhor. Ao tentar incluir, está excluindo, pois não são ofertado aos professores as condições para a realização de um trabalho que possibilite incluir a todos no processo de aprendizagem.

Entende-se, mediante a legislação, como deve ser a formação inicial, questões como: falta de formação inicial, não ter cursos, não ter especialização, não ter formação continuada, falta de materiais, currículos, metodologias e encaminhamentos diferenciados, não deveriam ser, como apontado nas entrevistas, questões de impossibilidade na realização do atendimento, com qualidade desse alunos. E ainda, com estranheza por parte dos professores, no sentido de não terem as condições de trabalho garantidas, como já apontado, a educação inclusiva não se efetiva.

Se estas questões ora postas, já estão garantidas legalmente desde o final da década de 1980 e início da década de 1990, o que impede ações governamentais mais efetivas para a implantação dessa modalidade de educação, com qualidade?

No início da década de 1990, foram realizadas conferências que apontavam para o ideário da educação para todos, e nesse contexto, como já anteriormente apontado, o Brasil, dentre outros países a América Latina e Caribe, adotaram esse ideário, por estarem entre os países com maior índice de analfabetismo.

Desse modo, construíram-se consensos em torno desse ideário, Evangelista, Shiroma (2007), colocam que, “Empresários e Estado defendem escola pública para todos, para o povo, em especial para os pobres, para os futuros trabalhadores, para os consumidores e para os sobrantes” (p.538). Ressaltando e realçando que o que se entendia por educação para todos,

> não significa educação pela qual todos aprenderiam. Contrariamente, significa que todos deveriam passar alguns anos da sua vida na escola, passíveis de controle social, inculcação ideológica e alguma formação geral para aquisição de competências para o trabalho (EVANGELISTA, SHIROMA,2007. P.538).

O discurso da escola para todos, não traz consigo, necessariamente uma escola de qualidade para todos, por isso a necessidade de entender que é por meio da educação que se promove o acesso ao conhecimento historicamente acumulado. E desse modo, se apropriar dos elementos necessários para a compreensão e transformação da realidade. Da não submissão e inculcação de modelos e referenciais dominantes, que colocam a todos como iguais na apropriação e construção dos conhecimentos.

As reformas educacionais da década de 1990 para cá, orientam-se numa dupla finalidade, “a educação dirigida à formação para o trabalho e a educação orientada para a gestão ou disciplina da pobreza” (OLIVEIRA, 2004, p. 1131). Para Dalila Andrade de Oliveira (2004),

> tais reformas serão marcadas pela padronização e massificação de certos processos administrativos e pedagógicos, sob o argumento da organização sistêmica, da garantia da suposta universalidade, possibilitando baixar custos ou redefinir gastos e permitir o controle central das políticas implementadas (p. 1131).

Desse modo,

> A expansão da educação básica realizada dessa forma sobrecarregará em grande medida os professores. Essas reformas acabarão por determinar uma reestruturação do trabalho docente, resultante da combinação de diferentes fatores que se farão presentes na gestão e na organização do trabalho escolar, tendo como corolário maior responsabilização dos professores e maior envolvimento da comunidade” (OLIVEIRA, 2004, p. 1131).

Isso é observável na declaração dos professores entrevistados, em que apontam a necessidade de uma formação inicial e continuada nesta perspectiva. Para os que não a tiveram na formação inicial, a dificuldade é ainda maior e colocam que necessitam de maior preparo por meio da oferta de cursos, formação continuada, assessoramento e condições de trabalho.

Entende-se assim, porque de fato a legislação não garante por si só o cumprimento do que está disposto nos artigos e capítulo das leis. Para atender a nova lógica mundial, adere-se ao ideário da educação para todos, criando mecanismos de desarticulação nas políticas, culpabilizando o professor. Os professores são então,

> [..] considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. Diante desse quadro, os professores vêem-se, muitas vezes, constrangidos a tomarem para si a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos programas. O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. (IDEM, 2004, págs. 1131, 1132).

E mais, de acordo com Evangelista, Shiroma (2007),

> Os sintomas do sobre trabalho docente podem ser verificados numa longa lista de situações que prenunciam o alargamento das funções docentes: atender mais alunos na mesma classe, por vezes com necessidades especiais; exercer funções de psicólogo, assistente social e enfermeiro; participar nos mutirões escolares; participação em atividades com pais; atuar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola; procurar controlar as situações de violência escolar; educar para o empreendedorismo, a paz e a diversidade; envolver-se na elaboração de estratégias para captação de recursos para a escola. Os impactos dessa sobrecarga de trabalho produzem efeitos visíveis na saúde física e mental do trabalhador da Educação. (EVANGELISTA, SCHIROMA, 2007, p. 537).

Desse modo, entender o contexto e o papel do Estado, as relações sociais existentes e a educação como o meio pelo qual essas políticas se efetivam, nos permite compreender quais metas estão propostas e a quem atendem. Toma-se a educação como espaço de disseminação de uma ideologia, a qual seja, a de educação para todos, e nesse contexto, ao mesmo tempo as condições de formação e trabalho vão no sentido que “o professor perde o controle sobre o seu processo de trabalho, perde a noção de integridade do processo, passando a executar apenas uma parte, alienando-se da concepção” (OLIVEIRA, 2004, p. 1134), e a inclusão não se efetiva.

No ideário de educação para todos, o professor é cooptado pelo discurso de incluir a todos, numa condição de expropriação e espoliação de suas condições de trabalho. Atribui-se ao professor o sucesso ou não do trabalho com o aluno, não levando em conta suas reais condições de trabalho.

O professor não tem autonomia no seu trabalho e ao ter que assumir as mais variadas funções, que agora lhe atribuem, sente-se frustrado ante a sua incapacidade de atender a todos com qualidade e em igualdade de condições.

Dentre os entrevistados, um grupo de 17 professores, que corresponde a 29,83%, consideram necessário para atuar na educação inclusiva (Questão 3), ter um olhar, compreensão, amor, carinho, ser paciente, ter empatia, ter vontade, respeito, coração aberto, aceitação, espírito acolhedor, dentre outras características, para poder trabalhar bem com o aluno com necessidades educacionais especiais.

Os professores empenham-se mesmo face as condições adversas, e julgam importante empenhar seus sentidos no seu trabalho.

Os professores P2, P7, P8, P9, P12, P14, P15, P20, P32, P34, P35, P38, P39, P40, P43, P44 e P55, expressam os seus sentimentos. O professor P8 fala que se não houver por parte do professor sensibilidade para com a condição do seu aluno nada acontece. Antes mesmo de ensinar é necessário o aluno ser acolhido. *"A capacitação é importante, mas se não tiver empatia nada acontece. Quando você consegue se posicionar com o outro. Não adianta currículo, ser mestre, doutor, se você não consegue sentir como o outro. Outra coisa importante é incluir a turma junto. Levar a turma para o mundo do outro. Sensibilizar a turma".* O mesmo é observado na fala do professor P39, "*Ter a clareza de que o aluno especial tem um desenvolvimento diferente, peculiar, tem um tempo próprio, um período específico para ele. Além do professor ter muita boa vontade, lendo, aprendendo e trazendo materiais específicos para o aluno. Tem que ter paciência"* e na fala do professor P43 *"A primeira questão é a finalidade, ser tranquila, não ser preconceituosa. São crianças diferentes física, mental e social. É critério básico ter vasta experiência em alfabetização e estar em constante estudo".*

Esses sentidos aliados a uma formação que permite ter sensibilidade para a realização do trabalho escolar com o aluno com deficiência é necessária, contudo, o professor necessita de formação adequada para que sua ação pedagógica não se caracterize como assistencialismo e filantropia. Atende-se a todos muito mais por questões de humanização e de solidariedade, não se compreendendo o sentido do direito à educação. Em que medida se pode ter a benesse, o olhar, a paciência como parâmetro para se ter garantido um direito essencial à condição de cidadania?

> A cultura humana é, precisamente, o consciente esforço de um equilíbrio entre os interesses individuais/ privados e os sociais/públicos, sem negação radical de nenhum dos dois. Historicamente, este objetivo nunca se realizou plenamente. Ao contrário, ao longo dos tempos, configurou-se uma sociedade dividida entre fortes e fracos, dominadores e dominados, ricos e pobres, incluídos e excluídos. Partindo da premissa de que, em princípio, e apesar das diferenças genéticas e socioeconômicas, somos todos iguais como seres humanos, conclui-se que os socialmente desfavorecidos necessitam, em termos de educação, de amparo num duplo sentido. Primeiro, mediante uma educação escolar democrática, visando um novo modelo de cidadania participativa e tendo por objetivo a construção de uma nova sociedade mais digna e justa. Segundo, pela garantia de oferta e acesso à educação de qualidade para todos sob a responsabilidade do Estado (GOERGEN, 2013, p. 730).

Para Pedro Goergen (2013), o conceito de direito à educação está atrelado ao conceito de cidadania. “[...] o indivíduo cidadão se forma mediante a participação política no interior de um contexto de ideias, atitudes e virtudes cívicas” (p. 731). Os indivíduos tem direitos, independentemente de suas condições físicas e biológicas, não estão apenas para ocupar um espaço físico, mas para terem, dentro de sua identidade de sujeitos, garantia de educação de qualidade.

> É, portanto, lógico que o exercício da cidadania, certamente o principal direito do ser humano como ser social, pressupõe o acesso à educação. Disso se depreende que a sociedade democrática, em seu sentido pleno, é aquela em que todos os seus integrantes têm acesso à educação, e uma educação de qualidade tal que lhe dê condições para o exercício pleno da cidadania (GOERGEN, 2013, p. 732).

Portanto, há de se ter claro que a condição para se trabalhar bem com o aluno com deficiência se fundamenta na compreensão de sujeitos de direitos, e nessa condição, há de se garantir seu pleno acesso aos conhecimentos que lhe possibilitarão uma formação “de cidadãos conscientes, críticos e democráticos, capazes de promover a transformação social” (IDEM, 2013, p.734).

Nesse sentido, Goergen (2013), entende que,

> A educação formal precisa ser hoje repensada na perspectiva da realidade complexa, plural, fluente, globalizada e multicultural, tanto em termos de procedimentos pedagógicos quanto de conteúdos e de formação cidadã. Podemos, então, concluir que o acesso à educação formal de qualidade é condição inalienável do direito à cidadania (p.734).

Num contexto tão diverso e contraditório, à inclusão de alunos com deficiência no contexto da classe comum de ensino regular, cabe promover, por meio da educação formal, o exercício da cidadania e o pleno acesso à educação de qualidade.

Outro grupo de 6 professores, 10,53% dos entrevistados, responderam à Questão 3, que entendem que para atuar com alunos com deficiência necessitam de mais material, ter profissional de apoio e assessoramento. Uma compreensão de apoios e ajudas técnicas, a eliminação de barreiras materiais. São os professores P3, P4, P6, P10, P31 e P33.

O professor P6 é o que em sua fala aponta muito bem essa barreira e a coloca como comprometedora do seu trabalho. *“Teria que ter mais apoio e informação. A gente se sente sozinha, e bate um desespero. Mais esclarecimento e um tutor. Dois alunos de inclusão, sem redução”.*

As queixas dos professores da classe comum de ensino regular representam bem a realidade que se apresenta no contexto da sala de aula. Não tem subsídio teórico para atuar com o aluno com deficiência.

A atual formação docente, fundada na concepção neoliberal, pautada na minimização do Estado na oferta com qualidade de formação, levou à criação de políticas de formação a um esvaziamento teórico. Essa formação tem concorrido com a desprofisisonalização dos professores, que têm formação para atuação com conhecimentos tácitos. Principalmente para os professores que não tem formação superior, lhes é ofertada a formação em serviço, não sendo privilegiada nessa formação os fundamentos da educação numa perspectiva crítica, reflexiva, mas conhecimentos do como fazer.

Esse tipo de formação é ofertada em cursos a distância ou em instituições de ensino superior de qualidade duvidosa.

> A configuração da formação de professores em nosso país respondeu ao modelo de expansão do ensino superior implementado na década de 1990, no âmbito das reformas do Estado e subordinado às recomendações dos organismos internacionais. No âmbito da formação, caracteriza-se pela criação dos Institutos Superiores de Educação e pela diversificação e flexibilização da oferta dos cursos de formação – normais superiores, pedagogia, licenciaturas, cursos especiais e cursos à distância –, de modo a atender à crescente demanda pela formação superior (FREITAS, 2007, p.1208).

Para Freitas (2007), essa “secundarização do conhecimento teórico do campo epistemológico da educação” aponta para

> A redução do espaço dos fundamentos epistemológicos e científicos da educação nos processos formativos, e a prevalência de uma concepção conteudista e pragmática de formação de professores, ancoradas na epistemologia da prática e na lógica das competências, vem produzindo novas proposições para as licenciaturas que se desenvolvem no interior dos programas de educação à distância (págs.1211,1212).

A certificação, desse modo,

> torna-se um instrumento que pode avaliar se o professor está aprendendo ao longo da vida e como ele está mobilizando os conteúdos aprendidos para resolver situações-problema, ou seja, as suas competências (SHIROMA & SCHNEIDER, 2008, p.42).

Essa concepção de certificação coloca a responsabilidade sobre o professor, de sua competência ou não para o exercício da sua docência. Entendendo-se que as

competências dizem respeito aos conhecimentos tácitos, do cotidiano, não se tratando de “saber escolar, de saber teórico, abstrato, racional” (DUARTE, 2003, p.623).

Um dos professores 1,75% dos entrevistados, o P57 ao responder a questão 3, apontou para a falta de políticas públicas. “*Ter políticas públicas melhor definidas”.* E a professora *“não é a favor da inclusão”.*

A compreensão de se ter políticas públicas melhor definidas, de acordo com o que a professora colocou, se refere à efetivação das mesmas*. “Elas não se efetivam, não há estrutura nas escolas tanto físicas como pedagógicas para se realizar um trabalho adequado com os alunos incluídos. No papel é uma coisa, mas o que acontece no real é outra bem diferente”.* A professora discorda totalmente do processo de incluir alunos na classe comum de ensino regular por não ter como dar a eles atendimento adequado.

A colocação da professora corrobora com a tese da profissionalização, apontada por Garcia, (2013, p.110) em que o professor é responsável pela sua profissionalização e consequentemente pelos resultados. Inclui-se o aluno e o professor precisa se adequar para conseguir realizar atendimento a todos. Não há apoio e não acredita que seu trabalho seja de qualidade junto a esse aluno e aos demais.

Em síntese, alguns professores colocam o que consideram que seria necessário para atuar na educação inclusiva.

O professor P1, faz uma denúncia, ele diz: “*Que os cursos deveriam subsidiar o professor teórica e prática”.*

1. *“A rede não oferece cursos para professor de sala comum. As ofertas são para os professores que atuam com classe especial, sala de recursos e sala de recursos multifuncionais”.* E o P45, fala que é *“Necessário ter capacitação para ter autonomia e capacidade”.*

2. “Essa *capacitação já deveria vir no início do ano, quando esse aluno entra. Para que o professor tenha capacidade de saber como fazer o encaminhamento pedagógico”.*

3*. “Muitos profissionais que dão capacitação apenas apresentam a patologia, mas não indicam o trabalho pedagógico a ser realizado com esse aluno. O professor acaba trabalhando mais instintivamente do que cientificamente. Sem respaldo”.* E o P51 “*Afinidade, especialização. Não é simplesmente colocar o aluno ali e pronto. Tem que ter embasamento, apoio”.* A professora coloca que “*na Rede não lhe foi oferecido*

cursos. O próprio professor tem que procurar". A professora coloca que nunca teve contato com a professora da Sala de Recursos Multifuncional. *"O contato é com a pedagoga e a profissional de apoio. A professora coloca que ela nunca foi chamada para fazer cursos pela SME. Colocaram a tutora então significa que a professora não precisa de cursos".*

Alguns professores desse grupo tem especialização em Psicopedagogia, são os professores P13, P24, P28, P30, P47, e os professores P27, P41 P43 e P52 especialização em Educação Especial. O professor que diz que precisaria ter uma especialização é o P51 que disse buscar leituras por conta própria e não tem nenhuma outra formação.

No entanto, mesmo os professores que tem formação em pós graduação se sentem despreparados.

Passaremos no próximo item a analisar as entrevistas das professoras da sala de recursos multifuncionais que fazem o Atendimento Educacional Especializado-AEE.

As práticas de ensino/aprendizagem são ainda, de acordo com Ross, "resultantes de concepções do humano, sua subjetividade e suas interações" (2006, p.274). Para Ross, a concepção de deficiência dos professores é que lhes possibilita "atuar na proposição dos desafios adequados" (Idem, 2006, p.274).

É importante ressaltar que

> [...] essa dimensão inclusiva da educação carrega em si uma face excludente, isto é, em vez de desafios, a diferença resulta apenas em aceitação e respeito. Práticas inclusivas não podem tornar dominantes as formas assistencialistas, protecionistas, anuladoras desses sujeitos (ROSS, 2006, p.274).

As concepções de ensino/aprendizagem que fundamentam a prática docente é que possibilitam a emancipação humana. A apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente são a possibilidade da apreensão dos símbolos, da linguagem, das técnicas e da cultura, por parte dos alunos com deficiência.

5.5 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

As entrevistas com as professoras que trabalham na Sala de Recursos Multifuncionais que fazem o Atendimento Educacional Especializado, também foi orientada pelas mesmas perguntas apresentadas aos professores da sala comum. Pelo entendimento, de que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, não diferencia a formação para o professor da sala comum de ensino da formação do professor que fará o Atendimento Educacional Especializado.

Como dito anteriormente, foram entrevistadas quatro professoras de quatro salas de recursos multifuncionais, dentre vinte salas existentes na Rede Municipal de Curitiba, distribuídas em nove Regionais. Duas professoras das salas de recursos multifuncionais da Escola Municipal Professor Kó Yamawaki, da Regional Boa Vista, e duas professoras da Regional Cajuru, uma da Escola Municipal Irati e outra da Escola Municipal Marumbi.

5.5.1 Entendimento sobre educação inclusiva

Inclusão como direito a estar com o outro e a outras aprendizagens

Ao serem perguntadas sobre o que entendem por educação inclusiva, as respostas das 4 professoras se aproximam na concepção de dar ao aluno com deficiência a oportunidade, de além de estar em uma classe comum de ensino regular, ter o direito à aprendizagem. Inclusão como direito a estar com o outro e a outras aprendizagens, como expressou muito bem a Professora P61: *“A educação inclusiva é um processo de quebra de paradigmas em relação às diferenças. A oportunidade de crianças antes não incluídas ter a possibilidade de conviver com as outras e o direito a outras aprendizagens. A possibilidade de não segregação. Eles são capazes e eles podem”.*

As professoras da sala de recursos multifuncionais, tem constante capacitação e oferta de cursos, para subsidiarem seu trabalho com o aluno em Atendimento Educacional Especializado, como no seu trabalho de apoio e subsídio ao professor da classe comum de ensino regular, com sugestões de atividades e encaminhamentos diferenciados. As professoras da sala de recursos multifuncionais, confeccionam materiais diferenciados para o trabalho individualizado que realizam com o aluno,

como também materiais para atenderem às necessidades dos professores da classe comum de ensino regular.

Essas professoras tem outras possibilidades e frequentemente, como fala Garcia (2013), o professor da sala de recursos multifuncionais “se transforma em um gestor de recursos de aprendizagem” (p.115). E nessa perspectiva, o professor da classe comum de ensino regular, muitas vezes, pelas condições que visam o saber fragmentado pode ser um reprodutor, executor de atividades, que também se caracterizam na fragmentação do trabalho pedagógico, na separação entre o fazer e o pensar. Aplicando-se o modelo taylorista-fordista na divisão do trabalho.

Percebe-se que a oferta de cursos da rede municipal de Curitiba é voltada para os professores da sala de recursos multifuncionais. Mesmo que a política não diferencie a formação que deve ser ofertada para os professores da classe comum de ensino regular da ofertada para os professores que realizam o atendimento educacional especializado.

5.5.2 Formação em Pós-Graduação

Na Questão dois foi perguntado às 4 professoras do Atendimento Educacional Especializado – AEE, sobre a sua formação sobre o tema. A professora P60, disse ler muito, mas não mencionou as fontes. As demais não mencionaram se realizam leituras e quais.

Todas as professoras que realizam o Atendimento Educacional Especializado tem pós graduação em educação especial, como indicado na LDB 9394/96, capítulo V, artigo 58, inciso III, “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado”; e pelo Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. “Conforme Resolução CNE/CEB n.4/2009, art. 12, para atuar no atendimento educacional especializado, o professor deve ter formação inicial que o habilite para exercício da docência e formação continuada na educação especial” (BRASIL, 2007).

5.5.3 Fazendo cursos e estudando sozinha

Em relação ao item 3 da Questão 2- Fazendo cursos e estudando sozinha, as 4 professoras realizam muitos cursos, tanto cursos ofertados pela Secretaria Municipal de Educação como em outras instituições.

As professoras que atuam na sala de recursos multifuncionais, tem especialização e cursos específicos para atuação no Atendimento Educacional Especializado como determina a Política nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, quando fala da formação docente desse professor. Foi observado na oferta de cursos pela Secretaria Municipal de Educação que, em sua maioria, contemplam os professores que trabalham com classe especial, sala de recursos e sala de recursos multifuncionais.

No município de Curitiba, além do serviço de atendimento na sala de recursos multifuncionais, mantém-se os outros serviços e escolas especiais.

5.5.4 O que se considera necessário para atuar como professora de educação inclusiva

Persistência/Dedicação

As professoras entrevistadas apresentam a compreensão de que para se trabalhar com o aluno com deficiência deve ser persistente, ser muito dedicado, estudar muito e não rotular a criança, é preciso acreditar no trabalho que se realiza com o aluno, a professora P61 apresenta essa compreensão em sua fala quando coloca que: *“Primeiramente o profissional analisar o seu perfil para ver se está preparado; disposição; pesquisar, se capacitar. O professor se disponibilizar para se capacitar. Ter a criança como sua bandeira, seu foco”.*

As respostas das professoras que realizam o Atendimento Educacional Especializado, se aproximam muito das respostas apresentadas pelos professores da classe comum de ensino regular, no que se refere a estar preparado. Demonstrando

a evidente necessidade dessa formação para se ter condições de ofertar atendimento com qualidade aos alunos com deficiência.

Garcia (2013), entende que esse “modelo de atendimento proposto pela atual política faz do professor de educação especial um ser multifuncional, denominação atribuída às salas de recursos que atendem a todos os tipos de alunos da modalidade” (p.115).

De acordo com as professoras entrevistadas, capacitação constante, estar preparada e pesquisar, são necessários para a realização de um trabalho de qualidade.

Essa perspectiva de formação em serviço é apontada por Michels (2006), como “um treinamento profissional” (p.414), e ainda, se caracteriza por ser “Uma das modalidades de formação que está tendo forte expressão no país: a formação em serviço (além da formação à distância)” (p.414). E nesse sentido para Michels (2006), “Tal perspectiva de formação docente leva a uma massificação dos níveis de ensino (principalmente o fundamental) sem a garantia de sua qualidade” (p.414).

O professor é cooptado pelo discurso da inclusão, se responsabilizando pelo sucesso ou fracasso do seu trabalho, sem perceber as concepções de Estado e condições de trabalho presentes nessa política. Concepção em que o Estado está muito mais para regular do que para ofertar as condições de trabalho e formação adequados.

E ainda, a grande diferenciação existente no que se entende por formação de professores para a classe comum de ensino regular, entendidos como os capacitados e para a formação dos professores da educação especial, os especializados. Nesse sentido, são dois modelos de professores. E como já dito anteriormente, os professores especializados, estes sim serão responsáveis “pela organização das ações pedagógicas a serem desenvolvidas pelos “professores capacitados” (MICHELS, 2006, p.415). Os capacitados a que a autora se refere, são os professores da classe comum de ensino.

E nesse sentido, por mais que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 aponte uma mesma formação de professores para a educação inclusiva, na prática ela continua acontecendo no modelo dos capacitados, entendidos como os professores da classe comum de ensino regular e dos especializados, para a educação especial.

Desse modo, os professores que fazem o Atendimento Educacional Especializado tem recebido a formação adequada para o atendimento ao aluno com deficiência, enquanto o professor da classe comum de ensino regular recebe as atividades que são preparadas pelo professor AEE.

Baseado nos dados das entrevistas, o professor P1 aponta para esse dado em sua fala quando diz *"[..] As ofertas são para os professores que atuam com classe especial, sala de recursos e sala de recursos multifuncionais"*. Isso foi possível ser observado também na oferta dos cursos que a Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais - CANE disponibilizou aos professores no período de 2009 a 2015, em que essa oferta foi maior nas sextas feiras, dia da semana em que os professores que trabalham com educação especial e inclusiva tem sua permanência.

Esses dados nos possibilitam perceber a existência de pouco investimento em formação continuada na perspectiva da inclusão para o professor da classe comum de ensino regular, a eles como nos diz MICHELS, 2006, p.415:

1. São ofertadas capacitações quando a demanda assim o exige.
2. Além de pouca oferta de formação essa está desvinculada de seu contexto.
3.São ofertadas por demandas externas à sua realidade de trabalho.

Desse modo, o maior direcionamento de cursos para a formação continuada de professores da Rede Municipal de educação, está para os professores do Atendimento Educacional Especializado

5.6 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM AS PROFISSIONAIS DA GERÊNCIA DE CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS REGIONIAS BOA VISTA E CAJURU

Representantes das Regionais

As entrevistas realizadas com as profissionais que são Representantes das Regionais do Ensino Fundamental do Boa Vista e Cajuru, que fazem parte da Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais –CANE, tiveram por objetivo apreender a concepção de formação continuada na perspectiva de educação

inclusiva, para os professores da classe comum de ensino regular e para as professoras da sala de recursos multifuncional.

Uma das profissionais entrevistada preferiu gravar a entrevista, leu as perguntas e organizou sua fala de acordo com a sequência. A outra profissional preferiu ler e respondeu escrevendo, seguindo a ordem das perguntas.

As entrevistadas apresentaram relato de como tem sido realizado as formações com as professoras da classe comum de ensino regular e da sala de recursos multifuncionais, do qual apresentaremos recortes pertinentes ao objetivo do trabalho, que é a formação continuada dos professores que trabalham com alunos com deficiência.

As questões das entrevistas foram formuladas de modo a abordarem as ofertas de cursos e formações e quais concepções as fundamentaram.

Nos relatos, analisaremos primeiramente como tem sido a oferta de formação para os professores da classe comum de ensino regular.

5.6.1 Estudos, capacitações e discussões realizadas com os professores da classe Comum de ensino regular e com as professoras da sala de recursos multifuncionais

As Representantes das Regionais apresentaram em sua fala uma compreensão muito mais de assessoramento pessoal que propriamente de formação continuada. De acordo com as entrevistadas, elas fazem visitas às escolas onde tem alunos em atendimento nas salas de recursos multifuncionais, para estarem orientando individualmente o professor regente. A profissional P62 assim o expressa: *“Nós enquanto representantes vamos até as escolas, atendemos, conversamos primeiramente com a pedagoga, sabemos da condição de cada aluno de inclusão e na sequencia conversamos com o professor regente ou profissional de apoio quando a criança tem esse profissional e fazemos a orientação pra cada aluno individualmente, de como trabalhar. Ofertamos a possibilidade de trabalho de atividades pra que esse aluno possa ter esse desenvolvimento. Então essa é uma formação individual”.*

Disseram que: 1.Os cursos também são ofertados para os professores da classe comum de ensino regular que tem alunos em atendimento na sala de recursos multifuncionais em seu dia de permanência. 2. Que no decorrer do ano de 2015 foi ofertado um curso nos espaços das regionais, como diz a profissional P63: *"A gerencia de apoio à inclusão, a nível regional, realiza com as professoras o curso "Inclusão e o Fazer Pedagógico" que pretende refletir as questões metodológicas nas intervenções com as crianças em inclusão escolar. 3. Que também são efetivadas visitas de assessoramento às unidades para sugestões de intervenções pedagógicas pontuais. Nestes momentos na escola, observa-se o estudante em sala de aula, analisa-se os materiais pedagógicos do mesmo, sugere-se propostas de ação. 4. Que também realizamos o acompanhamento clínico que a família efetiva e também realizamos encaminhamentos que a pedagoga faz para a Unidade de Saúde".*

As Representantes das Regionais, entendem que os assessoramentos individuais com os professores e a oferta do curso são ações que contribuem para que o professor conheça melhor seu aluno com deficiência e consiga desenvolver um trabalho efetivo com ele. No entanto, é preciso lembrar que nas entrevistas muitos professores disseram não serem incluídos nos assessoramento como o relatou a professora P51*: "A professora disse que na Rede não lhe foi oferecido cursos. O próprio professor tem que procurar. A professora coloca que nunca teve contato com a professora da Sala de Recursos Multifuncional. O contato é com a pedagoga e a profissional de apoio. A professora colocou que ela nunca foi chamada para fazer cursos pela SME. Colocaram a tutora então significa que a professora não precisa de cursos".*

Existem divergências no entendimento e concepção de formação entre o que a Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais –CANE oferta e o que os professores da classe comum de ensino regular entendem que seria o que corresponde aos seus anseios. Os professores devem ser ouvidos e participarem da elaboração dos cursos e das formações, para se ter aproximações de uma capacitação em serviço que atendesse às expectativas dos professores.

5.6.2 Políticas da secretaria para a formação continuada de professores

Foi pedido às Representantes das Regionais sobre as ações e programas de capacitação desenvolvidas pela CANE para a formação continuada dos professores. A profissional P62 assim expressou*: "Na realidade estou falando em formação, capacitação de professores. A secretaria trabalha no sentido, assim, de formar professores através de formação continuada em grupos e individualmente".* E a profissional P63 coloca que: "*Na medida que é ofertado os cursos, bem como o acompanhamento pedagógico pontual na escola, a política inclusiva, busca ser implementada, com base nos documentos oficiais do MEC".*

Como dito anteriormente, o programa das salas de recursos multifuncionais funciona como indicado nos documentos em relação a formação dos professores que realizam o Atendimento Educacional Especializado - AEE, em relação ao professor da classe comum de ensino regular são ofertadas mais assessoramentos e capacitações. A realização de cursos nesta perspectiva fica a critério do professor realizar ou não. E como apresentado nas entrevistas alguns professores por não concordarem com a educação inclusiva não buscam essa formação.

Nesse sentido, o que a Coordenadoria proporciona são intervenções pedagógicas junto ao professor da classe comum de ensino regular que tem aluno em atendimento na sala de recursos multifuncionais. O atendimento individual ao professor é frequente e se caracteriza em atendimento voltado para um fazer pedagógico esvaziado teoricamente, que o supre apenas com um direcionamento para atividades práticas.

A não utilização de referenciais teóricos que sustentem as práticas docentes não possibilita alcançar com o aluno a compreensão e a finalidade pedagógica de tais atividades. O aluno com deficiência não está limitado ao biológico, é um ser cognitivo de múltiplas possibilidades. As atividades proporcionadas não lhe possibilitam a compreensão do todo, para uma formação geral e humana. Se restringe a uma realização de atividades sem a compreensão do que se está realizando, tanto por parte do professor que aplica a atividade, como por parte do aluno que a executa.

5.6.3 Formações oportunizadas aos professores das classes comum de ensino regular e às professoras das salas de recursos multifuncionais

As Representantes das Regionais entendem que são ofertados cursos que abrangem todas as deficiências e que contemplam todos os profissionais. A profissional P63 em sua fala diz que: *"São ofertados cursos falando de diversas, de todas as deficiências na realidade, e contemplando todos os profissionais que tenham interesse não somente aquele que hoje tem essa criança, esse estudante de inclusão. A gente oferta em todos os dias de permanência, todos os dias da semana para que todos os profissionais de área possam participar. Ofertando a questão teórica e ofertando possibilidades práticas também. Porque a gente sabe que cada criança é diferente. Sempre que a gente oferta a possibilidade de formação, de atividade por exemplo pra alguma criança é possível pra uma criança X e pra outra a mesma atividade não vai dar certo. Então a formação é ofertada dessa forma, então a gente oferta a possibilidade teórica e prática também em parceria com as professoras da multifuncional que atendem algumas crianças".*

Percebe-se as divergências de concepção de oferta de formação continuada para os professores da classe comum de ensino regular, e a formação ofertada para as professoras do Atendimento Educacional Especializado, mesmo existindo um programa de formação e ofertas de cursos de acordo com as demandas. O maior direcionamento de formação continuada é para as professoras que fazem o Atendimento Educacional Especializado – AEE.

5.6.4 Subsídios teóricos e práticos os professores receberam

As profissionais entrevistadas relataram que os cursos que estão sendo ofertados tem por objetivo, de acordo com a profissional P63 "*refletir as questões metodológicas nas intervenções com as crianças em inclusão escolar".* E a P64 que: "*Busca-se nas formações trabalhar o processo de aprendizagem de cada estudante, considerando o avanço dele por ele mesmo, ou seja, respeitando a individualidade, o ser humano ali, não o CID (laudo) por si só. Busca-se transpor nas formações as barreiras atitudinais, que só serão mudadas com o conhecimento/estudo, oportunizado (nos materiais oficiais) nestas formações. Também é fundamental para a inclusão o envolvimento de toda a escola. O aluno é de todos, não apenas de um professor".*

As profissionais apresentam a mesma concepção de oferta de formação, tanto no que está posto nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, quanto no que diz respeito às suas concepções enquanto profissionais que proporcionam e conduzem essas formações. O que é relatado se encontra disposto no Art. 2º, das Diretrizes, sobre o que seja o Atendimento Educacional Especializado – AEE. “AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009).

A formação continuada a que se referendam parece mais ser a ofertada para as professoras que fazem o Atendimento Educacional Especializado, que para as da classe comum de ensino regular. Nas entrevistas as professoras da classe comum de ensino regular ficam expressas a falta de oferta de cursos. No ano de 2015, conforme dados do relatório, foi ofertado o curso “Inclusão e o fazer pedagógico” que aconteceu nas Regionais e no dia da permanência dos professores da classe comum de ensino regular que tinham alunos em atendimento na sala de recursos multifuncionais.

Existe oferta de cursos, no entanto, parece não existir a compreensão de que se caracterizem em formação continuada que envolva principalmente, as professoras da classe comum de ensino regular da Rede Municipal de Educação. A percepção dos professores é de que esta oferta não supre a contento as necessidades de uma formação continuada na perspectiva da educação inclusiva para a efetivação da educação inclusiva.

5.7 ANÁLISE DA ENTREVISTA COM A GERENCIA DE APOIO A INCLUSÃO.

Esta entrevista foi realizada no Centro de Formação Continuada da Rede Municipal de Curitiba, em que a profissional estava ministrando um curso e cedeu um tempo, entre um encaminhamento e outro. A entrevista foi gravada.

As questões das entrevistas das profissionais da Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais - CANE, e a da Gerência de Apoio à Inclusão

são as mesmas, por se entender que elas estão articuladas em suas propostas de trabalho e concepções de formação docente.

A gerência de apoio apresenta como tem se dado a oferta para a formação do professor da classe comum de ensino regular e da formação do professor que realiza o Atendimento Educacional Especializado - AEE na Sala de Recursos Multifuncionais.

5.7.1 Formação continuada dos professores da classe comum de ensino regular e dos Professores das salas de recursos multifuncionais

A entrevista foi enunciada com a seguinte questão:

Que estudos, capacitações e discussões foram realizadas, com os professores das salas de ensino regular comum e com os professores das salas de atendimento educacional especializado, com vistas à compreensão das concepções da educação inclusiva, que emana das Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba e do documento orientador sobre as salas de recursos multifuncionais da Secretaria Municipal da Educação Especial de Curitiba e como foram oportunizadas essas formações?

Para a gerente de apoio, identificada como P64*: "A coordenadoria, a Secretaria vem trabalhando fortemente com a formação profissional do professor que tem o aluno de inclusão no ensino comum. Quando o professor do ensino comum recebe uma criança que tem um laudo, diagnóstico de deficiência, de transtorno global do desenvolvimento ou de altas habilidades/superdotação que é o público alvo da Educação Especial, nós já em seguida, essas meninas que trabalham na CANE Regional, elas vão até a unidade pra conhecer esta criança, conhecer a documentação que essa criança trás, os laudos diagnósticos, o CID, ou se tem alguma avaliação, ou se possui encaminhamento clínico terapêutico que ela já realiza e deixa tudo isso registrado na escola, numa ata, que chamamos de ata de acompanhamento da vida escolar do aluno. Ata de acompanhamento da inclusão escolar".*

Observa-se na fala da entrevistada e na das Representantes das Regionais sobre o atendimento que é dado ao professor que recebe o "aluno de inclusão no

ensino comum". Que elas vão até a escola verificam a documentação e de acordo com o laudo e o CID elas orientam os professores de como trabalhar com esse aluno. Elas ofertam ao professor uma capacitação em serviço.

Nesta questão a gerente de apoio apresentou apenas a formação que é ofertada ao professor da classe comum de ensino regular que recebe o aluno com deficiência.

5.7.2 Políticas de formação

Foi solicitado à Gerência de apoio a inclusão o seguinte:

Explicite as políticas que a secretaria tem formulado e implementado para a formação desses professores.

Para essa profissional o P64: *"O programa de implantação da sala de recursos multifuncionais, ele é todo orientado pela Política Nacional de Educação Inclusiva, da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que é a política do MEC de 2008. Quando nós recebemos essa implantação, nós já começamos com a formação e a capacitação dos professores que iam atuar no atendimento educacional especializado. No início quando nós começamos com 15 salas, posteriormente 17 e hoje 21. A gente vem numa caminhada desse grupo com a formação e a capacitação dentro da política da perspectiva da educação inclusiva. Nós estudamos todos esses marcos legais, todos os marcos políticos, toda a orientação mesmo da questão do trabalho para a implantação do Atendimento Educacional Especializado- AEE, e as deficiências. A gente vem numa formação de aprofundamento. Desde a primeira sala que foi em 2009, 2010 [..]. A cada ano a gente vem trabalhando com a parte teórica e com a parte prática, são toda a orientação da política e mais a nossa construção de acordo com as diretrizes curriculares do município de Curitiba".*

Nesta questão, ela aborda a formação que é dada às professoras do Atendimento Educacional Especializado – AEE, como perguntado na questão anterior, mas com enfoque no que a atual Política determina sobre a formação desse professor. Há um enfoque muito grande na formação desse profissional, uma vez que é ele que

subsidia o professor da classe comum de ensino regular com atividades fazendo a mediação entre o professor e o aluno.

No entanto, não é essa a determinação da política quanto à formação dos professores, uma vez que na perspectiva da inclusão o aluno é de todos. Todos os professores tem que ter formação para a inclusão.

Não se pode dizer que a política de formação da Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais – CANE é toda orientada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Ela ainda se orienta pela Resolução nº2/2001, os professores capacitados e os especializados.

5.7.3 Formações oportunizadas aos professores das classes comum de ensino Regular e às professoras das salas de recursos multifuncionais

A profissional P64 apresentou as formações que são oportunizadas aos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado e para o professor da sala comum de ensino. *"Além disso, nós temos a formação continuada, que essa semana (13-17/05/2015), por exemplo, está acontecendo. A gente todos os anos vem procurando reunir. Agora por exemplo, são cinco dias de formação, temos em média 30 professores em cada turma: manhã e de tarde- são 60 profissionais por dia, vezes cinco, são 300. Então são 300 profissionais sendo capacitados nesse mês para atuar com o público alvo de educação especial no ensino comum. O profissional faz a inscrição, a gente divide por temas, todas as áreas da deficiência, a gente começa contextualizando um pouquinho a educação especial, trazendo histórico, mostrando que a Coordenadoria, como a gente realiza o trabalho de acompanhamento ao estudante de inclusão. Em seguida a gente realiza o trabalho de acompanhamento ao estudante de inclusão. E em seguida a gente já entra com o tema específico. O tema dessa semana é autismo. A gente trabalha também a legislação do autismo, ações pedagógicas, o que funciona com o trabalho com autista na sala, de dar condições, levar jogos, mostra como é na prática esse trabalho no ensino comum. Tudo isso tem sido feito para subsidiar o professor do ensino comum que recebe o estudante de inclusão hoje. Tanto da educação infantil quanto do ensino fundamental".*

Depreende-se que a política que fundamenta essas formações, é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, como apresentado na questão anterior ao falar da formação das professoras que realizam o Atendimento Educacional Especializado.

5.7.4 Subsídios teóricos e práticos

Perguntou-se à Gerência de apoio a inclusão:

Que subsídios teóricos e práticos os professores receberam para se instrumentalizar para suas práticas de ensino/aprendizagem de modo a incluir o aluno, a partir da formação continuada ofertada pela SME.

Na entrevista a profissional P64, entende por subsídios teóricos e práticos a capacitação que ofertam ao professor que está recebendo o aluno. *"A gente procura fazer ali uma capacitação em serviço para a professora do ensino comum que está recebendo o aluno. Mostrando que essa deficiência que o estudante tem, como se trabalha com ele, dando orientações bem pedagógicas, as ações que a professora vai ter na área de comportamento, socialização, na área dos componentes curriculares. A gente já procura fazer toda uma formação".*

Em relação a formação dos professores da classe comum de ensino regular, esse é o procedimento padrão, realizado pela Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais – CANE. No entanto, nas entrevistas realizadas com os professor da classe comum de ensino regular, muitos apresentaram a queixa de que não tem formação para realizar o atendimento ao aluno, falta-lhes formação adequada. É o que relatam em suas falas os professores: P1 *"Que os cursos deveriam subsidiar o professor teórica e prática. A rede não oferece cursos para professor de sala comum"; P5 "No caso em que eu não tenho formação é necessário correr atrás, porque se depender da Rede, não há oferta de formação".* P26 *"A rede municipal deveria dar esse subsídio teórico e pedagógico para saber que tipo de atividade realizar com o aluno, principalmente os autistas".* P28 [..] *"Eles precisam de um apoio da própria prefeitura em relação a cursos e assessoramento".* P29 *"Tinha que ter*

melhor informação sobre o assunto. Colocam o aluno e a gente tem que se virar". P31 *"Ter mais formação, oferta de cursos pela Rede".* P33 *"Ter mais assessoramento da mantenedora para saber atuar. Não ir só no erro e no acerto".* P36 *"Um preparo maior. A inclusão foi enfiada goela abaixo sem nenhum preparo. Tanto da infraestrutura como de formação".* P46 *"Ter formação continuada para lidar com essas situações. Cada caso é um caso. Orientações para agir nos casos. Cada especificidade exige um trabalho diferente, por isso é necessário estar buscando, se aperfeiçoando. A formação continuada é necessária para o professor".* P47 *"Formação e oferta de mais cursos. A rede deveria oferecer mais, principalmente para quem tem inclusão".* P51 *"Não é simplesmente colocar o aluno ali e pronto. Tem que ter embasamento, apoio. A professora coloca que na Rede não lhe foi oferecido cursos. O próprio professor tem que procurar. A professora coloca que nunca teve contato com a professora da Sala de Recursos Multifuncional. O contato é com a pedagoga e a profissional de apoio. A professora coloca que ela nunca foi chamada para fazer cursos pela SME. Colocaram a tutora então significa que a professora não precisa de cursos".* P52 *"O principal é curso, preparação, acompanhamento. Isso é muito falho". P56 "Ter formação, coisa que eu não tenho. A gente faz o que pode, mas é difícil".*

Na análise da fala dos professores entrevistados em relação ao que a Coordenadoria apresenta de como acontece a formação, não se entende as ofertas de cursos como suficientes para conseguirem realizar atendimento ao aluno com deficiência.

A compreensão de formação para os professores da classe comum de ensino regular apontam para questões do que e como ensinar, principal dificuldade percebida nas entrevistas, mesmo que muitas vezes não dito explicitamente. A dificuldade do professor no processo de ensino/aprendizagem do aluno, remete à fragilidade dos cursos de formação docente, em que a preocupação em formar professores, dentro da atual política de formação, reduzem o processo ensino/aprendizagem à instrução. Para Freitas (2004),

> [..] as políticas de formação de professores atuais, mantém-se e se aprofunda o caráter técnico-instrumental do trabalho docente (o que e como ensinar), em detrimento do debate sobre os fins da educação, e do projeto histórico social abandonado pelas políticas neoliberais impostas nos últimos 10 anos (p.51).

Isso ajuda a entender porque o professor não se sente preparado para o trabalho com o aluno com deficiência que requer atividades, encaminhamentos e metodologias diferenciadas. Seu fazer pedagógico se limita a saberes tácitos, que são os conhecimentos adquiridos ao longo da vida, pela experiência, cotidianos e pouco reflexivos sobre a especificidade do trabalho pedagógico.

Para Freitas (2004), falta aos professores "As diferentes dimensões da formação omnilateral dos educadores, a concepção de formação sócio-histórica em toda a sua plenitude — nos aspectos cognitivo, ético, político, científico, cultural, lúdico e estético" (p.51).

A preocupação fundamental do professor está focada na sua prática docente, do que e de como ensinar, os conhecimentos teóricos para ele são irrelevantes. Seria uma prática docente voltada para o treino, que se dá, por meio de atividades aplicadas aos alunos, não fundadas em concepções epistemológicas do conhecimento, do saber elaborado, mas fundadas na epistemologia da prática, no acerto e no erro.

E nesse sentido, pelas entrevistas se percebeu que as formações e capacitações ofertadas pela Coordenadoria, são na perspectiva do ensinar a fazer, não atendem, deste modo, a formação docente inicial, que não proporcionou ao professor conhecimentos científicos, teóricos e acadêmicos, "saberes escolares, teórico, abstrato e racional" (DUARTE, 2003, p.623). Os saberes proporcionados nas capacitações e cursos, são, ao que parece, esvaziadas de conhecimentos e saberes elaborados, são voltados para a execução de atividades que sejam pertinentes ao aprendizado do aluno.

A formação docente continuada ofertada para as professores que realizam o Atendimento Educacional Especializado é mais frequente, seguido de discussões e estudos de casos. Essas profissionais tem formação inicial ou em pós graduação, habilitação específica em educação especial, atendendo ao que o Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais indica para trabalhar com o aluno com deficiência.

Além de ser também o exigido na Rede Municipal de educação de Curitiba, de acordo com a LDB9394/96, Art. 59, na Resolução CNE/CEB n.º 02/2001, no art. 8.º, e o Parecer CNE/CEB n.º 17/2001 já referenciada anteriormente.

Essa formação inicial ou em nível de especialização, não lhes garante também a apropriação dos "saberes escolares, teórico, abstrato e racional" (DUARTE, 2003, p.623).

Porque para Duarte, os conhecimentos críticos são fundados na transmissão de saberes objetivos e não em conhecimentos tácitos voltados para o treinamento de competências e habilidades, voltadas para o lema do aprender a aprender, do qual Newton Duarte nos adverte ser o esvaziamento dos conhecimentos objetivos. Para ele,

> [..] o lema “aprender a aprender” passa a ser revigorado nos meios educacionais, pois preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. A essência do lema “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo. Em última instância o lema “aprender a aprender” é a expressão, no terreno educacional, da crise cultural da sociedade atual (2001, p.29).

Para Garcia (2013), o professor que realiza o Atendimento Educacional Especializado, se torna um profissional multifunções, corroborando com Duarte, (2003) no sentido de não ter se apropriado dos conhecimentos científicos, para uma prática docente que promova a apropriação de pensamentos abstratos, superando os conhecimentos do saber fazer.

> A ideia de multifuncionalidade da sala de recursos é transferida para o professor, que deve ter, segundo a proposição oficial, uma formação eclética, sobre a qual podemos indagar: tal formação tem a marca da pluralidade ou implica uma reflexão insuficiente capturada pela centralidade na prática? (GARCIA, 2013, p.116).

Cumpre-se o proposto na atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, contudo, há que se pensar no que Garcia citada por Michels (2011) apontam: “a quem beneficia uma formação esvaziada de base teórica e de conteúdo pedagógico e que assume feição gerencial, instrumental e a distância [..]” (p.116).

5.8 EM SÍNTESE

1.Os avanços da educação inclusiva são significativos, e tornar a escola a educação mais inclusiva àqueles que historicamente ficaram excluídos, está se concretizando, em meio a dificuldades e contradições sociais. Nesse contexto, aponta-se que é necessário a oferta de ensino de qualidade para todos por meio de

professores bem formados e com condições de trabalho. Que estes tenham efetivas políticas que possibilitem condições e entendam como se dá a apropriação do conhecimento por aqueles alunos com deficiência, podendo assim realizar um trabalho em que o aluno com deficiência se aproprie dos saberes escolares, não sendo inserido apenas pelo direito a matrícula nos espaços antes a eles negados. Não se pode ter uma escola que inclua para excluir.

2.A atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, é uma Política descentralizadora, na medida em que ela oferta os equipamentos, mobiliários e materiais didáticos pedagógicos que compõem a sala de recursos multifuncionais, mas delega aos estados e municípios a manutenção da mesma com a oferta dos profissionais e a formação continuada dos professores.

3.O município de Curitiba atende, dentro do proposto pela atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, a manutenção dos serviços e o atendimento aos alunos público-alvo desta Política, principalmente no que diz respeito a formação continuada em serviço dos professores AEE.

4. Entretanto, aos professores da classe comum de ensino regular, quando recebem o aluno com deficiência em atendimento na sala de recursos multifuncionais, é lhes ofertado capacitação inicial. Pelas entrevistas foi possível perceber, que não consideram o suficiente, que não lhes propicia uma autonomia na compreensão do trabalho que podem realizar com o aluno, nem no conhecimento sobre a deficiência do aluno. Os professores desejam cursos que relacionem a teoria com a prática, essa afirmativa se verifica quando dizem que buscam estudar e saber sobre a especificidade da deficiência quando recebem o aluno.

5.Existem dificuldades na compreensão da oferta de formação continuada dos professores por parte da Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais – CANE. Nesta perspectiva não se percebem avanços e os professores não consideram que se constitua em um programa de formação continuada, por não relacionarem os cursos com suas necessidades no contexto da classe de ensino comum.

6.No Brasil, nestes últimos vinte anos, não tem faltado políticas públicas educacionais que apontam proposições para o como deve ser a formação inicial e continuada de professores. Desde a atual LBD 9394/96, com todas as alterações que até o momento tem passado, com o PNE- Plano Nacional de Educação, com as metas

15, 16, 17 e 18, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica, e, a Resolução CNE/CP n. 02/2015, que estipula novas diretrizes para a formação de professores e que se articula concomitantemente com o documento, ainda em discussão, da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica, de acordo com Gatti, 2016, são documentos que servem de [..] “fontes tanto para os princípios orientadores como para aspectos relevantes da formação de professores para a educação básica, considerando que a formação de professores para essa etapa do ensino precisa falar com a sala de aula das escolas”(p.2).

Nessa perspectiva, entende-se o porquê das afirmativas de alguns dos professores entrevistados nessa pesquisa, de não terem oferta de formação continuada na perspectiva da educação inclusiva, por parte da Rede Municipal de Curitiba, portanto, não terem também condições de trabalho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou responder à seguinte problemática: quais tem sido as políticas de formação inclusiva para os professores da Rede Municipal de Educação de Curitiba? Por quais princípios de inclusão se orientam essas políticas?

Desse modo, a problemática desta pesquisa está em compreender como, diante do discurso da educação inclusiva de qualidade, que políticas de formação continuada de professores da classe comum de ensino regular na perspectiva da inclusão, articulada às DCEMC - 2006-2015, são ofertadas, na superação de práticas "desarticuladas, fragmentadas, mecânicas, passivas e simplistas" possibilitando uma educação revolucionária, para a apropriação de conhecimentos científicos e filosóficos articulados que permitem a compreensão da realidade histórica e social.

Compreendendo-se que o estar incluído é para além da garantia da matrícula, exige-se a promoção e aquisição de saberes que permitam ir além de limites impostos física, mental ou emocional, de modo que o professor compreenda sua ação educativa em consonância com as diretrizes e políticas nacionais da educação inclusiva, agindo fundamentado em pressupostos teóricos.

A superação de práticas "desarticuladas, fragmentadas, mecânicas, passivas e simplistas", como nos coloca Saviani, em sua obra, Educação: do senso comum à consciência filosófica, pode contribuir para ensinar tudo a todos por meio de metodologias adequadas, adaptação curricular, encaminhamentos e compreensão dos tempos e modos de aprendizagem que são questões ainda não resolvidas. Sendo assim, o senso comum pode ser ainda o que embasa as práticas docentes no interior da escola, necessitando ser superado, no sentido de se ter claro nas práticas de ensino/aprendizagem a ação transformadora da educação.

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as políticas de formação continuada de professores da classe comum de ensino regular na perspectiva da educação inclusiva, formuladas e implementadas pela Secretaria Municipal de educação do Município de Curitiba, Estado do Paraná no período de 2006 a 2015

As políticas que orientaram esse estudo foram: As Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica de 2001, conforme a Resolução CNE/CEB n.º 02/2001, fundada na concepção integracionista. E a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, com o Programa de

implantação das salas de recursos multifuncionais instituído pelo MEC/SECADI por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007.

Os documentos aqui estudados foram:1. As Diretrizes Curriculares do Município de Curitiba: Educação Especial e Inclusiva, Educação Integral, Educação de Jovens e Adultos, de 2006; 2. O documento orientador do MEC – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que institui as Salas de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado- AEE, 3. Nota Técnica Nº 62 / 2011 / MEC / SECADI /DPEE, 4. Decreto Nº 7.611, de 17/11/2011.

A análise dos documentos realizou-se na perspectiva de compreender/explicitar as concepções de educação inclusiva neles apontadas, quais os sujeitos públicos alvo dessas políticas, o objetivo e seu problema básico.

A partir do apontado no método, no capítulo dos procedimentos teóricos metodológicos buscou-se trabalhar na perspectiva do materialismo histórico dialético, para a compreensão da dimensão histórica, relacionando a produção social às condições materiais que são dadas num determinado momento e que são determinantes na produção das políticas públicas. Também, conforme o método explicitado, apoderar-se da matéria, no caso as políticas de formação continuada de professores para se responder à problemática formulada.

Também se levou em conta, nesta pesquisa as contribuições de Kosik que apontam para a necessidade do conhecimento da realidade, na superação do espontâneo, do mundo das aparências. Para esse autor o conhecer, implica ir além da expressão fenomênica da realidade no caso das políticas de formação continuada. As categorias de análise trabalhadas decorreram do próprio conteúdo da pesquisa e a presença de dados quantitativos e qualitativos dá-se por se entender que são realidades que não se separam, fazem parte da mesma totalidade e que o método possibilita captar.

Por conta disso, entende-se as políticas públicas à luz de um método de pesquisa que ajude a elucidar o fenômeno tal qual ele é e não como imediatamente se nos apresenta, e, nesse caso as políticas de formação continuada, o método de investigação e suas categorias permitem uma leitura do real. O método de pesquisa científica baseada no materialismo histórico, possibilita captar o real, o objeto, as políticas, como todo, não como fatos e acontecimentos isolados.

Para esclarecer a problemática da pesquisa, o estudo realizado contou com a análise de entrevistas, que teve como finalidade captar o entendimento dos professores entrevistados sobre as políticas de formação continuada. Percebe-se que um dos grandes desafios para a efetivação da educação inclusiva é a formação docente.

Diante de uma escola e uma educação que se quer para todos e que deve ser para todos, atender a todos com igualdade de oportunidades é um grande desafio que se coloca. E em se tratando daqueles alunos que historicamente tiveram seus direitos negados, o desafio é ainda maior.

O método, os procedimentos metodológicos possibilitaram apontar os resultados da pesquisa já explicitados e apresentar novos desafios à formulação e implementação de políticas para a Educação Inclusiva. Assim, interroga-se: tendo-se o professor como parte importante no processo de inclusão, em que medida a sua formação inicial e continuada e suas condições subjetivas e objetivas de trabalho tem lhe garantido apreender conceitos e concepções inclusivistas e seus determinantes históricos e sociais, de modo a superar concepções reprodutivistas de manutenção da ordem social vigente? Que condições objetivas de trabalho lhe estão dadas para que realize seu trabalho numa perspectiva de transformação e não de manutenção da ordem vigente?

A Educação Especial, modalidade de educação escolar, prevista em lei, ainda necessita ser conhecida, discutida e implementada no interior da escola com a ajuda de toda a comunidade escolar. Não se pretende construir uma ação inclusiva, numa sociedade que se quer inclusiva, apenas pelo discurso da inclusão colocando o professor como o principal agente desse processo.

É necessário ainda se buscar a participação dos educadores, pais e alunos, para conquistar as garantias do cumprimento destas leis, e em se tratando de pessoas com deficiência, os avanços e conquistas são mais lentos e demorados.

Foi possível por meio da literatura, verificar como historicamente a educação das pessoas com deficiência se deu em espaços segregados em que não lhes era oportunizado uma educação escolar que possibilitasse o acesso aos conhecimentos historicamente construídos e relevantes para a transformação da vida. As pessoas com deficiência, não eram vistas como sujeitos de direitos e era lhes negado o direito de cidadania, de juntamente com os ditos normais, se desenvolverem e se apropriarem da cultura elaborada, dos conhecimentos mais elevados cientificamente.

Os avanços e conquistas das pessoas com deficiência para terem seus direitos à educação de qualidade na escola regular de ensino, tem sido significativos. As práticas de ensino/aprendizagem tem sido reivindicadas para atender a todos, sua efetivação é lenta e contraditória.

Contudo, o que se observa ainda, é a não efetivação de políticas de formação docente, não só na perspectiva da educação inclusiva como da educação em geral e em todos os seus aspectos, de atenderem ao desafio da sociedade contemporânea e à diversidade de sujeitos e suas necessidades educacionais.

As conferências mundiais, a legislação e as políticas educacionais, dentro do contexto histórico da educação, em seus avanços no sentido de se construir uma escola para todos, possibilitaram a compreensão de alguns determinantes sociais, econômicos e políticos que influenciaram as ações na promoção de uma escola para todos.

Com esta pesquisa, buscou-se explicitar quais as políticas que a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba tem formulado e implementado para a formação continuada de professores para a educação inclusiva da Rede Municipal de Educação no período 2006-2015, período em que se deu a construção das Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Especial e que está em vigor até o presente momento, que possibilitou perceber por meio de leituras e estudos aos documentos, que os atendimentos especializados aos estudantes público-alvo, é fundada em dois modelos de políticas de educação especial, portanto duas concepções de educação especial: a integracionista e a inclusivista.

Desse modo, a Rede Municipal de Educação mantém vários atendimentos às pessoas com deficiência, em diferentes espaços, como: sala de recursos, classe especial, escola especial e CMAE's, fundada na Resolução CNE/CEB n.º 02/2001.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, aponta para a transformação do sistema educacional num sistema mais inclusivo, por meio de um modelo de atendimento em que o professor da sala de recursos multifuncionais se torna um professor de multifunções, numa concepção biológica de deficiência como ponto de partida, mas de concepção de desenvolvimento e aprendizagem para a socialização.

A condição biológica inicial pode ser superada porque está na perspectiva interacionista, compensatória da teoria histórico-social, trazendo uma definição bem clara dos papéis de cada professor no processo ensino/aprendizagem do público alvo

dessa política. Em que o professor da sala de recursos multifuncionais realiza individualmente o Atendimento Educacional Especializado ao estudante em contraturno, e subsidia o professor da classe comum de ensino regular com atividades que ele deverá desenvolver com o aluno em sala.

Esse modelo de trabalho docente nos remete a divisão social do trabalho, em que o fazer e o saber são separados. O professor não tem a compreensão do todo em sua ação educativa.

Nesse sentido, foi possível Identificar as concepções de formação continuada na perspectiva da educação inclusiva, presentes nas ofertas de cursos da rede municipal da educação de Curitiba, a partir de 2009, quando da implantação das salas de recursos multifuncionais. Que na perspectiva da atual Política, é inclusivista.

As entrevistas realizadas com professores da classe comum de ensino possibilitaram ter uma percepção de como tem sido a oferta de formação continuada juntamente com a análise da oferta de cursos. A análise dos cursos ofertados foi possível devido a relatórios disponibilizados pelo Departamento de Tecnologia e Difusão Educacional, dos cursos ofertados na perspectiva da educação inclusiva no período de 2009 a 2015.

Observando-se a análise dos cursos do Plano de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação, ofertados pela Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais- CANE, verifica-se que há uma oferta grande de cursos, eles somam uma carga horária anual considerável. Sendo ofertados para todos os profissionais lotados na Secretaria Municipal da Educação que queiram cursá-los, para os professores que fazem os atendimentos especializados e professores que atuam na educação especial.

De acordo com o Plano de formação a oferta dos cursos visa atender os 18.528 profissionais que fazem parte das diversas carreiras, como: magistério-docência I e II e suporte técnico pedagógico; professor de educação infantil; apoio administrativo e auxiliar de serviços escolares, de modo que estes atendam as 140 mil crianças e estudantes da Rede Municipal de educação, dos 629 equipamentos, tais como: escolas, CMEIs, UEIs; CEMAEs, faróis do saber, gibitecas e serviços escolares da Secretaria Municipal de Educação.

Os relatórios apontam para a oferta significativa de cursos, palestras, seminários e capacitações aos professores da classe comum de ensino regular. Mas, em relação as ofertas: 1. Não significa que os professores consideraram que os cursos

foram relevantes. 2. Não conseguiram relacionar a teoria com a prática. 3. Nas orientações recebidas em capacitações de como trabalhar com o aluno com deficiência, pelos seus relatos, foram orientações que não lhes possibilitaram a compreensão de que atividades desenvolver com o aluno.4. Desse modo, ficando muito mais na dependência do subsídio das atividades indicadas pelo professor que realiza o atendimento educacional especializado.

E nesse sentido, a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, deixa a desejar para a formação do professor da classe comum de ensino regular, fazendo indicações e exigências para a formação do professor que fará o Atendimento Educacional Especializado – AEE.

A PNEEPEI, aponta que os professores, tanto da classe comum de ensino regular, como do professor AEE terão formação para a inclusão escolar.

Face ao que se percebeu nas entrevistas, os professores não se sentem preparados e com condições para a educação inclusiva, apresentando inclusive certa rejeição. Em algumas entrevistas foi perceptível essa rejeição de maneira subjetiva, em que o professor “aceita” o aluno, contudo não se envolve com sua aprendizagem, o aluno apenas está na sala de aula e ele o atende, não demonstrando expectativas sobre seu aprendizado e desenvolvimento intelectual. Delegando, sempre que possível essa atividade ao professor de apoio quando disponibilizado.

A atuação do professor de apoio é descaracterizada, pela falta de compreensão da sua finalidade. Para o professor da classe comum de ensino é fundamental ter esse profissional em sala, pois ele o ajuda na realização de encaminhamentos ao aluno com deficiência.

O entendimento que se apresenta em relação à finalidade da função do profissional de apoio está em desacordo com a nota técnica n.º 19/2010, que aponta o profissional de apoio não sendo o responsável pela aprendizagem do aluno. Mas frente as dificuldades de se desenvolver um trabalho de qualidade com o aluno com deficiência e os demais alunos da sala de aula, esse profissional se torna de fundamental ajuda ao professor da classe comum de ensino regular.

Outros no entanto foram mais explícitos e veementes afirmando não concordarem com a inclusão e que estes alunos deveriam permanecer nas escolas especiais, onde tem profissionais capazes de fazer um atendimento mais efetivo.

O professor não apresenta, em seu todo ou em parte, compreensão da educação em direitos humanos e da educação inclusiva como a conquista desse

direito, assegurado constitucionalmente àqueles que historicamente estiveram excluídos dos processos de ensino/aprendizagem, para terem garantido também o seu desenvolvimento intelectual e não apenas o desenvolvimento de habilidades motoras ou para o treino de atividades.

A não compreensão do professor, da totalidade que envolve desde a garantia da matrícula à permanência da pessoa com deficiência na classe comum de ensino regular, não pode ser fator de culpabilização e responsabilização ao professor, trata-se de uma série de condições sociais que necessitam ser mudadas para que a educação inclusiva se efetive.

A escola é para todos, o direito à uma educação para a cidadania, para o desenvolvimento de capacidades intelectuais e para o pleno exercício das funções, não se limita à condição biológica. No entanto a formação do professor não lhe possibilita a compreensão dessas especificidades que envolvem o processo de ensino/aprendizagem do aluno com deficiência.

É necessária a superação de concepções infantilizadoras sobre os alunos com deficiência, que ainda, de certo modo, estão recebendo tratamento compensatório e assistencialista, no sentido de muitos professores acharem que eles estão no contexto da classe comum de ensino regular como uma benesse e não como direito à sua matricula. Recebem uma educação compensatória e não emancipadora, por meio de atividades que não promovem a apropriação de saberes e conhecimentos científicos.

Considerando também o aspecto da rejeição à inclusão de alunos na escola regular, na classe comum de ensino regular, os professores não tem em sua maioria, formação inicial em educação especial e muitos não buscam essa formação por meio de cursos de especialização. Como apresentado e discutido neste texto, está colocada sobre o professor a responsabilização por sua certificação, os cursos de formação de professores não formam o professor intelectual, mas o professor técnico, aquele que se preocupa em aplicar atividades a seus alunos que ele considere relevantes ao aprendizado.

No contexto da formação inicial de professores, não se tem considerado relevante os conhecimentos com fundamentos teóricos, forma-se para exercer a docência praticista, e não para a formação de intelectuais da educação. A formação docente inicial precisa ser fundada nos conhecimentos históricos, filosóficos, psicológicos e sociológicos da educação, relacionados às teorias educacionais e às práticas escolares, como afirmam educadores como Saviani, Duarte, Dourado e Gatti.

Essa descaracterização da formação de professores compõem o quadro de medidas neoliberais que se propõem à profissionalização do professor em que este deve adquirir novas competências diante da complexificação da sociedade. A ausência de uma formação que também seja política, de modo a lhe possibilitar a compreensão das políticas educacionais e de que modo estas trazem concepções e fundamentos sobre educação que podem ou não apontar avanços.

A formação docente inicial não tem sido fundamentada na teoria necessária ao professor no desenvolvimento uma consciência crítica sobre a realidade que oriente suas práticas educacionais.

É ainda necessário superar a visão estereotipada de sujeito, de aluno e de educação, considera-se que a garantia da formação de cidadãos e apropriação dos conhecimentos, passa necessariamente pela formação do professor, percebemos no decorrer da história da educação brasileira como foi se dando essa formação para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva e como ela se encontra atualmente.

Existe uma grande preocupação com a formação docente inicial e continuada de modo a garantir que o professor consiga trabalhar com a heterogeneidade e diversidade no contexto da sala de aula, promovendo o sucesso escolar de todos aqueles a que tem garantido o acesso à escola e a escolarização.

Em uma sociedade em que a diversidade é um dos grandes desafios atuais, no sentido da promoção, participação, inclusão, respeito e valorização de todos, fica o desafio diário e contínuo de promover, por meio da educação, uma sociedade mais justa e igualitária, garantindo uma formação humana emancipatória e de qualidade a todos.

Desse modo, muitos são os desafios para a construção de uma educação que inclua a todos. A escola está aberta, foi dado a todos o direito do acesso, contudo, sem ainda a garantia da continuidade com qualidade. Historicamente o acesso está atrelado ao mérito, àqueles que ao entrarem na escola atendem aos critérios e se incluem no modelo de aluno ideal.

Nesse sentido, a formação dos professores ainda não está em consonância aos desafios inclusivistas, principalmente o de ensinar tudo a todos. No atual contexto, a formação docente não possibilita ao professor estabelecer a relação entre a teoria e a prática. Essa formação se dá mais num aspecto teórico de modo a não

perceberem a dimensão e o papel político da educação. Ao não se trabalhar com os diferentes, de modo a incluí-los, perpetua-se a exclusão escolar.

A formação continuada de professores é entendida como um assessoramento que poderá contribuir para completar e complementar a formação inicial, uma vez que vivemos em um contexto de grandes mudanças em que é preciso sempre estar estudando para compreender os impactos dessas mudanças na educação escolar e na vida dos sujeitos. Contudo, no Brasil, a formação continuada vem sendo ofertada no sentido de cobrir lacunas deixadas pela formação inicial que propriamente ser para complementação.

Nesse sentido, esta pesquisa possibilitou perceber por meio das entrevistas porque o professor da classe comum de ensino regular não se sente preparado, não compreende e nem se sente inserido no processo da educação inclusiva. Entende que sua formação inicial não lhe possibilitou essa compreensão, nem o instrumentalizou para trabalhar com a diversidade de aprendizagem que estão hoje no contexto da educação escolar, e a formação continuada não lhe traz avanços dada a precariedade de sua formação inicial.

Os cursos de formação continuada ofertadas pela Rede Municipal de Educação, nessa compreensão de como tem se dado a formação inicial não contribui para um trabalho efetivo do professor em sala de aula. Ao receber o aluno com deficiência o professor recebe inicialmente um assessoramento de como é este aluno e das possibilidades de trabalho.

Desse modo, não apenas as formações que o professor realiza pela Rede Municipal, como as que busca fora, não atendem sua necessidade, porque essas formações estão ancoradas numa estrutura curricular conservadora à margem das profundas mudanças que tem ocorrido na sociedade. Os conhecimentos trabalhados nos cursos de formação continuada precisam estar integrados ao contexto do ambiente de trabalho do professor, serem pensados de dentro para fora.

Entende-se por isso, que não é relevante apenas trabalhar nos cursos conhecimentos, mas levar em consideração o contexto cultural e psicossocial no qual o professor está inserido. Quando se foca apenas em aspectos cognitivos e não se considera as representações sociais na cultura dos grupos, as formações se tornam ineficazes.

O aumento de conhecimentos não fará com que o professor desenvolva um melhor trabalho se não estiver atrelado aos seus valores e representações sociais. O professor não é unicamente um ser social, mas também social e cultural.

Esses dados possibilitam afirmar que:

1. Existem diferenças sobre a concepção de formação continuada entre as diferentes entrevistas conforme a função que os entrevistados ocupam. Isso se dá em relação ao que as representantes das regionais e a gerente de inclusão apresentam, uma vez que o município apresenta a justaposição de duas políticas. Uma integracionista em que se mantém a dualidade entre a formação dos capacitados e a dos especialistas. E uma política iclusivista, em que a formação docente precisa ser para a inclusão escolar. A mesma para todos os professores.

2. Os professores da classe comum de ensino regular, não reconhecem essas formações e essas políticas como profícuas, há queixas e apontam a internet como recurso que utilizam com frequência.

3. A fragmentação do trabalho pedagógico, baseado no modelo taylorista/fordista de gerenciamento da divisão do trabalho. Que se apresenta no modelo em que o professor especialista subsidia o professor capacitado, que é o da classe comum de ensino regular, com atividades, em oposição ao que a PNEEPEI, aponta para a formação docente. Em que todos os professores terão formação para a inclusão escolar.

4. Alguns dos professores entrevistados reconhecem na internet um recurso de formação, em que buscam leituras sobre as especificidades do aluno com deficiência que tem no momento.

5. Apresentam sentimento de solidariedade em relação ao aluno com deficiência, quando alguns dos entrevistados colocam que entendem a educação inclusiva como um olhar diferenciado.

6. Não apresentam compreensão da dimensão histórica, que permite relacionar as condições materiais dadas em um determinado momento e que são determinantes na produção das políticas públicas.

7. A não compreensão do homem como sujeito histórico-social, conhecendo-o e entendendo-o não isoladamente, mas no contexto das relações em que está inserido.

8. Não compreendem a pessoa com deficiência enquanto ser social que pode produzir sua existência e pode transformá-la.

9. No município de Curitiba, há debates, há legislação.

10. Há articulação com o debate nacional e internacional em sua política de educação inclusiva.

11. Há ofertas de cursos.

Frente a isso, esse trabalho apresenta uma proposição à Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais - CANE diante da relevância da formação continuada para uma ação docente promissora da inclusão. Seria uma maior inclusão dos professores na elaboração dos cursos, ouvir os professores sobre o que entendem ser relevante para a criação e mudança de suas práticas. Levar em conta uma maior interação entre os que pensam, executam e realizam os cursos de formação.

As dificuldades, os dilemas e os desafios à uma implementação da educação inclusiva decorrem do modo de produção do atual modo de existência humana. No qual a cultura e os conhecimentos historicamente produzidos são apropriados privadamente, impedimento efetivo a uma educação plenamente inclusiva.

O trabalho do professor não é um trabalho que o faça sentir-se realizado, muitas vezes devido às condições materiais na qual realiza seu trabalho.

Por fim, ainda se interroga: face a tantos cursos de formação de professores para a oferta de educação inclusiva, onde estão os alunos egressos desses serviços da rede municipal de educação de Curitiba? É de se esperar presença efetiva dos egressos do ensino fundamental, se os há, no ensino médio, isto se dá? Há de se verificar se há continuidade nos estudos desses alunos que receberam os atendimentos especializados, de modo a se interrogar a continuidade ou não de sua inclusão no ensino regular.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Amélia. **Formação de professores para a educação especial: história, legislação e competências.** Revista do Centro de Educação, cadernos, edição, 2004, nº 24. Artigo. Disponível em: < http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/4912/2949>. Acesso em 17 mar.2015.

ARROYO, M. G. **Reprovar, classificar, segregar**. In: ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: R.J: Vozes, 2004, p.352-381.

BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos. Assembleia das Nações Unidas.** Brasília, 1998. Disponível em: < http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em 23 dez. 2014.

_____. **Lei 4.024, de 1961. Lei de Diretrizes e Bases de 1961**. Diário Oficial da República federativa do Brasil, Brasília, DF,20 de dez. 1961. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em 17 mar.2015.

_____. **Lei 5.692, de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus e da outras providencias**. Diário Oficial da República federativa do Brasil, Brasília, DF,12 de ago. 1971. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em 17 mar.2015.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.** Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 17 mar. 2015.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien 1990.** Brasília, 1998. Disponível em: < http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em 16 mar.2015.

_____. **Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 31 de dez.1996. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 17 de mar.2015.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica/Secretaria de educação Especial.** Brasília: MEC/SESP, 2001. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em 16 mar.2015.

_____. **Referenciais para a Formação de Professores.** MEC, 2001. Disponível em:< http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000511.pdf>. Acesso em: 17 de mar. 2015.

_____. **Decreto Legislativo, Nº 198 de 13 de junho de 2001**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2001/decretolegislativo-198-13-junho-2001-337086-convencao-1-pl.html>. Acesso em: 16 de abr. 2016.

_____. **Decreto Presidencial nº 3956 de 8 de outubro de 2001**. Disponível em:< http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2001/decreto-3956-8-outubro-2001-332660-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 16 de abr. 2016.

_____. **A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, publicada pela ONU e promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 6.949/2009, 2006.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 16 de mar.2015.

_____. **Parecer CNE/CEB 17/2001.** Brasília, 2001. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em: 20 de jul. 2015.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 20 de jul. 2015.

_____. **Decreto Nº 6.094, de 24 de Abril de 2007**. Brasília, 2007. Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>

Acesso em: 16 de mar. 2015.

_____. **PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, princípios e programas.** Mec., 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf> Acesso em 02 de jul.2015.

_____. **Parecer CNE/CEB nº17 de 2001.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 03.07.2011.Disponível em: < http://www.conteudoescola.com.br/inclusao-educacao-especial/140-parecer-cneceb-172001?format=pdf>. Acesso em: 09 de set. 2015.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria n° 948, de 09 de outubro de 2007, Brasília: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: < http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 16 de mar. 2015.

_____. **Decreto Legislativo nº 186, de 2008.** Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em:<

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm >. Acesso em 18 de abr. de 2016.

_____. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm >. Acesso em: 18 de abr. de 2016.

_____. **Decreto 6.571/2008 que institui o atendimento educacional especializado.** Brasília, 2008. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf>. Acesso em: 07de mai. 2015.

_____. **Portaria Ministerial nº 17/2007.** Documento orientador programa implantação de salas de recursos multifuncionais. MEC/SECADI. Disponível em:<file:///C:/Users/Adilson/Downloads/doc_orientador_multifuncionais%20(2).pdf>. Acesso em: 28 de jul. 2015.

_____. **LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm> Acesso em: 16 jul. 2015.

_____. **Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Parecer CNE/CEB Nº: 13/2009. Brasília, 03/06/2009. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdff>. Acesso em: 16 de set. 2015.

_____. **LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm> Acesso em: 16 de mar. 2015.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista.** 1ª ed. brasileira; Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 4 ed. São Paulo: Cortez,2000.

CURITIBA. **Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. Diretrizes curriculares para a educação municipal de Curitiba: educação especial e inclusiva, educação integral, educação de jovens e adultos**. v. 4. 2006. Disponível em<http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/cidadedoconhecimento/downloads/arquivos/9633/download9633.pdf>. Acesso em: 16 de mar. 2015.

CURITIBA. **Construindo o plano municipal de educação: uma contribuição para o diálogo.** Prefeitura municipal de Curitiba, Secretaria Municipal de Educação. Curitiba, 2015. Disponível em: < http://educacao.curitiba.pr.gov.br/multimidia/2015/3/pdf/00059615.pdf>. Acesso em: 15 de abr. 2015.

_____. **Legislação educacional. Atendimento às necessidades especiais - Apoio à Inclusão – sala de recursos multifuncionais.** Disponível em:<http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/sala-de-recursos-multifuncionais/3800> Acesso em: 19/08/2015

CURY. Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos contraditórios para uma teoria criticado fenômeno educativo.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

____. Carlos Roberto Jamil. **Sentidos da educação na Constituição Federal de 1988.** RBPAE –v.29, n.2, p. 195-206, mai/ago. 2013. Disponível em:< http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/viewFile/43518/27389> Acesso em: 08 de set. 2015.

DOURADO, Luiz Fernando; BUENO, Maria Sylvia Simões**. O público e o privado em educação in Políticas e gestão da educação (1991-1997)** / Realização: Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação. – Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001. (Série Estado do Conhecimento, ISSN 1676-0565, n. 5). Disponível em:< http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000081.pdf> Acesso em: 16 de jul. 2015.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** 3.ed; São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

DUARTE, **Newton. Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.** 2. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).

_____, Newton. **Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria).** Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, agosto 2003. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a15v2483.pdf > Acesso em: 22 de set. 2015.

_____, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação/ Newton Duarte. I. ed., I. reimpressão - Campinas, SP: Autores Associados, 2008. - (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86.

DUARTE, Clarice Seixas. Reflexões sobre a justiciabilidade do direito à educação no Brasil. In: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela (Org.). **A educação entre os direitos humanos.** Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo, SP: Ação Educativa, 2006.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, pgs. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>. Acesso em: 12 de set. 2015.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. **Professor: protagonista e obstáculo da reforma.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.3. p. 531-541, set./dez. 2007. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a10v33n3.pdf >. Acesso em 13 de set. 2015.

FERREIRA, Windyz Brazão. **20 anos depois de Salamanca...onde estamos e para onde vamos?** Poíesis Pedagógica, Catalão-GO, v.13, n.1, p.87-106, jan/jun.2015. Disponível em:< http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/35977/18638>. Acesso em: 01 de jul 2015.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf>. Acesso em: 14 de set. 2015.

_____. Helena Costa Lopes de. **Certificação de professores: regulação e desprofissionalização do trabalho docente.** Revista Adusp, abril 2004. Disponível em:< http://www.adusp.org.br/files/revistas/32/r32a04.pdf >. Acesso em: 21 de set. 2015.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira.** Tese de Doutorado. Florianópolis 2004. Disponível em: < repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/87561/202904.pdf?sequence=1>. Acesso em: 17 de mar. 2015.

_____. Rosalba Garcia. **Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Set.-Dez. 2006, v.12, n.3, p.299-316. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/rbee/v12n3/01.pdf> Acesso em: 07 de out. 2015.

_____, Rosalba Maria Cardoso. MICHELS, Maria Helena**. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do gt15 – educação especial da ANPED.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, p.105-124, Maio-Ago., 2011. Edição Especial. Disponível em< http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/09.pdf>. Acesso em: 07 de mai. 2015.

_____, Rosalba Maria Cardoso. **Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil.** Revista brasileira de educação. V.18; n.52; jan-mar 2013.Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>. Acesso em: 17 de mar. 2015.

GATTI, Bernadete A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** Fundação Carlos Chagas. Revista Brasileira de Educação

v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em: 10 de mar. 2016.

_____. Bernadete. **Formação continuada de Professores: a questão psicossocial. Fundação Carlos Chagas.** Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 191-204, julho/ 2003. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a10.pdf>. Acesso em: 08 de mar. 2016.

_____. Bernadete. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** Documento Base (Formulação Preliminar) Comissão SEB/MEC – fevereiro 2016. Orientações para cursos de Formação de Professores nas áreas de Didática, Metodologias e Práticas de Ensino. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf> Acesso em 03 de mar 2016.

GENTILI, Pablo; Alencar, Chico. **Educar na Esperança em tempos de desencanto.** 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes,2007.

GOERGEN, Pedro. **A educação como direito de cidadania e responsabilidade do Estado.** Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 124, p. 723-742, jul.-set. 2013. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/es/v34n124/05.pdf>. Acesso em: 13 de set. 2015.

GOTTI, M. **O Ensino Superior: Políticas, propostas e demandas.** Anais do XX Congresso Nacional das APAEs, I fórum, Nacional das APAES: As Apaes e o novo milênio – Passaporte para a cidadania (pp. 247-270). Brasília: Federação nacional das Apaes, 2001.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e políticas (públicas) sociais.** Cadernos Cedes, ano XXI, nº55, novembro/2001. Disponível em:< http://scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539>. Acesso em: 05 de ago. 2015.

IACONO, Jane Peruzo. **A premência da formação de professores para a educação especial/educação inclusiva.** Seminário Nacional: Estado e Políticas Sociais no Brasil. UNIOESTE, Cascavel, 2003. Disponível em:< http://cac-php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario1/trabalhos/Educacao/eixo5/34JanePeruzoIacono.pdf>. Acesso em: 02 de fev. 2016.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012 – (Coleção educação contemporânea).

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia.** 3ª ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. **Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade.** Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul.-set. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br.> Acesso em: 17 de mar. 2015.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

KOWALSKI, Beatriz Micaloski. **Políticas públicas para a educação inclusiva: análise das diretrizes curriculares no município de Curitiba (2000-2009).** Mestrado em Educação, UTP, Paraná, 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2428100.pdf>. Acesso em 31 de mar. 2016.

_____, Acácia Zeneida. **Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho.** Disponível em< http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2009/exclusao_includente_acacia_kuenzer.pdf>. Acesso em 30 de mar. 2016.

LÖWY, Michael. **Ideologias e ciências sociais: elementos para uma análise marxista.** 7ª ed. São Paulo, 1991.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A.. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUNARDI, Márcia Lise. **Medicalização, reabilitação, normalização: uma política de educação especial.** Esse documento foi produzido pela Secretaria de Educação Especial com a colaboração dos dirigentes estaduais e municipais de Educação Especial Brasileira e dos representantes do Instituto Benjamim Constant (IBC), do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e das Organizações Não-Governamentais em Educação Especial no decorrer do ano de 1993 Disponível em:< http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=29:medicalizacao-reabilitacao-normalizacao-uma-politica-de-educacao-especial&catid=5:educacao-especial&Itemid=16> Acesso em: 17 de jul. 2015.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em < http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf> Acesso em: 16 de mar. 2015.

MARTINS, Lígia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: Newton Duarte (Org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade.** 2 ed. Ver, Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **A integração da pessoa com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon: Editora SENAC, 1997.

_____, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por que? Como fazer?** 2.ed. São Paulo: Moderna, 2006.

_____Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. ARANTES,Valéria Amorin (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política:** livro I; tradução de Reginaldo Sant'Anna. 32ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

_____, Karl. **Para a crítica da economia política; salário, preço e lucro; O rendimento e suas fontes.** Introdução de Jacob Gorender; traduções de Edgard Malagodi... (Et al). – 2 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1986.

_____, Karl. **Crítica do Programa de Gotha.** Seleção, tradução e notas Rubens Enderle. - São Paulo: Boitempo, 2012.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** 6.ed.. São Paulo: Cortez, 2011.

MEC. **Parecer CNE/CP 9/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 29 de mar. 2016.

____. **Resolução CNE/CEB 4/2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf >. Acesso em: 02 de ago. 2015.

____. **Documento orientador programa implantação de sala de recursos multifuncionais.** Ministério da educação secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão diretoria de políticas de educação especial/ /SECADI,2013. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em: 02 de ago. 2015.

____. **Nota técnica SEESP/GAB nº 19/2010.** Disponível em: < http://www.mpba.mp.br/atuacao/infancia/educacao/especial/nota_tecnica_seesp_8_9_2010.pdf> Acesso em: 25 de ago. 2015.

____. **Planejando a próxima década conhecendo as 20 metas do plano nacional de educação.** Brasília: MEC/SASE, 2014. Disponível em:< http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 23 de jul. 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves**. Breve histórico da educação especial no Brasil.** Revista Educación y Pedagogía, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010. Disponível em: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9842/9041>. Acesso: 19 de abr. de 2016.

_____, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf> Acesso em: 02 de fev. 2016.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MICHELS, Maria Helena. **Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar.** Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a03v1133.pdf >. Acesso em 25 de set. 2015.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **História, deficiência e educação especial.** Reflexões desenvolvidas na tese de doutorado: A Prática Pedagógica do Professor de Alunos com Deficiência Mental, Unimep, 2003. Disponível em:< http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1_15.pdf >. Acesso em: 29 de mar. 2016.

_____, Arlete Aparecida Bertoldo. **Educação especial no Brasil: desenvolvimento histórico.** Cadernos de História da Educação – n. 7 – jan./dez. 2008. MEC. Resolução CNE/CEB 4/2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf >. Acesso em: 02 de ago. 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização.** Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614 >. Acesso em: 13 de set. 2015.

O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. **A reconstrução educacional no Brasil - ao povo e ao governo (1932).** Documento. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 17 de mar. 2015.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. Superintendência de Educação. **Ensino fundamental na rede pública de ensino da educação básica do Estado do Paraná.** Curitiba: SEED/SUED, 2005. Disponível em:< http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edespecial.pdf> . Acesso em: 17 de mar. 2015.

_____. Governo do Estado do Paraná, Secretaria de Estado da Educação Superintendência da Educação. **Diretrizes curriculares da educação especial para a construção de currículos inclusivos.** Secretaria do Estado da Educação – SEED, Curitiba, 2006. Disponível em:< http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edespecial.pdf> . Acesso em: 06 de mai. 2015.

ROSADO, Rosa Maria Borges de Queiroz. **Um breve olhar sócio-histórico sobre a educação especial no Brasil no período de 1854 a 1996.** GT 10 – Educação, História e Memória, Piauí, 2010. Disponível em: <

http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.10/09_Rosa%20Maria%20Borges%20de%20Queiroz%20Rosado.pdf>. Acesso em: 07 de mai. 2015.

ROSS, Paulo Ricardo. **Educação e trabalho: a conquista da diversidade ante as políticas neoliberais.** BIANCHETTI, L; FREIRE, I. In: Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania. Campinas – SP: Papirus, 1998.

____. Paulo Ricardo. **Conhecimento e aprendizado cooperativo na inclusão.** Educar, Curitiba, n. 23, p. 203-224, 2004. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n23/n23a13.pdf>. Acesso em: 08 de set. 2015.

____, Paulo Ricardo. **Aprendizagem e conhecimento: fundamentos para as práticas inclusivas.** Perspectiva, Florianópolis, v. 24, n. Especial. p. 273-299. Jul./dez. 2006 htlp:llwww.perepectiva.ufac.br. Disponível em:< https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10605>. Acesso em: 08 de set. 2015.

SALLES, Fernando Casadei. **A formação continuada em serviço.** Revista Iberoamericana de Educación (Online), Madrid/Espanha, v. 33, 2004. Disponível em: < http://rieoei.org/deloslectores/806Casadei.PDF >. Acesso em: 07 de abr. 2016.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade.** Silvio Sánchez Gamboa (org.). 5. ed. – São Paulo, Cortez, 2002.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: paradigma do século 21.** INCLUSÃO - Revista da Educação Especial - Out/2005. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf.> Acesso em: 10 de set. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. 5ª Edição. Editora Autores associados/Editora Cortez; São Paulo, 1984.

_____, Dermeval. Educação: **Do senso comum à consciência filosófica.** Coleção Educação Contemporânea. 11ªEdição. Editores Autores Associados, 1996.

_____, Dermeval. **Da Nova LDB ao Plano Nacional de Educação: Por Uma Outra Política Educacional.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 8ª Ed. Revista e Ampliada. Campinas: S.P. Autores Associados, 2003.

_____, Dermeval**. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf >. Acesso em: 17 de abr. de 2016.

_____, Dermeval. **A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência.** RBPAE –v.29, n.2, p.2007-221, mai./ago.2013. Disponível em:< http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/43520/27390>. Acesso em: 05 de ago. 2015.

_____, Dermeval. **Plano Nacional de Educação PNE 2014 -2024.** Campinas: Autores associados, 2014.

SEED PR. **PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional.** Documento Síntese. Disponível em:< http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde_roteiros/2016/documento_sintese_pde_2016.pdf >. Acesso em 07 de abr. 2016.

SOARES, Maria Victória de Mesquita Benevides. **Cidadania e Direitos Humanos.** Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/textos/benevidescidadaniaedireitoshumanos.pdf>. Acesso em: 29 out. 2012.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 2ª edição.

SHIROMA, Eneida Oto; SCHNEIDER, Maria Cristina. **Certificação e gestão de professores.** TEMAS & MATIZES - Nº 13 - Primeiro semestre de 2008. Disponível em:< http://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/03/Certifica%C3%A7%C3%A3o-e-gest%C3%A3o-de-professores-Eneida-O.-Shiroma-Mara-C.-Schneider.pdf >. Acesso em: 13 de set. 2015.

SITE. Câmara dos Deputados. **Programa de Acessibilidade.** Disponível em:< http://www2.camara.leg.br/responsabilidade-social/acessibilidade/o-programa/glossario.html> Acesso em: 06 de abr. 2016.

TOMASEVSKI, Katarina. Por que a educação não é gratuita? In: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela (Org.). **A educação entre os direitos humanos.** Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo, SP: Ação Educativa, 2006. – (Coleção educação contemporânea).

TRIVINOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo; Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais.** UNESCO,1994. Disponível em: <http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=7fr0EPRPiY4%3D&tabid=304&mid=1656>. Acesso em: 13 de ago. 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DAS ENTREVISTAS

ENTREVISTA PARA A EQUIPE QUE COMPÕE A COORDENADORIA DE ATENDIMENTO ÀS NECESSIDADES ESPECIAIS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE CURITIBA

Eu Silvia Sofia Scheid da Silva, mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, na Linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação, sob a orientação da Professora Doutora Maria de Fátima Rodrigues Pereira, me apresento, com vistas à realização de entrevistas, observação e questionários, que compõem material empírico da Pesquisa “Políticas de Formação Continuada de Professores na Perspectiva da Inclusão na Rede Municipal de Ensino de Curitiba”. Informando que estes procedimento de coleta de fontes foi autorizado pela Secretaria Municipal de educação Especial, como consta no anexo desta correspondência.

Profissional:_____

Função:_____ Dia:_____

Unidade:_____

Quanto tempo trabalha com educação_____ educação inclusiva_____

1.Que estudos, capacitações e discussões foram realizadas, com os professores das salas de ensino regular comum e com os professores das salas de atendimento educacional especializado, com vistas à compreensão das concepções da educação inclusiva, que emana das Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba e do documento orientador sobre as salas de recursos multifuncionais da Secretaria Municipal da Educação Especial de Curitiba e como foram oportunizadas essas formações?

2.Explicite as políticas que a secretaria tem formulado e implementado para a formação desses professores.

3.Explicite que formações foram oportunizadas aos professores das classes de ensino comum e das salas de atendimento educacional especializado fundadas no princípio de educação de qualidade e em que princípios se fundamenta essas políticas?

4.Que subsídios teóricos e práticos os professores receberam para se instrumentalizar para suas práticas de ensino/aprendizagem de modo a incluir o aluno, a partir da formação continuada ofertada pela SME?

ENTREVISTA PARA PROFESSORES DE SALA DE ENSINO COMUM DA SME DO MUNICÍPIO DE CURITIBA

Eu Silvia Sofia Scheid da Silva, mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, na Linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação, sob a orientação da Professora Doutora Maria de Fátima Rodrigues Pereira, me apresento, com vistas à realização de entrevistas, observação e questionários, que compõem material empírico da Pesquisa “Políticas de Formação Continuada de Professores na Perspectiva da Inclusão na Rede Municipal de Ensino de Curitiba”. Informando que estes procedimento de coleta de fontes foi autorizado pela Secretaria Municipal de educação Especial, como consta no anexo desta correspondência.

Nome_____

Função:_____Data:_____

Unidade:_____

Quanto tempo trabalha com educação _____ educação inclusiva_____

1. Que entende por educação inclusiva?

2. Como fez sua formação sobre o tema?

A. Sozinha, lendo autores sobre o tema. Quais autores?

B. Fazendo cursos sobre o tema? Em que instituição?

C. Fazendo cursos e estudando sozinha?

3. O que considera necessário para atuar como professor de educação inclusiva?

ENTREVISTA PARA PROFESSORES DE SALA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DA SME DO MUNICÍPIO DE CURITIBA

Eu Silvia Sofia Scheid da Silva, mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, na Linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação, sob a orientação da Professora Doutora Maria de Fátima Rodrigues Pereira, me apresento, com vistas à realização de entrevistas, observação e questionários, que compõem material empírico da Pesquisa “Políticas de Formação Continuada de Professores na Perspectiva da Inclusão na Rede Municipal de Ensino de Curitiba”. Informando que estes procedimento de coleta de fontes foi autorizado pela Secretaria Municipal de educação Especial, como consta no anexo desta correspondência.

Nome_____

Função:_____Data:_____

Unidade:_____

Quanto tempo trabalha com educação_____educação inclusiva_____

1. Que entende por educação inclusiva?

2. Como fez sua formação sobre o tema?

A. Sozinha, lendo autores sobre o tema. Quais autores?

B. Fazendo cursos sobre o tema? Em que instituição?

C. Fazendo cursos e estudando sozinha?

3. O que considera necessário para atuar como professor de educação inclusiva?

APÊNDICE B - CARTA DE APRESENTAÇÃO

Universidade Tuiuti do Paraná

CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR

Curitiba, 25 de Fevereiro de 2015

Senhora Claudia Percinoto e Unidades de Ensino da Rede Municipal de Curitiba

Eu Silvia Sofia Scheid da Silva venho, por meio desta, apresentar-me a vossa senhoria, com vistas à realização de entrevistas, observação e questionários, que compõem material empírico da Pesquisa "Políticas de Formação Continuada de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva na Rede Municipal de Ensino de Curitiba". Realizo esta investigação na Linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, sob a orientação da Professora Doutora Maria de Fátima Rodrigues Pereira. Informo que estes procedimentos de coleta de fontes foi autorizado pela Secretaria Municipal de Educação Especial, como consta no anexo desta correspondência.

Na oportunidade, o trabalho de coleta em pauta será realizado com professores das salas de recursos multifuncionais, professores da classe comum de ensino regular que tenham alunos em atendimento na sala de recursos multifuncionais e funcionários da Secretaria Municipal de educação Especial. Informo que tenho compromisso com o caráter ético desta pesquisa assegurando a preservação da identidade das pessoas participantes. Também comprometo-me possibilitar aos participantes um retorno dos resultados da pesquisa, preservando o sigilo e de acordo com o que consta da carta de consentimento assinada pelos professores participantes da pesquisa, pré-condição para a realização desta pesquisa.

Agradeço sua compreensão e colaboração neste processo.

Atenciosamente,

_____

Silvia Sofia Scheid da Silva
Mestranda em Educação

Ciente_____

Professora Doutora Maria de Fátima Rodrigues Pereira
Professora Orientadora

APÊNDICE C- TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu_____ portador do RG. Nº _____, CPF: _____ aceito participar da pesquisa intitulada “Políticas de formação Continuada de Professores na Perspectiva da Inclusão na Rede Municipal de Ensino de Curitiba” desenvolvida pela mestranda Silvia Sofia Scheid da silva, e permito que obtenha fotografia, filmagem ou gravação de minha pessoa para fins de pesquisa científica. Tenho conhecimento sobre a pesquisa e seus procedimentos metodológicos.

Autorizo que o material e informações obtidas possam ser publicados em aulas, seminários, congressos, palestras ou periódicos científicos. Porém, não deve ser identificado por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As fotografias, filmagens e gravações de voz ficarão sob a propriedade do pesquisador pertinente ao estudo e, sob a guarda dos mesmos.

Local da pesquisa, ...de ..... de 2015

_____

Nome completo do pesquisado

ANEXOS

ANEXO A - PROTOCOLO DE AUTORIZAÇÃO DA SME

CURITIBA

EDUCAÇÃO

Prefeitura Municipal de Curitiba
Secretaria Municipal da Educação
Superintendência de Gestão Educacional
Coordenadoria de Atendimento às
Necessidades Especiais
Av. João Gualberto, 623 - 7.º andar, Torre C
Alto da Glória 80030-000 - Curitiba - PR
Tel 41 3350-3112 Fax 41 3350-3131
www.curitiba.pr.gov.br

Protocolo: 07-002980/2014 **Curitiba, 29 de dezembro de 2014.**

Assunto: Solicitação de autorização para realizar pesquisa de mestrado junto a professores de salas de ensino comum e salas de recurso multifuncionais.

À SGE

A profissional Silvia Sofia Scheid da Silva, matrícula 117066 atuando na função de docente na Escola Municipal Professor Kó Yamawaki e pedagoga na Rede Estadual do Paraná, solicita autorização para realizar pesquisa junto aos professores de salas de ensino comum e salas de recursos multifuncionais nas escolas municipais da abrangência dos Núcleos Regionais da Educação do Boa Vista e Bairro Novo, para compor o projeto de pesquisa de mestrado intitulado: "Políticas de Formação Continuada de Professores na Perspectiva de Inclusão na Rede Municipal de Ensino de Curitiba".

A Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais está ciente e é de parecer favorável. Solicita-se que a profissional, após conclusão da pesquisa "Políticas de Formação Continuada de Professores na Perspectiva de Inclusão na Rede Municipal de Ensino de Curitiba" encaminhe uma cópia da mesma a esta coordenadoria.

Sem ônus para a Prefeitura Municipal de Curitiba.

Para providência dos trâmites legais.

Elda Cristiane Bissi

Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais

ELDA CRISTIANE BISSI
Coordenadoria de Atendimento
às Necessidades Especiais
SME/Matrícula 87584

De acordo

Ida Regina Moro Milléo de Mendonça
Superintendente de Gestão Educacional/SME
Matrícula 1.119
Decreto Mun. n.º 38/2013

ANEXO B - CIÊNCIA DA PESQUISA ACADÊMICA

Prefeitura Municipal de Curitiba

Descrição do Parecer do Trâmite

Folha * 39

RUBRICA

PROTOCOLO Nº 07-002980/2014

DE : SME / SMEGE - SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃO EDUCACIONAL

PARA : SME / EDCANE - COORD,ATEND,NECES, ESPECIAIS

Encaminhamos documento com o parecer favorável desta Superintendência.
Segue para demais providências.

Atenciosamente,

Curitiba , 05 de janeiro de 2015

Susi C. Santos

SUSI CRISTINA DOS SANTOS - 74721

SME / SMEGE - SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃO EDUCACIONAL

Susi Cristina dos Santos
Matrícula: 74.721
Assistência
Superintendência de Gestão Educacional/SME

Ciente 19/02/2015 Sílvia Sofia Saheid da Silva