UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

BEATRIZ BROCHADO STRAMARE FERRARI

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DO PDE/PARANÁ.

CURITIBA
2014

BEATRIZ BROCHADO STRAMARE FERRARI

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DO PDE/PARANÁ.

Dissertação apresentada como requisito parcial para à obtenção do grau de Mestre em Educação, no Curso de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Orientadora: Prof.ª Dra. Maria de Fátima Rodrigues Pereira.

CURITIBA
2014

TERMO DE APROVAÇÃO

BEATRIZ BROCHADO STRAMARE FERRARI

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DO PDE/PARANÁ.

Dissertação apresentada como requisito parcial para à obtenção do grau de Mestre em Educação, no Curso de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

_____

Orientadora Profª. Dra. Maria de Fátima Rodrigues Pereira
Universidade Tuiuti do Paraná – UTP

_____

Profª. Dra. Romilda Teodora Ens.
Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUC

_____

Profª. Dra. Anita Helena Schlesener.
Universidade Tuiuti do Paraná – UTP

Curitiba, 14 de abril de 2015.

Dedico este trabalho a minha adorada mãe, Elza Brochado Stramare, ao meu marido Sérgio Luiz Ferrari, aos meus filhos amados, Thiago Alexandre, Fernando Luiz e Bruno Augusto e ao meu neto Victor Gabriel.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, verdade e luz que dissipa todas as nuvens da dúvida. A Ele, que me deu saúde, garra e sabedoria para concretizar este trabalho, quero agradecer e oferecer humildemente a minha vida, o meu amor, enfim, a vitória deste momento. Obrigada Senhor.

A minha mãe, amor pleno, que esteve sempre ao meu lado durante todo o percurso, dando-me força e confiança, pela palavra amiga, pelo amor e por ser a “chave” fundamental para minha decisão de fazer o mestrado, obrigada por tudo. Você é exemplo para todos nós, mulher guerreira, forte, sábia, amiga, companheira e amorosa. Mãe adorada, dizer eu te amo é pouco para expressar o que sinto pela senhora, mesmo com essa certeza, só posso repetir sempre que te ligo, vejo e abraço, EU TE AMO!

A minha família, por me apoiarem e acreditarem em mim, pela força e vibração ao término de mais uma etapa em minha vida. AMO VOCÊS!

Aos queridos tios Ana Lúcia e Valério, por me receberem de braços abertos e me fazerem sentir acolhida e protegida durante estes dois anos de estudos. Não tenho palavras para expressar tamanha gratidão. Muito obrigada por tudo.

Aos professores, do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná - UTP, que me transmitiram um pouco de sua sabedoria.

Em especial a minha orientadora: Professora Drª. Maria de Fátima Rodrigues Pereira, que com sua experiência, paciência e, acima de tudo, sua postura humana e generosa, não mediu esforços para me orientar. Muito obrigada professora por saber fazer, dos momentos de orientação, visitas à reflexão do real significado do conhecimento em minha vida, os quais certamente foram decisivos para a conclusão desta pesquisa.

Aos colegas de turma, pela alegria dos momentos que passamos juntos. Em especial, Lara, Izaías, Fernanda e Simeri, companheiros inseparáveis nessa jornada acadêmica, com quem dividi medos, angústias, alegrias, sucessos e frustrações.

A todos, minha eterna gratidão.

Assim como não se julga o que um indivíduo é a partir do julgamento que ele faz de si mesmo, da mesma maneira não se pode julgar uma época de transformação a partir de sua própria consciência; ao contrário, é preciso explicar essa consciência a partir das contradições da vida material, a partir do conflito existente entre as forças produtivas sociais e as relações de produção.

KARL MARX (2002)

RESUMO

Esta dissertação inscreve-se no conjunto das pesquisas sobre as políticas de formação continuada de professores, em específico o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/Paraná, para o trabalho segundo a educação inclusiva e encontra justificativas na relevância do tema e as dificuldades na implantação das políticas de educação inclusiva. Os valores e princípios dessa educação são capazes de promover condições mais dignas de convívio social aos indivíduos com necessidades educativas especiais. Nesse sentido, o presente estudo traz embutido em sua essência a defesa dos direitos sociais das pessoas com necessidades educativas especiais, dentre eles o direito à educação. Entretanto, nem sempre a educação dessas pessoas foi objeto de preocupação da sociedade, muito menos do Estado, de uma maneira geral, a educação inclusiva somente foi sendo ofertada a partir de demandas múltiplas nem sempre com os mesmos objetivos. A partir desta compreensão, a efetivação desta pesquisa faz-se conforme o materialismo histórico e para seu desenvolvimento realizou-se uma pesquisa bibliográfica embasada em autores como Jannuzzi (2012), Rodrigues (2006), Mantoan (2006), Mazzotta (2011), Kuenzer (1991), Kosik (1976), Frigotto (1993), Shiroma (2011), Pereira (2013), entre outros. Para atingir os objetivos propostos, realizou-se uma pesquisa qualitativa, com o objetivo fundamental de investigar as concepções de educação inclusiva expressas nas produções dos professores do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/Paraná no período de 2007 a 2009. As análises das produções colaboram com reflexões significativas que permitiram concluir com embasamento teórico, que a formação do professor é o elemento basilar na construção e reconstrução do conhecimento por meio das práticas pedagógicas e que a formação continuada é fundamental para o aprimoramento e a renovação das ações desenvolvidas na práxis educativa. A inclusão escolar está regulada pela legislação brasileira, contudo ainda não se efetivam ações políticas capazes de sustentá-la. Portanto, com o estudo observou-se a necessidade de mais subsídios políticos para oferecer condições adequadas de ensino a esses alunos, entre eles destaca-se a formação de professores, inicial e continuada.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Educação Inclusiva; Formação de Professores; Necessidades Educativas Especiais.

RESUMEN

Este trabajo forma parte del grupo de investigación sobre políticas de educación continua de los docentes en el Programa de Desarrollo específico para la Educación - PDE / Paraná, para trabajar de acuerdo a la educación inclusiva y encuentra justificación en la importancia del tema y las dificultades en la aplicación de políticas de educación inclusiva. Los valores y principios de la educación son capaces de promover mejores condiciones de la vida social de las personas con necesidades especiales. En este sentido, este estudio aporta incrustado en su núcleo la protección de los derechos sociales de las personas con necesidades especiales, entre ellos el derecho a la educación. Sin embargo, no siempre la educación de estas personas era un motivo de preocupación en la sociedad, y mucho menos el estado, en general, la educación inclusiva se sólo se ofrece a partir de múltiples demandas no siempre con los mismos objetivos. A partir de este entendimiento, la realización de esta investigación se realiza como el materialismo histórico y su desarrollo lleva a cabo una búsqueda en la literatura basada en autores como Jannuzzi (2012), Roberts (2006), Mantoan (2006), Mazzotta (2011) Kuenzer (1991), Kosik (1976) Frigotto (1993) Shiroma (2011), Pereira (2013), entre otros. Para lograr los objetivos propuestos, hubo una investigación cualitativa, con el objetivo final de la investigación de los conceptos de educación inclusiva expresa en las producciones de los profesores del Programa de Desarrollo de la Educación - PDE / Paraná entre 2007 y 2009. El análisis de producciones colaboran con reflexiones importantes que han concluido con fundamento teórico, que la formación docente es el elemento básico en la construcción y reconstrucción del conocimiento a través de las prácticas de enseñanza y la educación continua es la clave para la mejora y renovación de las acciones desarrolladas en la praxis educativo. La inclusión escolar se rige por la legislación brasileña, y aún así no se convierta en una acción política efectiva capaz de sostenerla. Por lo tanto, el estudio encontró que la necesidad de un mayor apoyo político para ofrecer modalidades de la enseñanza de estos alumnos, entre ellos se destaca la formación docente, inicial y continua.

Palabras clave: Política Pública; Educación Inclusiva; Formación del Profesorado; Necesidades educativas especiales.

LISTA DE TABELAS

TABELA1- DISTRIBUIÇÃO DE VAGAS PDE POR ÁREA/DISCIPLINA DO ESTADO DO PARANÁ 69

TABELA 2 –INVESTIMENTO TOTAL PDE – 2007 A 2009 72

TABELA 3 –PRODUÇÕES PDE/ EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....76

TABELA 4 - INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR.....77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
GTR	Grupos de Trabalho em Rede
INTEGRAR	Centro de Integração Ensino Superior
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OAC	Objeto de Aprendizagem Colaborativa
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
SESPE	Secretaria de Educação Especial
SETI	Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....14

2 PERSPECTIVASDA EDUCAÇÃO ESPECIAL: AVANÇOS EIMPASSES.....22

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃOHISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 22

2.2 LEGISLAÇÃO - POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA 41

3 O PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DOPARANÁ – PDE /PR..... 56

3.1 FUNDAMENTAÇÃO LEGAL 61

3.2 PROPOSTA PEDAGÓGICA.....64

3.3 INVESTIMENTO DO PROGRAMA.....73

4. CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DOS PROFESSORESPDE/PR..73

4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: RETOMANDO E COMPLETANDO..74

4.2 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS.....81

4.2.1 Análise das Produções PDE 2007.....82

4.2.1.1 Concepção de Inclusão como processo histórico e como direito social.....82

4.2.1.2 Concepção de Inclusão para além das práticas escolares.....95

4.2.1.3 Concepção de Educação Inclusiva como responsabilidade do Estado.....98

4.2.2 Síntese das produções PDE 2007.....111

4.2.3 Análise das produções PDE 2008.....113

4.2.3.1 Concepção de Educação Inclusiva como práxis 114

4.2.4 Síntese das produções PDE 2008.....123

4.2.5 Análise das produções PDE 2009.....127

4.2.5.1 Concepção de Inclusão como processo histórico e como direito social.....127

4.2.5.2 Concepção de Educação Inclusiva como práxis 132

4.2.6 Síntese das produções PDE 2009.....135

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....137

REFERÊNCIAS.....142

BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA.....155

1 INTRODUÇÃO

Nem sempre a educação de pessoas com Necessidades Educativas Especiais - NEE[1] foi objeto de preocupação da sociedade, muito menos do Estado, de uma maneira geral, a educação inclusiva somente foi sendo ofertada a partir de demandas múltiplas nem sempre com os mesmos objetivos.

Entende-se, ao tempo em que se escreve este texto, que a educação inclusiva é um tema global e objeto de preocupação de educadores, legisladores, pessoas em geral que apreciam e fazem dela pautas reivindicativas. Neste sentido, algumas demandas têm sido bandeiras de movimentos sociais que as lutas consagram em políticas públicas. Contudo é preciso ressaltar que as políticas educacionais sempre foram e continuam sendo reguladas por organizações multilaterais como Banco Mundial, Unesco, Cepal, entre outros, que hoje adotaram uma política humanista, mas continuam atuando no interesse do capital.

No Brasil, as políticas do Banco Mundial, conforme Silva (2003), acabam sendo apropriadas de uma maneira estratégica de diversificação setorial de empréstimos, redimensionando de acordo com interesses políticos, ideológicos e econômicos para alcançar a economia dos países capitalistas devedores, como o Brasil. Assim, o Banco Mundial se apresenta como a única instituição portadora dos instrumentos para reduzir a pobreza, combater o analfabetismo e com a capacidade para aplicar políticas econômicas rentáveis e competitivas.

A relação do governo brasileiro com os técnicos do Banco Mundial, efetivada nos anos noventa, é primordial para a compreensão das políticas atuais, a reforma educacional, a partir de 1990, traz mudanças nas políticas de gestão e avaliação que englobam todo o processo de ensino e aprendizagem, para atender às necessidades de um mundo em ritmo acelerado de globalização da economia.

---

[1] NEE - A expressão necessidades educativas especiais tornou-se bastante conhecida no meio acadêmico, no sistema escolar, nos discursos oficiais. Surgiu da intenção de atenuar ou neutralizar a acepção negativa da terminologia adotada para distinguir os indivíduos em suas singularidades por apresentarem limitações físicas, motoras, sensoriais, cognitivas, lingüísticas ou ainda síndromes variadas, altas habilidades, condutas desviantes etc. O conceito de NEE só foi adotado e redefinido a partir da Declaração de Salamanca passando a abranger todas as crianças e jovens cujas necessidades envolvam deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Desse modo, passou a abranger tanto as crianças em desvantagem como as chamadas superdotadas, bem como crianças de rua ou em situação de risco, que trabalham, de populações remotas ou nômades, pertencentes a minorias étnicas ou culturais, e crianças desfavorecidas ou marginais, bem como as que apresentam problemas de conduta ou de ordem emocional (UNESCO, 1994).

Neste contexto, nas últimas décadas, o conceito inclusão vem sendo interrogado com muita frequência, não só quando se refere inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede regular de ensino, mas também quando se discute a inclusão digital, inclusão social, inclusão no mercado de trabalho em geral.

Na atualidade, o termo inclusão de substantivo ganha relevância quando adjetiva a prática social - educação e esta expressão composta – educação inclusiva, tem sido tema recorrente de discussões nos encontros, congressos, seminários e demais reuniões que envolvem profissionais comprometidos com a educação em geral.

A literatura que trata do tema, como: Declaração de Salamanca, Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva, A construção de políticas públicas de educação para todos, Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra, Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva entre outras, considera que educação inclusiva, em termos gerais, constitui um movimento mundial fundamentado nos princípios dos direitos humanos e da cidadania, tendo por objetivo eliminar a discriminação e a exclusão, com vistas a garantir o direito à igualdade de oportunidades e à diferença.

Neste sentido, a transformação dos sistemas, estaduais e municipais de ensino, necessitam possibilitar a participação de todos os alunos, ou seja, é processo pelo qual o aluno independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, sejam recebidos igualmente em todas as escolas.

Fortifica-se que a inclusão educacional necessita partir do principio que cada indivíduo tem suas potencialidades e necessidades, e que todas elas necessitam ser realmente respeitadas para que, assim, todos possam caminhar progressivamente num processo de ensino e aprendizagem, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas.

Apesar do texto da Constituição da República Federativa do Brasil (1988) determinar igualdade de condições, tanto para o acesso como para permanência na escola, o atendimento educacional a crianças com necessidades educacionais especiais, historicamente, era e ainda continua sendo realizado, na sua maioria, em escolas especiais, confirmando práticas sociais segregacionistas.

Assim, os caminhos percorridos pela educação inclusiva tornaram-se um processo cheio de contradições e descontinuidades, até chegar à garantia legal de viabilização de seu acesso e permanência no ensino regular.

Para que o processo inclusivo se efetive plenamente é fundamental que as instituições de educação tenham professores com uma formação sólida e comprometida, e isso requer uma revisão conceitual da estrutura curricular dos cursos de formação de professores, além de seu aperfeiçoamento contínuo.

Diante destas considerações, a presente investigação inscreve-se no conjunto das pesquisas sobre as políticas de formação continuada de professores para a inclusão na Educação Básica de alunos com necessidades educacionais especiais – NEE e encontra justificativas na relevância do tema e as dificuldades na implantação das políticas de educação inclusiva.

Destaca-se que as instituições formadoras são responsáveis nesse processo, pelo fato de proporcionarem e realizarem a formação inicial e parte da continuada dos professores. A formação de futuros professores pode contribuir ou não para a formulação e a efetiva implementação de processos de educação inclusiva, pois cada vez mais eles estão sendo inseridos nas instituições comuns de Educação Básica.

Constata-se que dada a importância dos seus desafios e impasses, ainda existe muito que se pesquisar na área e há interesse por parte de professores em relação a essa temática, sendo assim, se percebe que a formação docente vai requerer da instituição de ensino superior, tanto na formação inicial, quanto na continuada, a promoção de discussões a respeito da educação com vistas à inclusão, promovendo assim uma consciência coletiva[2], que auxilie a inclusão.

---

[2]Consciência coletiva refere-se ao exterior do indivíduo ligada por gerações sucessivas, correspondendo à medida das crenças e dos sentimentos do conjunto dos membros de uma sociedade “A escola é uma instituição social que mediante suas práticas no campo do conhecimento, valores, atitudes e, mesmo, por sua desqualificação, articula determinados interesses e desarticula outros”.Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder as demandas do capital. A educação se apresenta com um papel estratégico no contexto neoliberal, formar o trabalhador para o processo de produção, ou seja, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. A educação sob a ótica desta teoria torna-se uma mera adaptadora e um instrumento que responde às necessidades do sistema produtivo para a manutenção e crescimento do capital. Além de responder as demandas de mão de obra qualificada, ou seja, o capital humano, a escola usa uma ideologia neoliberal para transmitir os ideais e valores necessários para o sistema vigente. A educação seria então um adestramento reduzido aos interesses do setor econômico, como vemos a seguir “O raciocínio da concepção do capital humano, tanto do ponto de vista do desenvolvimento econômico como da renda individual, é que a educação, o treinamento são criadores de capacidade de trabalho (FRIGOTTO, 1993, p. 44 e 50).

Para tanto, exige-se por parte das instituições de ensino superior, a oferta de conhecimentos teóricos e práticas pedagógicas que contemplem a inserção de conhecimentos acadêmicos com aporte no contexto de globalização, informação e tecnologia, tendo em vista que não há mais como dissociar a explosão do conhecimento da noção dos direitos individuais na formação humana.

Além das razões já apontadas, justifica-se também, esse estudo, porque esta pesquisadora é professora do ensino superior e tem compromisso com a temática uma vez que ela se apresenta como uma das questões candentes do tempo histórico contemporâneo. Tal reflexão se faz necessária, pois como uma tendência contemporânea, a inclusão escolar das pessoas com necessidades educacionais especiais necessita ser analisada para promover novos conhecimentos e práticas que superem os impasses.

Por isso, enfatiza-se a necessidade de investigar a política de formação continuada dos docentes frente a inclusão, visto que o trabalho do professor é central na construção e reconstrução do conhecimento por meio das práticas pedagógicas, consequentemente sua prática é determinante para a inclusão de todos os educandos, inclusive daqueles com necessidades educacionais especiais.

Portanto, essa investigação se justifica pela necessidade de reflexão sobre as políticas de formação continuada dos docentes, os referenciais teórico-metodológicos que alicerçaram essa formação e prática para atender alunos com necessidades educacionais especiais.

Nesta senda, o presente estudo investiga as concepções de educação inclusiva nas produções dos professores do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/PR[3]. Trata-se de investigação que se inscreve no âmbito das Políticas Públicas[4] para a formação continuada de professores para o trabalho

---

[3] PDE/PR foi idealizado durante a elaboração do Plano de Carreira do Magistério, em 2004, (Lei Complementar nº103/2004), a partir da concordância entre os gestores da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR) e os representantes do Sindicato dos Professores Estaduais do Paraná. Compõe-se de um conjunto de atividades organicamente articuladas, definidas a partir das necessidades da Educação Básica, e, que busca no Ensino Superior, a contribuição solidária e compatível como nível de qualidade que se deseja para a educação pública paranaense (PARANÁ, 2007). Já o PDE/Nacional foi lançado oficialmente em 24 de abril de 2007, simultaneamente à promulgação do Decreto n.6.094, dispondo sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Esse é o carro-chefe do PDE. No entanto o PDE agregou de início outras 29 ações. E, em março de 2009 o PDE chega a 41 ações abrangendo praticamente todos os programas do MEC (LIMA, s/d).

[4] Políticas Públicas são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da

segundo a educação inclusiva. Assim investiga-se os trabalhos realizados no Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, do Estado do Paraná, enquanto uma política de formação continuada de professores, no período de 2007 a 2009. O período determinado deu-se pelo fato da disponibilidade das produções no site da Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED estarem disponíveis somente até esse ano, no momento da coleta de dados.

Indiscutivelmente, o movimento a favor da inclusão escolar é um enorme desafio para os educadores no século XXI, pois este movimento se propõe a superar velhas práticas educativas excludentes.

Exige-se formação de professores para atender a todos, em suas necessidades e peculiaridades. As instituições de ensino superior, como *locus* da formação inicial e frequentemente de parte da continuada dos professores, necessitam atuar de maneira a intensificar sua missão na formação. Tal formação não se conclui no tempo da graduação; o que implica que ela seja processual, contínua e integrada com a prática do professor.

Por isso a qualificação dos professores é fundamental para esse processo. Fazem-se necessárias políticas de formação no contexto da educação inclusiva, o que pode contribuir para que estes reconheçam e respeitem as diferenças entre os alunos, que suas ações futuras contemplem as necessidades específicas e educativas de todos, com vistas a garantir uma educação de qualidade[5].

---

sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. Nem sempre porém, há compatibilidade entre as intervenções e declarações de vontade e as ações desenvolvidas. Devem ser consideradas também as “não-ações”, as omissões, como formas de manifestação de políticas, pois representam opções e orientações dos que ocupam cargos. As políticas públicas traduzem, no seu processo de elaboração e implantação e, sobretudo, em seus resultados, formas de exercício do poder político, envolvendo a distribuição e redistribuição de poder, o papel do conflito social nos processos de decisão, a repartição de custos e benefícios sociais (TEIXEIRA, 2002).

[5] Educação de qualidade - À qualidade da educação se atribuem diferentes significados, dependendo do tipo de pessoa e de sociedade que o país exige para formar seus cidadãos. Um dos enfoques mais freqüentes é associar qualidade com eficiência e eficácia, considerando a educação como um produto e um serviço que tenha que satisfazer aos seus usuários. A discussão acerca da qualidade da educação remete à definição do que se entende por educação. A educação aqui é entendida como elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas, contribuindo, contraditoriamente, desse modo, para a transformação e a manutenção dessas relações. Nessa direção, um primeiro aspecto a ser ressaltado é que qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico. A qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente, que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; nem, muito menos, pode ser apreendido sem

Diante dessa constatação, propõe-se perquirir as reflexões que os professores PDE/ PR fazem a respeito da educação inclusiva, levantando como problemática: Que concepção e ou concepções de educação inclusiva expressam as produções dos professores PDE/Paraná de 2007 a 2009?

À luz das considerações expressas, realiza-se pesquisa bibliográfica, tendo por objetivo geral investigar as concepções de educação inclusiva que os professores PDE/Paraná expressam nas suas produções, no período de 2007 a 2009.

Para tanto, são analisadas 43 produções PDE/Paraná, que representam 20% de um total de 214 produções sobre as concepções de professores sobre educação inclusiva, produzidas no período. Essas produções foram coletadas no site da Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED, nos Cadernos PDE, nos meses de setembro e outubro de 2013 e revisitadas em março e abril deste ano.

O critério de escolha das produções foi selecionar, dentro das produções encontradas sobre a temática, as que mais discorressem sobre o processo de formação de professores para a atenderem alunos com necessidades educativas especiais.

Especificamente objetiva-se contribuir com as políticas de educação continuada de professores para a educação inclusiva e apontar os limites e desafios à formação de professores para a educação inclusiva.

A pesquisa é o meio pelo qual se constrói o conhecimento, é a busca, a investigação planejada de determinado assunto. Para tanto, é preciso questionamentos para solucionar uma problemática, exigindo do pesquisador uma competente organização, criatividade e disciplina para enfrentar os desafios que percorre.

Desta forma, para que uma pesquisa seja bem sucedida, é necessário seguir um caminho que mostre como se pretende executá-la.

Para atingir os objetivos da pesquisa, foi realizada uma pesquisa qualitativa, tendo como procedimentos de pesquisa a análise documental, como mencionado

---

tais insumos. Em outros termos, a qualidade da educação envolve dimensões extra e intra escolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extra escolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos (DOURADO, OLIVEIRA E SANTOS, 2007, p.203, 204).

anteriormente, as produções sobre a formação de professores para a educação inclusiva no PDE/Paraná. Pretende-se realizar uma análise crítica dos conteúdos dessas produções, juntamente com as contribuições da literatura e seus autores, sobre o tema educação inclusiva.

O presente estudo utilizar-se-á do materialismo histórico para o seu desenvolvimento. As pesquisas orientadas pelo método dialético, ao revelar a historicidade do fenômeno e suas relações em nível mais amplo situam o problema dentro de um contexto complexo, e, ao mesmo tempo, possibilita estabelecer e apontar as contradições possíveis dentre os fenômenos investigados.

Assim, adotar o materialismo histórico enquanto matriz teórico-metodológica da pesquisa em educação implica entender a atividade prática social dos sujeitos históricos e sociais como eixo norteador, pois essa atividade prática dos homens e suas relações sociais de produção são o fundamento e o limite do processo de conhecimento.

E para desvelar a aparência que esconde a realidade das ações concretas sobre temática é que se recorre a esse método para se atingir os objetivos propostos desta investigação.

Este estudo recorre às contribuições da legislação como: Leis, Decretos, Resoluções e Políticas Públicas para a Educação Inclusiva – Nacionais e Estaduais, bem como, de autores de renome e profundo conhecimento na área como: Jannuzzi (2012), Rodrigues (2006), Shiroma (2011), Mantoan (2006), Mazzotta (2011), Garcia (2000), Kassar (2004), Pereira (2012), Kosik (1969), Kuenzer (2000) entre outros, buscando assim obter uma contextualização com os dados obtidos na análise dos trabalhos realizados no Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE. O desenvolvimento deste trabalho contará também com leituras realizadas em periódicos, artigos, textos, fichamento de livros, enfim, um estudo exaustivo para cumprir os objetivos propostos nesta pesquisa.

Tendo em vista esses pontos descritos, o estudo está estruturado em quatro seções.

A primeira seção é composta pela introdução da investigação, onde se apresenta o tema pesquisado, os objetivos, bem como o método para o desenvolvimento da pesquisa e a pesquisa de campo.

Na segunda seção, apresenta-se uma contextualização histórica da educação inclusiva e da legislação, destacando alguns acontecimentos desde a antiguidade

até os dias atuais, que caracterizaram as fases de exclusão, segregação, integração e inclusão. Aborda-se também, a legislação e políticas para a Educação Especial, bem como foram sendo modificadas as visões sobre as pessoas com Necessidades Educativas Especiais e como foram sendo construídos e superados os paradigmas que norteavam as atitudes para com essa clientela.

Na terceira seção, aborda-se o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/PR, relatando sua fundamentação legal e proposta pedagógica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9.394/1996, na Lei nº 10.172/2001, que estabelece o Plano Nacional de Educação – PNE, na Lei Complementar nº 103/2004, que dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e institucionaliza o PDE, bem como em documentos da Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED.

A quarta e última seção apresenta a metodologia para o desenvolvimento da pesquisa, bem como a análise das concepções de educação inclusiva que os professores PDE/Paraná expressam nas suas produções.

Nas considerações finais, realiza-se uma síntese do estudo, embasadas no estudo teórico e na análise das produções coletadas na pesquisa de campo, salientando qual é a concepção ou concepções de educação inclusiva que expressam as produções dos professores PDE/Paraná.

Por fim, finaliza-se o texto abrindo questionamentos para pesquisas futuras.

2 PERSPECTIVAS ATUAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AVANÇOS E IMPASSES

> Não existe uma “realidade” em si e por si, mas apenas em relação histórica com os homens que a modificam...
>
> Gramsci (1975)

A presente seção tem por objetivo relatar brevemente a trajetória da Educação Especial até o atual momento, bem como apresentar uma contextualização histórica da legislação e políticas para a Educação Especial, bem como foram sendo modificadas as visões sobre as pessoas com Necessidades Educativas Especiais e como foram sendo construídos e superados os paradigmas que norteavam as atitudes para com essa clientela, destacando acontecimentos desde a antiguidade até os dias atuais, sobre a temática, que caracterizaram as fases de exclusão, segregação, integração e inclusão.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A presente seção contextualiza histórica e socialmente a educação da pessoa com necessidades especiais, sob a perspectiva da exclusão social.

O conceito de historicidade utilizado para o mapeamento desse estudo envolve a exposição de forças que fazem com que um determinado fato se produza socialmente, de uma determinada maneira. Afinal,

> [...] a compreensão da realidade humana, no âmbito social, político, cultural, econômico ou educacional, não se situa na questão de quem é o ser humano, mas como se produz (socialmente) o ser humano, ou seja, que forças e mediações conduzem determinados grupos sociais a produzirem a existência, satisfazendo-lhes as múltiplas necessidades, e que determinações conduzem grandes contingentes a serem excluídos das mínimas condições de existência (RODRIGUES, BRANDALIZE, 1998, p. 23).

A importância do seguimento desta corrente de pensamento deriva da necessidade da compreensão dos caminhos percorridos pela educação especial até o atual processo de inclusão das pessoas com necessidades especiais. A partir da historicidade será possível fundamentar a complexidade do presente processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede de ensino regular de ensino público. Afinal, a inclusão depende da sociedade, mediante um processo de adaptação de seus sistemas sociais, para que as pessoas com necessidades especiais possam ser preparadas para assumir suas responsabilidades na própria sociedade.

Sendo a educação inclusiva um direito explicitado em lei, como já apontado anteriormente, porém não completamente implementada, é necessário situar o fenômeno no contexto das relações sociais, para que se entenda esta pesquisa.

Assim, será apresentada uma breve contextualização histórica da Educação Inclusiva, mesmo que esta pesquisa não tenha como objetivo discuti-la em toda sua extensão e complexidade. Isso se faz necessário para uma melhor compreensão histórica do processo de inclusão e das políticas públicas no Brasil para esse alunado, uma vez que o conceito de deficiência passou por várias transformações durante cada momento histórico.

Discorre que no século XVIII, conforme Mazzotta (2011), que as concepções sociais de necessidades especiais estavam impregnadas por concepções religiosas, de ocultismo e misticismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções reais do que era a deficiência, não sendo, portanto, possível compreender e avalizar o conceito de diferenças individuais.

O autor aponta que:

> A própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como imagem e semelhança de Deus, ser perfeito, inculcava a idéia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo parecidos com Deus, os portadores de deficiência (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana (MAZZOTA, 2011, p.16).

Nesse sentido, observa-seque as diferenças individuais eram consideradas segundo os princípios religiosos e nesse contexto, as pessoas com necessidades especiais foram ignoradas e marginalizadas pela sociedade que não os concebiam

como seres humanos, sendo assim, não havendo a preocupação de se tomar providências a fim de ofertar serviços para atender necessidades que se apresentavam.

Em quase todas as civilizações houve extermínio de pessoas que nasciam com algum tipo de deficiência, de acordo com Carvalho (1997), mostrando que nessas sociedades pessoas com essas características não tinham direito à vida. Eram tidos como castigo devendo, portanto, serem banidos da sociedade.

Assim, a história da Educação Especial foi desenhada e conduzida pela maneira como a sociedade era organizada e em todos os momentos do desenvolvimento de conceitos e hábitos relacionados às pessoas com necessidades educativas especiais existiu a influência das regras da convivência social, estas por sua vez, desenvolvidas pelo modelo social, econômico e político vigente.

Em todas as culturas, etnias e níveis socioeconômicos, pessoas nascem, ou tornam-se deficientes. A maneira de compreender socialmente a deficiência e de conviver com os indivíduos especiais tem-se modificado com o passar dos séculos, isso porque estamos e nos entendemos em outros tipos de relações, porém os preconceitos persistem através dos tempos e atualmente aparecem em diversos graus.

A partir dos registros históricos, constata-se que a resistência para a aceitação social dos indivíduos com deficiência vem de longo tempo. Kirk e Gallagher (1991) e Carvalho (1997), relatam que a primeira referência ao tratamento da criança com necessidades especiais vem da Grécia Antiga, onde se cultuava a perfeição do corpo, sendo que em cada cidade-estado haviam modos diversos da outra: em Esparta ao nascer, a criança era minuciosamente observada por um grupo de anciãos. Caso ela não apresentasse uma boa saúde ou tivesse algum problema físico, era invariavelmente lançada do cume do monte Taigeto, enquanto em Atenas, as crianças mal constituídas de nascença deveriam ser escondidas pelas autoridades, em locais secretos que não podiam ser divulgados.

No início da era cristã, Kirk e Gallagher (1991), relatam que entre os romanos estabelecia-se matar os cães danados, os touros ferozes e indomáveis e degolar ovelhas doentes, para que não infectassem o rebanho, e asfixiar os bebês mal constituídos. As crianças débeis ou anormais deveriam ser afogadas. Essas ações não eram motivadas pelo ódio, mas segundo a razão, que afirmava a necessidade de separar as partes sãs das que podiam corrompê-las.

Os indivíduos deficientes, portanto, eram considerados a parte má, assim, criavam-se contra eles condutas atualmente consideradas criminosas, pois eram postos à margem da condição humana, já que a visão da época era que a condição do deficiente era imutável .

Entre Romanos e Gregos antigos, Kirk e Gallagher (1991) relatam ainda que existiam divergências e ambivalências quanto às formas de ver e respeitar os indivíduos com necessidade especial. Enquanto em algumas regiões do Império Romano elas deveriam ser mortas, em outras eram submetidas a rituais de purificação por meio dos quais seriam livradas dos seus maus desígnios.

Na Idade Média os indivíduos com necessidades especiais, eram considerados possuídos pelo demônio e, portanto, deveriam ser afastados do convívio social ou sacrificados.

De acordo com Cruickshank (apud MAZZOTTA, 2011, p. 16) o conceito de diferenças individuais não era compreendido ou avaliado, coloca que " as noções de democracia e igualdade eram ainda meras centelhas na imaginação de alguns indivíduos criadores."

Por causa de um consenso social pessimista, da época, Mazzotta (2011) afirma que fundamentado principalmente na idéia de que a condição de deficiente era irreversível, a sociedade foi levada à uma completa indiferença em relação à organização de serviços para o atendimento dessa parte da população.

Observa-se que o governo, com a rigidez da época, desvinculado da noção de dever e responsabilidade com essas pessoas, conduziu a uma marcada intolerância, com os deficientes, cuja explicação última reside na visão pessimista do homem, entendido como incapaz.

Pessotti (apud MAZZOTTA, 2011,p.12) explicita que "o homem é o próprio mal, quando lhe falece a razão ou lhe falte a graça celeste a iluminar-lhe o intelecto: assim, dementes e amentes são, em essência, seres diabólicos".

Na Idade Média, Aranha (2005) discorre que no período da Inquisição, aqueles que possuíssem alguma deficiência eram considerados como escolhidos para expiação da culpa, para castigos divino ou ainda, considerados possuídos pelo demônio e, nesse contexto, deveriam ser afastados do convívio social ou aceitava-se o extermínio dos indivíduos com necessidades especiais.

No entanto, segundo Cuberos (1997, p. 22), o início da preocupação com a educação das pessoas com necessidades educativas especiais se deu ainda na

Idade Média quando a igreja católica condenou o infanticídio, e passou a atribuir aos espíritos demoníacos as anormalidades padecidas pelas pessoas, submetendo-as a práticas do exorcismo, no entanto, conforme Cuberos (1997), é a partir do final do século XVIII e início do século XIX, que se pode considerar o surgimento de uma educação especial, com o período da institucionalização especializada de indivíduos com necessidades educacionais especiais.

Para o referido autor:

> [...] quando a sociedade "toma consciência da necessidade de prestar apoio a este tipo de pessoa embora este apoio se revestisse a princípio, de um caráter mais assistencial do que educativo, resultando na segregação e discriminação das pessoas portadoras de deficiências (CUBEROS. 1997, p. 22).

Com o argumento de que o campo proporcionaria uma vida mais saudável, a essas pessoas, foram construídas instituições isoladas das povoações, contexto que permaneceu até meados do século XX, como uma forma de tranquilizar as consciências.

Nessa perspectiva disciplinar e normatizadora, essas instituições podem ser compreendidas como um ambiente de sucessivos confinamentos, cada qual com suas próprias leis e sanções disciplinadoras. Onde os valores dos que dominantes é imposto como poder absoluto e verdadeiro.

A esse respeito Marque, Marques coloca:

> [...] instituição da norma absolutiza atitudes e pensamentos e o controle passa a ser uma questão de estar "dentro" ou "fora" dos padrões estabelecidos como normas. Assim, no cenário do mundo moderno, a exclusão social se manifesta como formação ideológica dominante, onde o sujeito com deficiência é o principal personagem, já que os seres humanos são calcados na dicotomia de certo e errado, bom ou ruim, normal ou anormal (MARQUES, MARQUES, 2003, p. 227).

Portanto, o isolamento constitui-se numa prática importante no tratamento do desvio da normalidade e, uma vez estabelecidos os critérios de pertencimento e não-pertencimento à normalidade, a sociedade passa a avaliar e posicionar seus

membros conforme os padrões por ela definidos. A deficiência entendida como desvio da normalidade, constitui-se como um objeto permanente de isolamento e vigilância. Tais atitudes se manifestam no cotidiano sob as formas de preconceito e de discriminação.

Conforme compreende Santos (1989), a ciência contemporânea, em meados do século XIX, passa a preocupar-se muito mais com as consequências do que com as causas dos eventos. Essa inversão epistemológica constitui o vetor de mudança nos rumos do pensamento científico, preparando o terreno sobre o qual a ciência caminha hoje.

Considera o autor que:

> De meados do século XIX até hoje a ciência adquiriu total hegemonia no pensamento ocidental e passou a ser socialmente reconhecida pelas virtualidades instrumentais da sua racionalidade, ou seja, pelo desenvolvimento tecnológico que tornou possível. A partir desse momento, o conhecimento científico pôde dispensar a investigação das suas causas como meio de justificação. Socialmente passou a justificar-se não pelas suas causas, mas pelas suas conseqüências (SANTOS, 1989, p. 231).

Esse discurso construído na modernidade sobre os sujeitos com deficiência começa, gradativamente, a dar lugar a um novo entendimento do que venha a ser tal condição existencial e, por consequência, a novas formas de tratar essa condição.

Nesse sentido, na atualidade vê-se um movimento em direção a um sentido de inclusão social e o sujeito com deficiência passa a dividir a cena com os sujeitos sem deficiência, coabitando os diversos espaços sociais, onde conceitos e práticas assumem cada vez mais um caráter de possibilidades múltiplas. A diversidade, assim,pressupõe que todas as pessoas são iguais no que se refere ao valor máximo da existência, a humanidade do homem.

Sendo assim, a diferença não precisa se constituir num critério de hierarquização da qualidade humana, pois independentemente da condição de cada um, todos são seres humanos, com o mesmo valor existencial.

Segundo, Marques, Marques (2003, p. 234) colocam, “o que se deve considerar é a diferença na totalidade e a totalidade na diferença, sem se prender à prejudicial polarização do normal (igual), de um lado, e do diferente (desigual), do outro”.

A história da educação no Brasil é marcada por um conjunto de reformas, reestruturações e reorganizações realizadas em nível nacional e/ou estadual que, de forma deliberada, elegem novos objetivos para a educação escolar.

De acordo com Reis (2012), cada reforma proposta para a educação escolar é motivada por fatores de ordem social e política e visam atender interesses políticos daqueles que se ocupam dos cargos da administração pública em períodos históricos específicos. Sendo assim, os conteúdos e as metodologias são voltados para atender os objetivos apregoados pelo poder público.

Numa rápida retrospectiva histórica sobre a formação de professores para a Educação Especial é possível observar que as políticas públicas para a educação sempre foram revestidas de uma forte motivação centralizadora, associada ao discurso de construção nacional e a propostas de fortalecimento do Estado e não para o mercado como vem acontecendo.

Conforme Jannuzzi (2012, p.57), “nos anos de 1850 do Império foram organizadas oficialmente duas instituições escolares especializadas”. Discorre essa autora que a construção escolar dessa educação era dividida.

Em suas palavras:

> Enquanto a educação popular permanecia sob a responsabilidade das províncias desde o Ato Adicional de 1834, o governo da Corte, numa sociedade agrária, iletrada, assumia educar uma minoria de cegos e surdos, movido, provavelmente, por forças ligadas ao poder político, sensibilizadas com esse alunado por diversos motivos, inclusive vínculos familiares. Se nesse momento houve alguma medida antecipadora deste atendimento em relação à educação popular, em outros momentos isso não ocorreu, e as providências do governo central atrasaram-se em relação a esse alunado, embora o seu direito estivesse implícito na proposta de educação de todos, já na primeira Constituição brasileira, de 1824 (JANNUZZI, 2012, p.57).

Na atualidade novos paradigmas têm se imposto, propondo mudanças, no sentido de alterar as concepções sociais em torno das diversidades, incluindo-se aí a pessoa com necessidades educativas especiais, apregoando que sejam respeitadas e valorizadas em suas diferenças e lhes sejam oferecidas equidade de oportunidades.

O desafio atual, pois, é construir uma sociedade democrática[6], onde seja assegurada a igualdade, a liberdade e onde todos tenham direitos respeitados e protegidos, repudiando-se qualquer tipo de ação que exclui o ser humano.

> Equiparação de oportunidades significa o processo através do qual sistemas gerais da sociedade – tais como o ambiente físico e cultural, a habitação e os transportes, os serviços de saúde, as oportunidades educacionais e de trabalho, a vida cultural e social, incluindo as instalações esportivas e recreativas – são feitos acessíveis para todos (DRIEDGER E ENNS, 1987, p. 2-3).

Mas como construir uma sociedade democrática dentro do capitalismo? Se o conflito de interesses, conforme Chauí (2004) é posto pela exploração de uma classe social por outra, mesmo que, ideologicamente, se afirme que todos são livres e iguais. Enormes obstáculos à verdadeira democracia.

Nesse sentido, as lutas sociais nos países de capitalismo avançado garantiram direitos e atenuaram tais dificuldades, mas por outro lado, os encargos destas conquistas recaíram sobre os trabalhadores dos países do Terceiro Mundo. Coincidentemente, enquanto nos países de capitalismo avançado se conquistavam tais direitos, nos países do Terceiro Mundo se implantavam os Regimes Ditatoriais.

---

[6] Sociedade Democrática =Entende-se por sociedade democrática como Chauí (1994) [...] igualdade e liberdade como direitos civis: ao tratar o cidadão um sujeito de direitos, se tais direitos não existem, é certo o direito (e o dever) de lutar por eles e exigi-los. Temos aqui o cerne da Democracia. Direito não é necessidade, carência ou interesse, características individuais que são tantas quanto os grupos sociais representados no país. Direito não é algo particular ou específico, mas sim geral e universal, válido para todos os indivíduos, grupos e classes sociais. Uma sociedade é realmente democrática quando, além de eleições, partidos políticos, três poderes, respeito à vontade da maioria e das minorias, institui direitos.Quando a Democracia foi inventada pelos atenienses, originalmente defendia três direitos essenciais: igualdade, liberdade e participação no poder: Igualdade significa igualar os desiguais, seja por redistribuição de renda, seja por garantir a participação política. Mais a frente, Karl Marx defendeu que só haveria igualdade se extinguissem escravos, servos e assalariados explorados. A mera declaração de igualdade não quer dizer que automaticamente todos são iguais, mas que deve se instituir um instrumento eficaz para aplicá-la; Liberdade significa o direito de qualquer cidadão expor em público interesses e opiniões, debatê-los e acatar a decisão pública da maioria (sendo aprovado ou rejeitado). Os movimentos sociais ampliaram a liberdade ao direito de lutar contra todas as tiranias, censuras e torturas, contra toda exploração e dominação, seja social, religiosa, econômica, cultural ou política. Assim como a igualdade, o direito à liberdade é o dever de se instituir ferramentas para aplicá-la; Participação no poder significa que todo cidadão tem competência para opinar e decidir, já que política não é uma questão técnica nem científica, mas uma ação coletiva.Assim, a Democracia se distingue por ser: A única sociedade e regime que considera o conflito legítimo, como direito a ser reconhecido e respeitado, o que, quando organizado socialmente, limita o poder do Estado; Uma sociedade verdadeiramente histórica, isto é, aberta ao tempo, ao possível, às transformações e ao novo. Logo, se transforma ao longo dos tempos para se moldar às novas necessidades.

Nos dias atuais, de acordo com Chauí (2004), esta situação fica mais complicada, pois as mudanças nos modos de produção capitalista contemporânea adaptam os mercados toda vez que surge uma crise, deixando os custos da crise para a população economicamente mais pobre.

A referida autora acrescenta que,o avanço dos meios de comunicação e de tecnologias eletrônicas, como mudanças na automação da produção e na distribuição dos produtos, o que acarreta em desemprego em massa, movimentos racistas e exclusão social, política e cultural. Direitos conquistados tornam-se frágeis, pois os trabalhadores não são mais tão necessários neste novo cenário.

Numa sociedade democrática não esconde as suas divisões, mas as trabalha pelas instituições e leis, por isso é que o princípio fundamental da Educação Inclusiva é a valorização da diversidade dentro da comunidade humana, conforme aponta Werneck (1997).

Segundo a autora, a sociedade para todos, uma vez consciente da diversidade humana estaria estruturada para atender às necessidades de cada cidadão, das maiorias às minorias, das privilegiadas aos marginalizados e a contribuição da inclusão educacional é parte integrante e fundamental desse processo, essencial à determinação de seus rumos.

Eventos internacionais foram fundamentais para estimular a criação de uma política educacional mais justa e igualitária para todos, sobretudo para os sujeitos com necessidades especiais, ao longo dos anos 90 do século XX. Entre eles, destaca-se a Declaração Mundial de Educação para Todos, resultado da Conferência Mundial de Educação, (Jomtiem, Tailândia, 1990) e, posteriormente, a Declaração de Salamanca, proveniente da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, (Salamanca, Espanha, 1994).

Partindo do pressuposto de que educação implica em inclusão social, Andreozzi (2006) analisa a Declaração de Salamanca (1994) e o Relatório Delors[7] para a Educação no Século XXI (2004). Segundo aponta a autora,o Relatório Delors confirma os ideais da Revolução Francesa do direito de todos à educação, bem como reconhece as desigualdades produzidas na sociedade globalizada pelo

[7]Relatório Delors - documento elaborado no período de 1993 a 1996 pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, presidido por Jacques Delors, para a UNESCO, o qual tinha como finalidade elaborar as diretrizes para a educação mundial para o próximo século No referido documento, expressa-se a necessidade da educação oferecer aos indivíduos a instrumentalização necessária para sua constante adaptação ao processo evolutivo do mercado de trabalho (DUARTE, 2004).

capitalismo financeiro, introduz a educação como direito de todos e mantém as propostas de Salamanca em 1994. No entanto a autora destaca que:

> O Relatório não discute as condições que produzem o fracasso escolar, no percurso histórico da humanidade até a atualidade gerada pela lógica do capitalismo financeiro, [...], se desvia da estrutura produtora das desigualdades, na qual a escola está inserida, apresentando-a com uma autonomia que ela não tem (ANDREOZZI, 2006, p. 49).

Assim, ainda segundo Andreozzi, conforme postulam os dois documentos, cabe à escola resolver as desigualdades. Além disso evidencia-se que as dificuldades e deficiências são da própria criança, na medida em que não situa a produção da aprendizagem das crianças no jogo das contradições sociais.

Sobre o Relatório Delors, Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) colocam que o referido documento mostra que a globalização e o progresso para grande parte da população foi uma desilusão, por aumentar a exclusão social e o desemprego e indicar as principais tensões a serem resolvidas e os desafios para o século XXI como:resolver a tensão entre a vertigem provocada pela mundialização e a necessidade de referências e raízes; ingresso de todos os países no campo da ciência e tecnologia; adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação; viver democraticamente, ou seja, viver em comunidade.

As referidas autoras acrescentam que o documento propõe para o projeto educativo um novo conceito de educação que possibilitasse a constituição de uma sociedade educativa. Esse tipo de educação possibilitaria o desenvolvimento harmonioso, o recuo da pobreza, da exclusão social e a vivência de uma democracia. Estes objetivos que seriam alcançados mediante quatro tipos de aprendizagem que são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto.

Se, na sociedade capitalista, a educação escolar está colocada como uma ferramenta para a manutenção do poder do capital, ou seja, a educação é um espaço de luta pela hegemonia para possibilitar e oferecer a classe dominante mecanismos para se manter, como enfrentar os desafios propostos pelo referido relatório?

Sobre esse ponto, Duarte (2004, p. 9), coloca que as teorias neoliberais expressas através do lema “aprender a aprender”, do “construtivismo”, “pedagogia das competências”, entre outras, produzem “exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar,transformando-o num processo sem conteúdo”

As políticas educacionais neoliberais preocupam-se com a preparação do indivíduo para aquilo que deles será exigido no processo produtivo capitalista, negligenciando a função educativa de ensinar os conhecimentos objetivos e científicos.

Diante disso, constata-se a estreita relação existente entre os ideais para a educação do século XXI, difundidos por meio do Relatório Delors, que pregam implicitamente o individualismo, a competitividade, a capacidade de adaptação ao mercado de trabalho e o avanço crescente do capitalismo contemporâneo.

De acordo com DUARTE (2004), a política educativa neoliberal oferece para a classe trabalhadora não apenas a miséria material, inerente às péssimas condições de trabalho, baixos salários e ao exorbitante índice de desempregos; mas também a miséria intelectual, mediante uma escola empobrecida de conteúdos científicos e atividades que priorizam a aquisição de conhecimentos.

Nesse sentido, as instituições escolares contribuem para a formação de indivíduos alienados, vazios, sem criticidade, que só conseguem pensar e agir conforme os interesses do capital.

> A mesma sociedade – que tanto prega a individualidade, a autonomia, a liberdade e a criatividade como seus mais altos valores –, opera nos indivíduos a mais brutal padronização e o mais brutal esvaziamento. A mesma sociedade que criou e desenvolveu formas extremamente eficazes, do ponto de vista técnico, para a produção e a difusão do conhecimento produz um brutal empobrecimento da cultura (DUARTE, 2004, p. 9).

Como descrito por, Kuenzer (1997), a educação, do sistema regular de ensino, tem uma finalidade clara, que é a de preparar os pobres para atuarem no sistema de produção, nas profissões de níveis inferiores.

Sendo assim, conforme a referida autora, o que ocorre na escola não é o processo de produção e também reprodução do conhecimento para esta, mas sim

uma transmissão de conhecimentos, com conteúdos esvaziados de criticidade que formam o aluno que é facilmente substituído na nova ordem do mercado.

E com a atual política de inclusão de pessoas com necessidades educativas no ensino regular, as instituições educativas enfrentam ainda mais obstáculos para cumprir sua função social.

Sobre como se apresenta a proposta para a educação inclusiva Andreozzi (2006) aponta que esta confirma o fracasso da educação escolar na modernidade, pois ao se propor como educação inclusiva, está pressuposta a exclusão que a educação escolar vem produzindo na modernidade. Ou seja, o que justifica o discurso da educação inclusiva é o fato de que a educação na modernidade não incluiu socialmente todos os sujeitos, conforme os ideais da Revolução Francesa.

Nesse entendimento, afirma a autora que o discurso de inclusão assim considerado não promove a construção de conteúdos que impliquem os sujeitos incluídos/excluídos constituintes destas relações em lugares diferentes. Assim, o discurso da Declaração de Salamanca é mitificador.

> [...] discurso mistificador promove muitas mudanças, nas quais tudo fica no mesmo lugar e a proposta de Salamanca aponta nesta direção quando diz que agora o movimento é da escola", quando afirma que a instituição escolar é quem deve se adaptar ao sujeito, de modo que a exclusão seja eliminada (ANDREOZZI, 2006, p. 59).

Conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), o professor é visto no Relatório Delors, como um dos responsáveis pelas mudanças que devem acontecer na sociedade do século XXI, sendo de sua responsabilidade a educação de jovens e crianças que saibam sobreviver no mundo moderno, através de uma educação voltada para a tolerância, o pluralismo, a democracia e para a inclusão de alunos na sociedade da informação.

O fato concreto é que na realidade brasileira a proposta da construção de um sistema educacional inclusivo encontra-se amparada legalmente e em princípios teóricos fundamentados em ideais democráticos de igualdade, equidade e diversidade. No entanto sabe-se que as práticas inclusivas se distanciam dessas propostas teóricas e legais. Esse distanciamento se dá por vários aspectos como: concepção de educação, formação de professores e o efetivo aporte do Estado, resultando em sérios problemas em todos os níveis de escolarização.

Isso porque nos documentos nos documentos de política educacional amplamente divulgados por meios impressos e digitais, segundo Shiroma, Campos e Garcia (2005), não são prontamente assimiláveis ou aplicáveis. Sua implementação exige que sejam traduzidas, interpretadas, adaptadas de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que configuram o campo da educação em cada país, região e localidade.

Sobre esse aspecto é importante ressaltar que de acordo com os PCNs, a concepção de educação escolar é concebida como:

> [...] uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas" (BRASIL, 1997, p.45).

Nesse sentido, essa prática possibilitaria nos dizeres de Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 430), " investigar como a ideologia, a lógica e a racionalidade que dão sustentação a esta reforma se articulam com os interesses, valores, perspectivas dos sujeitos que, ao fim e ao cabo, são os que realizam as mudanças".

Assim, ressalta-se a importância do ensino de conteúdos significativos, o desenvolvimento das capacidades individuais e subjetivas e ainda a participação social como resultado desse processo de ensino aprendizagem.

Sobre a questão da formação dos profissionais da educação é oportuno lembrar Ferreira (2001, p. 82), quando afirma ser urgente repensar que princípios, conceitos e valores deverão nortear a formação e a prática dos profissionais da educação e, em especial, dos que irão exercer a supervisão educacional em todos os âmbitos do sistema educacional, a partir das demandas que urgem, diante das imensas modificações que tem ocorrido no mundo do trabalho e das relações sociais na chamada sociedade do conhecimento e na era da globalização.

É importante refletir que com a atual política inclusiva, essa formação requer ainda mais cuidados e o real aporte efetivo do Estado, pois conforme Omote (2004, p. 66) declara 'as diferenças individuais são características apresentadas por pessoas específicas. Na medida em que algumas delas se destacam e lhes são

atribuídas significações de desvantagem e de descrédito social, essas diferenças não podem mais ser vistas tão somente como variações nas características inerentes a algumas pessoas. É necessária uma linguagem de relações e não de atributos para serem descritas e estudadas.

A filosofia da inclusão propõe uma educação de qualidade e igualitária a todos, aceitando as diferenças individuais como atributo e não como obstáculo e valorizando a diversidade para o enriquecimento das pessoas.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, na Educação Básica, inclusão significa:

> [...] a garantia, de todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve ser 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.20).

A respeito desse assunto, um trecho da Declaração de Salamanca cita que:

> [...] escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desavantajados ou marginalizados (CORDE,1994, p.3).

Com base na Declaração de Salamanca podemos confirmar que a escola tem por obrigação, oferecer uma educação igualitária a todos os educandos, independente de suas condições. No entanto, para a inclusão se concretizar, é necessário que ocorram transformações tanto nas políticas como na sociedade em relação às pessoas com deficiência.

Do ponto de vista educacional, o processo de inclusão mostra-se um grande desafio: a capacidade de atender a todos, indistintamente, incorporando as diferenças no contexto da escola, exige a transformação do cotidiano da instituição,

além de “novas formas de organização escolar, audaciosas e comprometidas como uma nova forma de pensar e fazer educação” (OLIVEIRA, 2004, p. 109).

Na mesma linha de pensamento especifica Werneck (1997), que a inclusão, ao defender a inserção de alunos com todos os tipos e diferentes graus de deficiência e diversidade, implica na transformação da escola em seu todo, exigindo rupturas profundas. “Assim, no sistema educacional da inclusão cabe à escola se adaptar às necessidades dos alunos e não aos alunos se adaptarem ao modelo da escola” (WERNECK, 1997, p. 52).

Conforme Mantoan (2006) o desenvolvimento histórico da educação especial no Brasil inicia-se no século XIX, quando os atendimentos a esse segmento de nossa população, inspirados por experiências norte-americanas e européias, foram trazidos por alguns brasileiros que se dispunham a organizar e a implementar ações isoladas e particulares para atender a pessoas com deficiências. Essas iniciativas não estavam integradas às políticas públicas de educação e somente após um século, aproximadamente, é que a educação especial passou a ser um dos componentes de nosso sistema educacional.

Sobre a educação desses estudantes, Jannuzzi (2012) pontua que a educação das crianças com deficiência apareceu institucionalmente de forma tímida, no conjunto das concretizações possíveis das idéias liberais que foram divulgadas no final do século XVIII no Brasil. De acordo com a autora, essas ideias já estavam presentes em alguns movimentos como: a Inconfidência Mineira (1789), a Conjuração Baiana (1798) e a Revolução Pernambucana (1817).

A autora citada advoga que dá para entender porque a educação de crianças especiais não encontrou grande movimentação no país, se nos reportarmos à história da educação fundamental, visto que em 1878, mesmo com a Constituição Política do Império do Brasil de 1824 garantindo em seu Artº 179, inciso XXXII a instrução primária gratuita para todos, a mesma, privava do direito político a pessoa com necessidades especiais.

Kassar (2004, p. 21) corrobora com Jannuzzi, apontando que:

> [...] a Constituição Brasileira de 1824 registra o compromisso com a gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos e com a criação de colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos da ciência, belas-letras e artes. No entanto, o grupo de “todos os cidadãos” não incluía a massa de trabalhadores, que em sua maioria

> era escrava e certamente também não dizia respeito às pessoas com deficiência.

Dessa maneira, observa-se com nitidez a discriminação da política pública do país nessa época, quanto ao direito e valor social das pessoas com necessidades especiais.

Entre 1854 e 1960 a Educação Especial se constituiu quase que exclusivamente na única forma de atendimento disponível às pessoas com deficiência.

No Brasil, foram criadas/fundadas duas importantes escolas especiais, sendo a primeira o Imperial Instituto de Meninos Cegos em 1854 e o Instituto Imperial de Educação de Surdos em 1857, ambas no Rio de Janeiro (BRASIL, 2010). Escolas estas que se caracterizam no panorama brasileiro como pioneiras, tornando-se referências para todo o País.

Somente a partir do final da década de 1950, que se verificará um maior esforço do Estado Brasileiro na busca de configurar os primeiros passos na tentativa de articular políticas de alcance nacional voltadas para o atendimento das necessidades das pessoas com deficiência.

Como observa Mantoan (2006),a história da educação especial no Brasil foi se estruturando, seguindo, quase sempre, modelos que primam pelo assistencialismo, pela visão segregativa e por uma segmentação das deficiências, fato que contribui ainda mais para que a formação escolar e a vida social das crianças e jovens com deficiência ocorre-sem em um mundo à parte.

A partir de 1957, começaram a ocorrer Campanhas Nacionais, conforme relata Mazzota (2011), sendo a primeira Campanha para Educação do surdo brasileiro; em 1958, aconteceu a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da visão e, em 1960, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais[8].

No início dos anos sessenta é que de fato essa modalidade de ensino foi instituída oficialmente, com a denominação de "educação dos excepcionais".

Assentadas as principais características de uma política pública inclusiva, faz-se necessário mencionar que é somente na década de 1970 que a política para a

---

[8]A terminologia “Deficientes Mentais” já não é mais utilizada, atualmente a nomenclatura correta é Deficientes Intelectuais (JANNUZZI, 2012).

pessoa com deficiência, particularmente na educação, ganha maior consistência, inclusive com a criação de serviços específicos nas Secretarias Estaduais de Educação.

Conforme Mazzotta (2011), em 1971 surgiu a lei “Tratamento Especial aos Excepcionais”, tendo ocorrido numerosas ações para a implantação dessa lei. Nesse mesmo ano, foi fundado pelo presidente Médici, o Centro Nacional de Educação Especial, que tinha como finalidade promover, em todo território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais. Em 1986 essa instituição foi renomeada para Secretaria de Educação Especial - SESPE.

Para reforçar a temática da inclusão no contexto educacional brasileiro cabe fazer um entendimento sobre o significado de direitos humanos, com referência a Declaração dos Direitos Humanos publicado em 1948, para tanto é considerado:

> Que tanto em nível nacional quanto internacional, tem avançado e adquirido o que se poderia chamar de *status* oficial, compondo uma estrutura oficial conceitual, tanto oratória quanto da legislação, que fundamenta a fruição e a violação desses direitos (DALL’ACQUA; VITALIANO 2010, p.19).

Ao que se refere aos direitos humanos, dado sua expansão e reconhecimento pelos diversos segmentos da sociedade, fica garantida a preservação e manutenção da humanidade com os já reconhecidos direitos humanos. Uma vez assegurado, pressupõem também a compreensão dos deveres para o cumprimento dos tais direito.

Dall’acqua e Vitaliano (2010) destacam que o contexto sociopolítico atual apresenta a inclusão escolar, porém, considerando a legitimidade de se ter direitos, tudo indica parecer haver uma incoerência quando são defendidos e estabelecidos sem que, no entanto sejam definidos os deveres de quem deve provê-los. Assim sendo, parece que se apresenta na legislação um direito vazio, pois não se determina com exatidão os agentes responsáveis por prover os direitos e nem a quem compete levar a efeito sua fruição.

Assim, a inclusão escolar assume significados dentro de contextos históricos, no qual irá se efetivar. Neste sentido, atualmente essa política educacional vincula-se ao combate da exclusão social, demarcada no Brasil por expressiva desigualdade

de distribuição de renda. A inclusão é um processo previsto em leis, discutido em políticas públicas nacionais e internacionais, mas ainda não se efetivam ações políticas capazes de sustentá-la.

No que diz respeito à política pública voltada para inclusão na Educação Infantil, o foco necessita ser:

> O desenvolvimento humano, a equidade das oportunidades educativas e a participação de todos. Enfatizando o eixo da humanização, do desenvolvimento integral e do processo de aprendizagem, o acesso ao mundo da cultura e do conhecimento não pode ser desfocado de uma política de educação infantil que se diz democrática (BRASIL, 2008, p. 13).

A política de inclusão vem chamar a atenção para que essa criança seja atendida, nos aspectos educacionais, na sua plenitude, considerando suas especificidades. Para que se desenvolva de fato uma educação comprometida com o desenvolvimento humano é fundamental a reflexão do professor.

> No que diz respeito ao acolhimento a todas as pessoas que apresentam alguma condição considerada como *diferença* ao padrão estabelecida socialmente como desejável normal, que foram historicamente excluídas da escola (DALL'ACQUA; VITALIANO 2010, p.25).

É com o olhar voltado para os excluídos que se atenta às necessidades a serem trabalhadas em nível escolar. E diz respeito à reflexão da prática e até mesmo da adequação do trabalho metodológico.

O grande destaque para a Política de Inclusão refere-se ao questionamento organizacional. A estrutura necessita passar por mudanças que venham comungar com o processo de ensino-aprendizagem. Somente com mudanças estruturais, organizacionais e metodológicas, é que as instituições de ensino poderão responder às necessidades educativas e beneficiar todas as crianças, sem exceção (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, a Política de Inclusão promove meios para as instituições se adequarem tendo em vista o Projeto Político Pedagógico, importante documento para uma efetiva inclusão, necessitando assim, a escola articular a prática escolar

com as políticas de inclusão. Isso gera alterações nos sistemas escolares, uma vez que para incluir não se considera tão somente a criança com necessidade educativa especial, mas todas as crianças com desvantagem no âmbito educacional.

Vale trazer a baila um entendimento de Rodrigues (2005, p.46), o processo de construção de uma escola inclusiva traz à tona uma questão: “Poderá existir uma escola inclusiva numa sociedade que não é?”

Conforme o referido autor, historicamente a escola se organizou para ser indiferente às diferenças com práticas homogêneas, fato que contrasta com a proposta de educação inclusiva, que necessita de mudanças especialmente nos procedimentos relacionados ao currículo escolar e ao sistema de avaliação.

Assim como Rodrigues, entende-se que vivemos num momento de transformação, de escolas para escolas inclusivas e que isso necessita de profundas reflexões, pois o desenvolvimento de escolas inclusivas constitui-se em um processo, sempre inacabado, assim como o próprio conceito de inclusão[9], visto que seus limites esbarram, especialmente, em nossa estrutura social e econômica.

Constata-se então que o primeiro impasse a ser transformado é a concepção da sociedade em relação ás pessoas com necessidades especiais, é necessário que não só um grupo de pessoas defendam seus interesses, pois, o fato de vivermos em um mundo permeado por relações de poderes, e estas são, por parte do Poder Público, marcadas pela interferência ou omissão ante uma realidade, provocam inquietações e necessidades de superação. Nesse sentido, verifica-se um avanço nesta direção, pois, atualmente as políticas educacionais, buscam novos possíveis caminhos na conquista de um novo desenvolvimento educacional, onde todos sejam contemplados em suas especificidades.

Nesse sentido, o próximo tópico apresenta uma reflexão sobre as políticas públicas de educação inclusiva, após a Constituição Federal de 1988, analisando como elas se referem ao direito social das pessoas com necessidades especiais e como a inclusão é proposta nos termos da lei, já que os direitos do homem sempre foram debatidos.

---

[9] Inclusão entendida aqui como Santos; Paulino (2006), “Inclusão e exclusão são conceitos intrinsecamente ligados, e um não pode existir sem o outro porque inclusão é, em última instância, a luta contra excluídos. [...] inclusão sempre é um processo.

2.2 LEGISLAÇÃO - POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ao analisar a contextualização histórica da educação para alunos com necessidades educativas especiais, constata-se teorias e práticas sociais segregadoras, quando poucos podiam participar dos espaços sociais nos quais se transmitiam e se criavam conhecimentos.

Nesse sentido, percebe-se que a exclusão[10] tem origens remotas, condizentes com o modo como estão sendo construídas as condições de existências da humanidade em determinado momento histórico.

Assim, conforme Oliveira (2004), o termo excluídos, refere-se às minorias étnicas, ora aos segregados pela cor; por vezes aos desempregados de longa duração, outras vezes aos sem-teto; em certos casos aos que fazem opções existenciais contrárias à moral vigente, em outros aos deficientes, aos doentes, aos velhos ou até mesmo aos jovens.

Portanto, entre nós, os excluídos são todos os desempregados, os subempregados, os trabalhadores do mercado informal, os sem-terra, os moradores de rua, os favelados, os negros, os índios, as mulheres, os jovens, os velhos, os homossexuais, as pessoas com necessidades especiais, enfim, os que não têm acesso a saúde, previdência e principalmente educação.

Ao se reportar à legislação para a educação das pessoas com necessidades especiais, verificou-se que no Brasil, de acordo com Aranha (2005),que a educação para todos foi contemplada pela Constituição Federal de 1824, como o primeiro documento oficial que manifestou o interesse do país pela educação plural, quando estabeleceu a gratuidade da instrução primária.

Contudo, observa-se que não constou nesta Constituição Federal a competência da responsabilidade pelo sistema e pelo processo educacional, tanto que o poder público foi isentado deste compromisso no texto constitucional.

O século XXI apresenta a educação brasileira o desafio de promover o acesso e a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular, na perspectiva inclusiva. No entanto, é fundamental compreender

---

[10] O termo exclusão é entendido conforme Oliveira (2004), como Marx discorre: só é possível entender o conceito de exclusão, quando este adquire sentido no interior de uma totalidade complexa, orientada na perspectiva da sociedade de classes.

quais são as políticas públicas de educação inclusiva nos documentos legais para identificar os avanços e impasses presentes no sistema educativo.

Parte-se da Constituição Federal de 1988, que determina os direitos e os deveres dos cidadãos e a forma de organização do Estado brasileiro, pois esta já sinalizava para a implementação da educação inclusiva em nosso país.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu art.3º, inciso IV traz como um dos seus objetivos fundamentais "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação". No art. 5º, garante o direito à igualdade e, no art. 205define, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho e o art. 206, elege o direito de todos à educação e à igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

Apesar da clareza desta questão apontada no texto da Constituição Federal, a maioria das escolas até hoje, não possuem adaptações arquitetônicas e pedagógicas. Tal fato acaba por gerar dificuldades para se cumprir o texto constitucional, pois receber alunos com necessidades educativas especiais, principalmente quando essas necessidades são severas, necessitam de suporte apropriado para que não se limite o atendimento.

De uma maneira mais ampla, a situação da educação pública alinha-se às características da trajetória histórica das políticas públicas de educação no nosso país, conforme discorre Mello (apud BRIZOLLA E NASCIMENTO, 2009), onde os problemas da educação brasileira refletem, em grande medida, as distorções de distribuição de renda que faz do Brasil um dos campeões de desigualdade.

Para o referido autor, é nítido que a injustiça distributiva nunca caminha sozinha, ela sempre anda de mãos dadas como parceiros inseparáveis: a burocracia excessiva, o corporativismo e o descompromisso com os usuários do sistema educacional. Todos juntos são responsáveis pela má qualidade do ensino, pela ineficiente gestão dos recursos, pelo casuísmo administrativo e pela descontinuidade política.

Nesse sentido, todos estes elementos resultam num sistema educacional que confirma e reforça a desigualdade social, inclusive, frente a discursos progressistas.

Nesta linha de reflexão, Sanfelice (1989) aborda uma ótica histórica da compreensão crítica da prática social efetiva de cada sociedade e comenta que podemos hoje afirmar que a expansão quantitativa da educação formal revelou a

crise da escola.Não no sentido de uma argumentação elitista contrária à expansão quantitativa, mas sim no sentido de que a escola não foi se moldando para o trabalho pedagógico com clientelas distintas.

O referido autor coloca que “ A democratização do acesso à educação formal não se converteu também em uma conquista imediata da escolarização efetiva” (SANFELICE ,1989, p. 31).

Sendo assim, os impasses na educação, portanto, têm a ver com as intenções políticas e seus correspondentes contextos históricos, na própria história da evolução da educação formal, nas formas de entendimento e compreensão que foram gestadas na sociedade a respeito das pessoas com necessidades especiais, as quais representam não apenas a minoria, mas todas as outras clientelas excluídas como mulheres, negros, índios, etc.

Neste processo de democratização, Brizolla e Nascimento (2009) advogam que a complexidade dos elementos que envolvem o processo educacional escolar desencadeia uma grande dificuldade da escola pública para dar contada pluralidade de indivíduos que a ela passa acessar e que lhe exigem um trabalho pedagógico baseado na diversidade humana.

Conforme os autores, atual conjuntura histórica prescinde de uma revisão da modalidade de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Tendo em conta, pois, tais questões contextuais, o caráter deste trabalho de pesquisa adquire um fundamento estruturante, pois objetiva deflagrar uma (re)discussão da modalidade no âmbito da educação básica,averiguando a influência da mesma na construção de sistemas de ensino inclusivos.

O pensamento de Carneiro (2008, p.126) vem reforçar os dizeres de Brizolla e Nascimento ao colocar que: a Constituição “[...] garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola. Toda escola, assim reconhecida pelos órgãos oficiais como tal, deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa [...]”.

O art. 208 da referida Constituição, prescreve que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento especializado aos

portadores de deficiência[11], preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988, indica que há benefícios em receber todos em um só ambiente, mesmo sendo diversificado, pois pode disponibilizar o desenvolvimento humano e o preparo para a cidadania.

Na opinião de Carneiro (2008), o atendimento educacional especializado, necessita ser ministrado nas escolas comuns da rede regular, pois, este é o local apropriado para que os alunos se relacionem com outros da mesma idade, para que ocorra a interação e assim garantir o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo.

O autor reforça ao dizer que:

> [...] esses alunos tem, como qualquer outro, direito indisponível de acesso à educação, em ambiente escolar que não seja segregado, juntamente com seus pares da mesma idade cronológica. A participação desses alunos deve ser garantida nas classes comuns para que se beneficiem desse ambiente escolar e aprendam conforme suas possibilidades (CARNEIRO, 2008, p.129).

De acordo com Góes (2007), a Constituição de 1988 incorporou vários dispositivos referentes aos direitos da pessoa com deficiência, nos âmbitos da saúde, educação, trabalho e assistência e essas determinações se estenderam para outros textos legais da União e para as legislações estaduais e municipais.

Conforme Glat e Fernandes (2005) o objeto de estudo da Pedagogia não era o aluno com deficiência, nem foi admitido no sistema regular de ensino num passe de mágica. Mesmo porque até meados do século XX, o conhecimento médico pouco diferenciava entre os inúmeros graus, níveis e modalidades de comprometimento dessas pessoas. Assim, a educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais.

Complementam, Glat e Fernandes (2005) que essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de

[11]Conforme Jannuzzi (2012), o termo portadores de deficiência, era a nomenclatura utilizada na época. Atualmente não se utiliza esse termo, uma vez que se entende que quem porta algo, pode deixar de portá-lo a qualquer momento.

atendimento clínico terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que definem, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para alunos com deficiência.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 4.024, (BRASIL, 1961)já instituíra a educação para crianças denominadas de excepcionais.

Nesse período, de acordo com Kassar (1998, p. 26), "[...] já existe no país uma organização considerável do atendimento ao aluno com deficiências em instituições particulares de caráter assistencial e em algumas classes especiais públicas".

A referida Lei regulamentava as políticas e propostas educacionais para as pessoas com necessidades especiais, organizando as formas de atendimento e as funções entre os serviços públicos e privados. Desde aquela época, o atendimento a essas pessoas dentro do possível era na educação regular.

Para Kassar (1998), este discurso é ambíguo, pois ao mesmo tempo a lei delega às instituições particulares a responsabilidade de parte do atendimento, garantindo-lhes apoio financeiro. Nesse sentido, a educação especializada não seria assumida diretamente pelo Estado, na escola pública, mas em instituições especializadas de caráter assistencial, fortalecendo as APAES.

O artigo 88 da LDB nº. 4024/61 conforme Mazzotta (2005, p.68), valida a existência concomitante de formas de educação de modo que, caso o estudante com necessidades especiais não se adapte ao sistema geral de educação, pudesse enquadrar-se em um sistema especial de educação, pois "as ações educativas desenvolvidas em situações especiais estariam à margem do sistema escolar ou sistema geral de educação".

Na Lei nº 4.024/61em seu Título X Da Educação de Excepcionais[12], observa-se os artigos 88 e 89 que assim determinavam:

> Art. 88. A educação de excepcionais deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.
> Art. 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 (BRASIL, 1961).

[12]Educação de Excepcionais = nomenclatura utilizada na época (BRASIL, 1961).

A preocupação com a inclusão de crianças com necessidades especiais no ensino regular passou a fazer parte da rotina de educadores, profissionais de ensino e legisladores, contudo,destaca-se no texto da LBDEN nº 4.024/61, o descompromisso do ensino público.

Já a Lei Federal nº 5.692/71, (BRASIL, 1971) que altera a LDBEN de 1961, fixou as Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º grau, assegurava o acesso aos alunos que apresentassem deficiências físicas ou mentais, definindo:

> Art. 9º Os alunos 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).

Este é o único dispositivo na lei que faz referência às pessoas com necessidades especiais, mesmo assim ele reforça ainda mais o caráter segregacionista, pois as pessoas que apresentam algum tipo de deficiência necessitam de tratamento especial.

As diretrizes educacionais e orientações brasileiras des1969 assumiram um caráter de prevenção e correção, segundo Mazzotta (2011), com tendências a um campo terapêutico e não no campo especificamente escolar.

Por conseqüência da Lei nº. 5.692/71, Rogalski (2010) discorre que, as escolas e as classes especiais contavam com um grande número de alunos com problemas que não necessariamente deviam estar ali.

Nesse sentido verifica-se que a referida Lei nº. 5.692/71, ao definir tratamento especial para os alunos com necessidades educativas especiais, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às especificidades individuais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Observa-se ainda, na Lei nº. 5.692/71, no referido artigo 9º, a identificação da educação especial com os problemas de aprendizagem evidenciados com a expansão da rede pública nos anos 1960.

Segundo Kassar (1998), esse atendimento é respaldado pelo discurso das potencialidades inatas[13] e pela implementação e utilização de técnicas especializadas[14].

O auge da institucionalização da Educação Especial, conforme Glat e Fernandes (2005, p. 266) ocorreu na década de 1970, quando:

> O desenvolvimento de novos métodos e técnicas de ensino baseados nos princípios de modificação de comportamento e controle de estímulos permitiu a aprendizagem e o desenvolvimento acadêmico desses sujeitos, até então alijados do processo educacional. O deficiente pode aprender, tornou-se a palavra de ordem, resultando numa mudança de paradigma do modelo médico, predominante até então, para o modelo educacional.

Assim, verifica-se que o texto apenas indica um tratamento especial a ser regulamentado pelos Conselhos de Educação - processo que se estendeu ao longo daquela década e que não foi completamente efetivado.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional– LDBEN nº 9394/96 (BRASIL, 1996) reserva um capítulo exclusivo para a Educação Especial. Tal fato parece relevante para uma área tão pouco contemplada historicamente, no conjunto das políticas públicas brasileiras. O relativo destaque recebido reafirma o direito à educação, pública e gratuita, das pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades.

Com certeza o registro legal, por si, não assegura direitos, especialmente numa realidade em que a educação especial tem reduzida expressão política no contexto da educação geral, reproduzindo talvez a pequena importância que se concede às pessoas com necessidades especiais - ao menos aquelas denominadas

---

[13] Potencialidades Inatas - Que faz parte do indivíduo desde o seu nascimento; que nasce com o indivíduo; o que tem sua origem na mente, sem que isso esteja relacionado com a imaginação criadora e/ou com a experiência sensível. Origem e/ou derivação se baseia no que está inerente à mente e/ou ao desenvolvimento da inteligência (entendimento), (HOUAISS, 2011).

[14] Técnicas especializadas - Realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (BRASIL, 2007).

deficientes - em nossas políticas sociais. Assim, entendem-se manifestações, comuns na área, de que postula que a legislação fundamental já está dada o que falta é efetivá-las em sua plenitude.

Comuns também são as preocupações com o caráter potencialmente discriminatório e segregador das leis e normas específicas para a área, mesmo quando se anunciam numa perspectiva positiva.

Entende-se que a referência específica em uma lei geral da educação, mesmo que na forma de capítulo, é importante em nosso país, onde ainda o acesso à educação das pessoas com necessidades educativas especiais é revestido, na sua maioria, de caráter da concessão e do assistencialismo.

Conforme o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) em 1973 o Ministério da Saúde, Educação e Cultura - MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado.

Nesse período, fica evidente que não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de políticas especiais para tratar da educação desses alunos. No que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as suas singularidades de aprendizagem.

Nos anos de 1990 tivemos notícias de eventos internacionais voltados para o debate e a proposição de educação para vários grupos considerados excluídos ou de risco social, segundo Garcia (2000). Um desses eventos foi a Conferência Mundial de Educação para Todos[15] em Jomtiem (1990) que já abordava os direitos

---

[15]Conferência realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990 onde os participantes unidos afirmaram: Relembrando que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro; Entendendo que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional; Sabendo que a educação, embora não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social; Reconhecendo que o conhecimento tradicional e o patrimônio cultural têm utilidade e valor próprios, assim como a capacidade de definir e promover o desenvolvimento; Admitindo que, em termos gerais, a educação que hoje é ministrada apresenta graves deficiências, que se faz necessário torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade, e que ela deve estar universalmente disponível; Reconhecendo que uma educação básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e

das pessoas com deficiência. Evento financiado pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, na qual os 155 presentes comprometem-se a assegurar a educação básica de qualidade às crianças, jovens e adultos e no qual o Brasil se compromete em criar ações para a melhoria dessa condição.

Cabe destacar que o financiamento desses eventos traziam consigo intenções que atendiam aos interesses do capital. Com a ascensão de governos neoliberais e as recomendações elaboradas por organismos multilaterais nesses eventos, foram promovidas reformas educativas em diversos países. No Brasil não foi exceção.

Sobre esse ponto, Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 12) colocam: são muito claras as articulações entre as reformas implementadas nos anos de 1990, pelos governos brasileiros do período, e as recomendações dos organismos multilaterais. “Recomendações, aliás, repetidas, em uníssono e à exaustão”.

Assim, mudanças significativas compõem o cenário educacional brasileiro, sobretudo, a partir da promulgação da LDBEN nº 9.394/96. Essas mudanças estão profundamente ligadas com a reestruturação produtiva, a divisão social do trabalho, a conciliação dos partidos, as lutas dos movimentos sociais da recomposição de forças para o governo do Brasil. O próprio processo de tramitação da LDBEN citada é um retrato dessa constatação.

A centralidade da educação é assim estrategicamente reafirmada em documentos oficiais e na definição de políticas governamentais, pois, diz-se que a reestruturação produtiva exige novas competências, cujo desenvolvimento demanda sempre níveis superiores de escolaridade. A educação torna-se processo para a vida inteira e todo lugar se torna lugar de aprendizagem com vistas a adequar-se ao mercado de trabalho (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2002).

Portanto, a reforma educacional, a partir de 1990, traz mudanças nas políticas de gestão e avaliação que englobam todo o processo de ensino e aprendizagem, para atender às necessidades de um mundo em ritmo acelerado de globalização e o Banco Mundial não só detêm o poder de fiscalizar e avaliar bem como de intensificar o processo de pressão no direcionamento dessas políticas.

---

tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autônomo; e Reconhecendo a necessidade de proporcionar às gerações presentes e futuras uma visão abrangente de educação básica e um renovado compromisso a favor dela, para enfrentar a amplitude e a complexidade do desafio, proclamamos a seguinte Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (UNESCO. 1998).

Segundo argumento de Silva (2003, p.288).

> [...]. A presença e a atuação desses técnicos foi exemplar na década de noventa, pela sua capacidade de servir-se da estrutura organizacional para canalizar seus objetivos, ideologias, estratégias e concepção de educação.

Assim, nos anos de 1990 há um deslocamento de responsabilidade pela educação do governo para a sociedade civil, como declaram Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), prevista na Lei 9.394/96, que muda o conceito de educação para o de formação e o início do apelo à comunidade como responsável pela escola.
Além disso, instaura-se a lógica capitalista e competitiva dentro das próprias escolas, com mecanismos de avaliação atrelados a financiamentos e recursos. Ao mesmo tempo em que o Estado adota uma postura e gestão com aspectos flexíveis, por outro centraliza seus mecanismos de avaliação, currículo, livro didático, entre outros.

A escola, especialmente a partir dessa década, torna-se um grande negócio.

Outro evento a ser destacado foi a Conferência de Salamanca[16] (1994), que resultou na Declaração de Salamanca teve por objetivo sistematizar uma proposta de educação para pessoas com necessidades especiais.

A Declaração de Salamanca fortaleceu os preceitos,conforme discorre Aranha (2005), oriundos da Conferência Mundial de Educação para Todos, trazendo recomendações atinentes aos princípios, à política e à prática de reconhecimento e atenção às necessidades educacionais especiais.

Esta disposição é registrada no item 2 da Declaração de Salamanca:

> [...] Acreditamos e Proclamamos que: toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, escolas regulares que

[16]Realizada em 1994 na Espanha sob organização da UNESCO (GARCIA, 2000).

> possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (UNESCO, 1994).

Outros eventos também tiveram relevância e geraram documentos referentes à educação de pessoas com necessidades especiais, tais como a Convenção de Guatemala[17] em 2001 e mais recentemente a de Nova Iorque[18] em 2006.

Contudo, ainda no Brasil, de acordo com Garcia (2000) estávamos em plena implementação de uma proposta de integração, carro chefe da política de educação especial.

O movimento em favor da integração da educação especial teve ênfase ao final da década de 1980, conforme Karagiannis, Stainback, Stainback (1999), quando a atenção à necessidade de educar os alunos com deficiência no ensino regular teve aprovada uma Resolução adotada pela Associação para Pessoas com Deficiências Graves, fato que tendeu ao aumento do debate sobre um sistema unificado de educação.

Tratou-se a prática de integração daquela década de um procedimento com base no modelo médico da deficiência, que concedia à escola a propriedade de modificar pela habilitação, reabilitação e educação, a pessoa com deficiência, de modo a torná-la apta no atendimento aos padrões aceitos no meio social, composto pela família, escola, profissão e recreação e meio ambiente (FERREIRA, 2003).

Entendida como o especial da educação, ou seja, a justaposição do ensino especial ao regular, a integração escolar desencadeou um aumento nessa modalidade quando promovido o deslocamento de profissionais, recursos, métodos e técnicas pedagógicos da educação especial para as escolas regulares (MANTOAN, 2006).

O surgimento do movimento da inclusão veio acompanhado de uma discussão sobre a inclusão e o pressuposto de uma ruptura quanto à integração

---

[17]Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada em Guatemala em 1999 e aprovada no Brasil por meio do Decreto Legislativo nº198, de 13 de junho de 2001 (GARCIA, 2000).

[18]Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – ONU - 2008 e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, aprovada pelo Senado Federal pelo decreto legislativo 186/2008 (GARCIA, 2000).

escolar ou ligação entre os termos. “Não resta dúvida que a inclusão funde suas raízes no movimento da integração escolar” salienta Sánchez (2005, p.14).

De acordo com a Secretaria de Educação Especial (BRASIL, 2010) o Brasil se destaca nos últimos anos pelos avanços relacionados à efetivação do direito de todos à educação, estabelecidos pela Constituição Federal de 1988 e fundamentado no paradigma da inclusão, nos direitos humanos e na articulação entre o direito à igualdade e à diferença os quais abriram caminhos para a transformação dos sistemas de educação em sistemas de educação inclusiva.

Contudo, apesar dos avanços nessa área, ainda há um grande caminho a ser percorrido para que a transformação se efetive nos sistemas de ensino e depois nas escolas.

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social.

Cabe aqui colocar os apontamentos de Marx(apud OLIVEIRA, 2004, p. 144)“a exclusão está incluída na lógica do capital”. Portanto, exclusão e inclusão subordinada, são processos inerentes ao sistema do capital.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) coloca que a partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar.

O referido documento acrescenta que a partir da concepção dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades.

A década atual tem sido um período de definições políticas para a Educação Especial brasileira, de acordo com Garcia (2000), com repercussões sobre o tipo de educação ofertada para os sujeitos que dela possam se beneficiar e as regulações organizadas em torno de um conjunto de políticas educacionais que expressam as contradições sociais.

Segundo Dourado,

> É fundamental não perder de vista que o processo educativo é mediado pelo contexto sociocultural, pelas condições em que se efetiva o ensino e aprendizagem, pelos aspectos organizacionais e, consequentemente, pela dinâmica com que se constrói o projeto político-pedagógico e se materializam os processos de organização e gestão da educação básica (DOURADO, 2007, p. 922).

O Conselho Nacional de Educação – CNE em 2001 promulgou a RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Conforme Garcia (2000), tal documento, com caráter de lei, passa a ser o normatizador dos artigos presentes na LDB 9.394/1996, ou seja, ganhou importância por normatizar para a legislação nacional as premissas inclusivas que estavam no debate internacional e, ao mesmo tempo, expressou o modo pelo qual a política nacional incorporou um conjunto de idéias que se firmaram como hegemônicas no campo da educação especial.

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

> Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, 2001).

Na gestão de Luís Inácio Lula da Silva, de acordo com Garcia (2000), a Política Nacional de Educação Especial adquire novos contornos, mediante Políticas Públicas voltados para a Educação Básica e o Ensino Superior, sendo efetivadas mediante programas:dois voltados para a Educação Básica e um para a Educação Superior: 1)Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; 2)

Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade; 3) Programa Incluir[19].Tais programas vêm apoiar os sistemas de ensino na sua estrutura, implantando salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica assegurando assim condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino, desta forma aperfeiçoando o processo de inclusão. O programa voltado para o Ensino Superior tem como meta promover subsídios para assegurar a integração do deficiente mediante a criação de núcleos de acessibilidade, na perspectiva da garantia do acesso e permanência na mesma.

Portanto, vale dizer que esses programas têm como objetivo primordial formar gestores e educadores que efetivem a transformação do sistema educacional brasileiro, porém os mesmos não foram efetivados em todas as instituições do Brasil, assim fica evidente que por mais que exista uma ação do Estado que favoreça a educação inclusiva, a mesma esbarra na forma como é organizada e como são implementadas essas políticas públicas.

Nesse sentido, vale trazer a baila o art. 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, o qual afirma: “todos são iguais em dignidade e direitos, dotados de razão e consciência, devendo agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”.

Assim, se questiona se isso realmente acontece, pois há falta de informações sobre as necessidades especiais, falta de interesse por parte da sociedade, falta de políticas públicas ou interesse por parte do poder público em elaborar e promover ações para a efetivação da inclusão.

Conforme Santos e Pereira (2009) o Ministério da Educação implementa a política de inclusão educacional, mediante ao Documento Subsidiário à Política de Inclusão em 2005. O referido documento está fundamenta a política de inclusão nos princípios éticos do respeito aos direitos humanos, na proposta pedagógica que propõe ensinar a todos os alunos, valorizando as diferenças de cada um no processo educacional e na concepção política de construção de sistemas

[19]Outros programas que constituem a atual política, aqui considerados de menor escopo em termos da gestão da educação especial: Programa Escola Acessível – liberação de recursos financeiros mediante o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para a adequação de espaço físico em escola estaduais e municipais visando acessibilidade física; Programa BPC na Escola, que realiza o acompanhamento do acesso e da permanência na escola das pessoas com deficiência, beneficiárias do Benefício da Prestação Continuada da Assistência Social (BPC), na faixa etária de 0 a 18 anos, por meio da articulação das políticas de educação, saúde, assistência social e direitos humanos. (GARCIA, 2000).

educacionais com escolas abertas para todos. As referidas autoras acrescentam que:

> Nessa perspectiva, a educação especial envolve um amplo processo de mudanças para a implantação de sistemas educacionais inclusivos, revertendo as propostas convencionais de criar programas especiais para atender, de forma segregada, alunos com necessidades educacionais especiais e inserindo os gestores públicos e os profissionais da educação na elaboração de políticas para todos, que contemplem a diversidade humana (2009, p.268).

De acordo com Dutra (2006) a educação inclusiva atualmente é um dos debates mais presente na educação do país, implicando assim na necessidade de reverter os conceitos de normalidade e padrões de aprendizagem, bem como, afirmar novos valores na escola que contemplem a cidadania, o acesso universal e a garantia do direito de todos à participação nos diferentes espaços da estrutura social.

Percebe-se que no atual contexto educacional brasileiro, essa é uma política que gera conflito, provoca reflexão e polêmica acerca das ideias e possíveis caminhos na busca de um novo desenvolvimento educacional, o qual envolve redefinição da organização do sistema e do pensamento pedagógico que fundamentam o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, verifica-se que é necessário que a sociedade reveja sua postura sobre as pessoas com necessidades especiais, para que efetivamente a inclusão aconteça em sua plenitude, ou seja, que todos os direitos delas sejam garantidos, tais como educação, saúde, transporte, infra-estrutura adequada para circular, tanto nas ruas quanto nos prédios públicos, formação para o trabalho, entre outros.

Para superar o preconceito em relação à inclusão são necessárias ações de sensibilização da sociedade, a convivência na diversidade humana dentro de escolas e, principalmente, de políticas públicas que são essenciais para os processos de inclusão.

3. PDE – PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL

> Poucos problemas educacionais são simples o suficiente para serem solucionados adequadamente a partir de iniciativas individuais. A participação dos vários agentes envolvidos direta ou indiretamente com o ensino o enriquecem, possibilitam a construção de diferentes perspectivas e novos olhares para problemas muitas vezes antigos.
>
> Prieto (2001)

Esta terceira seção tem como objetivo apresentar o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE[20] como política pública de Formação Continuada no Estado do Paraná. Para tanto, discorre-se sobre a fundamentação legal e proposta pedagógica do programa, levando-se em conta a necessidade de uma nova perspectiva em relação à formação continuada com o intuito de modificar as práticas que envolvem a educação pública, em especial a disciplina de Educação especial.

Este programa de formação continuada de professores da rede pública estadual foi colocado em prática a partir do convênio entre a Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED e a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná - SETI.

Conforme Pereira; Haddad; Silva (2013) este programa foi idealizado e desenvolvido segundo os princípios da Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED/PR[21] e em consenso[22] com representantes do Sindicato todos os

---

[20]Diferenciado do PDE Nacional, o PDE Paraná prioriza a formação presencial. No entanto, conta com um sistema informatizado, denominado Sistema de Acompanhamento e Integração em Rede (SACIR), construído a partir do Ambiente Pedagógico Colaborativo (APC). O APC já é utilizado na rede pública estadual para a elaboração e disseminação de conteúdos curriculares pelos professores. Esta integrada ao PDE os Grupos de Trabalho em Rede (GTR), que é uma atividade realizada totalmente à distância (PARANÁ, 2004).

[21]Defesa da educação como direito de todos os cidadãos; Valorização dos profissionais da educação; Garantia de escola pública, gratuita e de qualidade; Atendimento à diversidade cultural; Gestão escolar democrática, participativa e colegiada. Informação no site:<http://www.diaadia.pr.gov. br/sued/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=9>.

professores e funcionários públicos estaduais durante a elaboração do Plano de Carreira do Magistério – Lei Complementar nº 103/04- publicada no Diário Oficial do Estado sob número 6.687 de 15/03/2004 e implantado pelo Decreto nº 4.482 de 14/03/05, publicado no Diário Oficial do Estado sob nº 6.933 de 14/03/05.

Sua implantação deu-se no Governo Roberto Requião de Mello e Silva (2003-2010) e conforme Possi (2012)a formação continuada de professores, na gestão de Roberto Requião de Mello e Silva (1991-1994), deu-se com cursos de curta duração, com temáticas fragmentadas. Porém, já então, se "iniciava um processo de valorização da prática do professor no processo de formação continuada, sendo a escola o *locus* principal para essa formação" (POSSI, 2012, p. 70).

O Governo Jaime Lerner (1995-2002) teve na criação e atividades desenvolvidas na Universidade do Professor, em Faxinal do Céu, conforme pontuam Pereira; Haddad; Silva (2013) o seu principal Programa de formação continuada de professores, porém muito criticado.

Este Programa de acordo com Possi (2012, p. 72), orientava-se pelas tendências mundiais de formação continuada de professores, mas atribuía à escola o papel de "*locus* privilegiado de formação de docentes, por meio do Vale-Saber".

Nadal (2007) concorda com Possi, quando coloca que a gestão Lerner caracterizou-se por assumir políticas educacionais que apreciavam ações como o financiamento de programas educacionais com recursos do Banco Mundial; a terceirização da educação; a extinção das modalidades profissionalizantes em nível médio; a adoção de educação aberta e a distância para formação de professores em nível superior e o estabelecimento da Universidade do Professor, em Faxinal do Céu, como centro para a formação continuada dos trabalhadores da educação.

Verifica-se que as políticas educacionais estavam vinculadas ao desenvolvimento de uma sociedade que atendia aos interesses econômicos globais, onde as especificidades regionais não eram levadas em conta, causando um descontentamento da classe docente.

---

[22]O Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE está integrado às atividades de formação continuada em Educação. Em consequência das negociações com o Sindicato dos professores do Paraná (APP-Sindicato) o programa visa, também, promover o professor para o Nível III da Carreira, conforme previsto no Plano de Carreira do Magistério Estadual, Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004 (WACHOWICZ, 2009, p. 29).

Como já referido anteriormente, no segundo Governo Roberto Requião de Mello e Silva (2003-2010),concomitantemente à descontinuidade do Programa Universidade do Professor, deu-se a formulação e implementação do PDE/PR.

Na opinião de Pereira; Haddad; Silva (2013) o PDE/Paraná além de uma política de carreira para o magistério, constitui-se, também, política de formação continuada de professores, ou seja: imbricou a promoção e a progressão na carreira com a formação continuada.

Ancorado na perspectiva da importância da pesquisa na formação e na prática dos professores, o PDE/Paraná compõe-se de um conjunto de atividades organicamente articuladas, definidas a partir das necessidades da Educação Básica, e, que busca no Ensino Superior, a contribuição solidária e compatível como nível de qualidade que se deseja para a educação pública paranaense (PARANÁ, 2007).

Considerando o cenário educacional brasileiro e paranaense, conforme Silva (2009, p. 01), as grandes questões educacionais e sócio-culturais, como também, a essência da trama ideológica presente no conceito de globalização – conceito que tem contribuído para o aumento dos indicadores que atestam uma qualidade de vida sofrível para a maioria das classes assalariadas brasileiras e, deforma ígnea e impiedosa, para as classes de baixa renda –, o Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná – PDE/PR tem por objetivo principal proporcionar aos professores da rede pública estadual subsídio teórico-prático para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas, que possam ser avaliadas em seu processo e em seu produto e que resultem em redimensionamento da prática educativa.

Verifica-se, conforme Fontana (2014), que embora haja considerável literatura nacional e internacional que defende, há mais de duas décadas, a eficiência da pesquisa como princípio, ou estratégia metodológica para a formação de professores, para a elevação da condição científica e intelectual do professor, a proposta, do programa PDE, considerada inovadora, não faz referência à pesquisa como mediação ou como fim da proposta de formação continuada em nível de pós-graduação, que oferece aos professores da rede estadual de ensino.

Assim, contraditoriamente, segundo a autora referida, o PDE/PR assume como pressupostos desta formação a relação teoria e prática e a produção do conhecimento, desconsiderando que, no processo de ensino e de produção do conhecimento, a pesquisa constitui uma premissa, ou seja, é seu elemento fundante.

Encontra-se uma divergência aqui, entre autores, do que é considerado como pesquisa, pois no decorrer do PDE os professores têm que apresentar um projeto de pesquisa e intervenção e fazem suas produções orientadas por professores universitários. Sendo assim, concorda-se com Pereira, Haddad e Silva (2013), que o PDE é ancorado na pesquisa.

Conforme afirma Ferreira (2007, p. 23), a pesquisa

> [...] é fundamento e mediação do ensino e de toda a atividade que produz ou transmite conhecimento em todas as suas mais diversificadas formas e modalidades, sem a qual estas não passariam de meras atividades obscuras sem sentido e significado para o ser humano que é pensante e possui consciência.

Nesse sentido, segundo Fontana (2014), a pesquisa é conhecimento e está imediatamente voltada para a obtenção, no pensamento, do novo resultado do conhecimento, não só para o professor que pesquisa, mas para a educação em geral. A pesquisa é trabalho teórico-prático, então, é práxis e seu produto é o conhecimento transformador, que modifica o existente em um processo histórico contínuo.

A necessidade de formação continuada dos professores na educação brasileira é fundamental.Isto porque, conforme Pereira; Haddad; Silva (2013)a formação inicial dos professores deste país, como consequência da implantação das políticas neoliberais a partir da década de 1990, vem sendo efetivada de modo empobrecido e aligeirado.Também se defende a articulação entre formação inicial e continuada.

Para os referidos autores, a formação continuada frequentemente ocorre em cursos de curta duração, com poucas vagas e muitas vezes, estas preenchidas por profissionais da educação que não atuam em sala de aula, com propostas pouco articuladas e cuja eficácia para a qualificação do trabalho na Educação Básica tem sido questionada.

Acrescentam ainda, Pereira; Haddad; Silva (2013), que o Estado do Paraná na tentativa de superação desses limites apontados, tem-se formulado e implementado políticas de formação mais articuladas e duradouras, entre as quais se inclui o Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná.

De acordo com Silva (2009), o PDE/PR coloca o professor como autor e protagonista do processo ensino aprendizagem, proporcionando uma intervenção direta nas práticas educacionais, como também e da mesma forma nos processos políticos educacionais.

Nesse sentido, observa-se que o programa, ao proporcionar a formação continuada aos professores da rede, almeja para além das questões teóricas e metodológicas, alterações significativas da prática no cotidiano escolar.

O programa tem duração de dois anos e o professor participante é afastado integralmente das atividades de docências no primeiro ano e parcialmente no segundo (em 25% da carga horária de suas atividades), sem prejuízo dos seus vencimentos.Neste modelo de formação continuada, são realizadas atividades presenciais e à distância.

De acordo com a Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – SETI (2014), o PDE envolve a participação de professores efetivos da educação básica da rede pública estadual e conta com a colaboração de 14 instituições de ensino superior, estaduais e federais do Estado, sendo elas: a Universidade Federal do Paraná (UFPR), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), a Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), a Universidade Estadual do Oeste (UNIOESTE), a Universidade Estadual de Londrina (UEL), a Universidade Estadual de Maringá (UEM), a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), a Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), a Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP), a Faculdade de Artes do Paraná (FAP), a Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá (FAFIPAR), a Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória (FAFI-UV), a Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (FECILCAM), ea Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí (FAFIPA).

A participação no Programa é a única forma de acesso ao último nível da carreira dos professores, nível III, conforme dispõe o Plano de Carreira dos Professores da Rede Pública de Ensino do Paraná (PARANÁ, 2004).

No documento síntese, a Secretaria de Educação esclarece que ao optar pela implementação do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, um programa de formação continuada que não encontra modelos públicos similares, a educação paranaense, mostra-se inovadora, coerente na busca de uma educação de fato universal, democrática, transformadora e de qualidade (PARANÁ,2007, p.8).

A partir da Lei Complementar 130, de 14 de julho de 2010, o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/PR foi regulamentado, tornando-se uma política de formação continuada permanente do Estado, que em seu art. 1 Parágrafo único reza: o PDE é um Programa de Capacitação Continuada implantado como uma política educacional de caráter permanente, que prevê o ingresso anual de professores da Rede Pública Estadual de Ensino para a participação em processo de formação continuada com duração de 2 (dois) anos, tendo como meta qualitativa a melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas estaduais de Educação Básica (PARANÁ, 2010).

3.1 FUNDAMENTAÇÃO LEGAL

O Programa de Desenvolvimento Educacional encontra amparo legal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9.394/96, que em seu artigo 67 destaca que "os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando- lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público" (BRASIL, 1996, p. 85).

O texto da referida lei apresenta ainda os incisos II; IV e V, que estabelecem:

> II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; [...] IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; [...] V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
> Parágrafo único. "A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino" (BRASIL, 1996, p. xx).

Encontra amparo também na Lei nº 10.172/2001, que estabelece o Plano Nacional de Educação – PNE. A referida lei no item 10 do capítulo IV - Magistério da Educação Básica, Formação dos professores e valorização do magistério aponta

que a melhoria da qualidade do ensino somente conseguirá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério (BRASIL, 2001).

Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica simultaneamente a formação profissional inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada. Destaca, ainda, a necessidade de se repensar a própria formação, em vista dos desafios presentes e das novas exigências no campo da educação, que exige profissionais cada vez mais qualificados e permanentemente atualizados, desde a educação infantil até a educação superior (BRASIL, 2001).

O Programa é criado também pela Lei Complementar nº 103[23], de 15 de março de 2004. Esta lei dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e institucionaliza o PDE.

Em seu capítulo II, dos princípios e garantias, no art. 3º estabelece que o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná objetiva o aperfeiçoamento profissional contínuo e a valorização do professor através de remuneração digna, melhoria do desempenho e da qualidade dos serviços prestados à população do Estado, baseado nos seguintes princípios e garantias:

> **I** – reconhecimento da importância da carreira pública e de seus agentes; **II** – profissionalização, que pressupõe qualificação e aperfeiçoamento profissional, com remuneração digna e condições adequadas de trabalho; **III** – formação continuada dos professores; **IV** – promoção da educação visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania; **V** – liberdade de ensinar, aprender, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, dentro dos ideais de democracia; **VI** – gestão democrática do ensino público estadual; **VII** – valorização do desempenho, da qualificação e do conhecimento; **VIII** – avanço na Carreira, através da promoção nos Níveis e da progressão nas Classes; **IX** – gestão democrática das escolas da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, mediante consulta à comunidade escolar para a designação dos diretores de escolas nos termos da lei; **X** – existência dos

[23] LEI COMPLEMENTAR N.º 103 - 15/03/2004 - Institui e dispõesobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências (Publicado no Diário Oficial N.º 6687 de 15/03/2004)

* LEI COMPLEMENTAR N.º 106 - 22/12/2004 - Altera os dispositivos que especifica, da Lei Complementar n.º 103, de 15 de março de 2004 (Publicado no Diário Oficial Nº 6880 de 23/12/2004)

* LEI COMPLEMENTAR N.º 130 - 14/07/2010 - Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei Complementar nº 103/2004, que tem como objetivo oferecer Formação Continuada para o Professor da Rede Pública de Ensino do Paraná.

> Conselhos Escolares em todas as escolas da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná; **XI** – período reservado ao Professor, incluído em sua carga horária, a estudos, planejamento e avaliação do trabalho discente (BRASIL, 2004).

Na seção III, do referido capítulo da Lei Complementar, trata da promoção e progressão na carreira. Encontra-se o esclarecimento para a promoção no inciso2º que versa – Entende-se por Certificação aquela obtida por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, previsto nesta Lei, para fins de promoção na Carreira e no inciso 4º– A promoção prevista no inciso III ocorrerá dentro do programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, com normas de progressão disciplinadas mediante lei específica e remuneração paga a partir da data da Certificação.

No capítulo VII, que trata especificamente do Programa de Desenvolvimento Educacional, em seu artigo 20define ser responsabilidade da SEED:

> Art. 20. Fica instituído, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, destinado ao Professor, com objetivo de aprimorar a qualidade da Educação Básica da Rede Pública Estadual, de acordo com as necessidades educacionais e sócio-culturais da Comunidade Escolar (BRASIL, 2004).

Com base nos aspectos elencados, pode-se dizer que o Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE/PR está amparado legalmente e que nas políticas paranaenses de formação docente continuada, conforme Pereira; Haddad; Silva (2013, p. 9946), tendências foram se consolidando como orientações norteadoras, tais como: a aproximação do Ensino Superior à Educação Básica, a ideia da escola como *lócus* deformação e a intervenção pedagógica. Tais são os eixos norteadores do Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE/PR.

3.2 PROPOSTA PEDAGÓGICA

Conforme documento síntese da Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED, a proposta pedagógica do Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE/PR ancora-se nos seguintes pressupostos:

> • reconhecimento dos professores como produtores de conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem;
> • organização de um programa de formação continuada atento às reais necessidades de enfrentamento de problemas ainda presentes na Educação Básica;
> • superação do modelo de formação continuada concebido de forma homogênea e descontínua;
> • organização de um programa de formação continuada integrado com as instituições de ensino superior; e,
> • criação de condições efetivas, no interior da escola, para o debate e promoção de espaços para a construção coletiva do saber (PARANÁ,2007, p. 12-13).

Nesse sentido, o Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE/PR apresenta um novo modelo de formação continuada tendo como alguns de seus pressupostos a integração da Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED com as Instituições de Ensino Superior, bem como a integração dos professores participantes com os demais professores da rede, reconhecendo o professor como produtor de saberes e promovendo a criação de espaços nas escolas para o debate destes conhecimentos.

Nos dizeres de Pereira; Haddad; Silva (2013, p. 4256) para desenvolvimento da proposta pedagógica, o programa:

> [...] norteia-se pelo princípio ontológico do trabalho e, portanto, tem como preocupação básica a análise da realidade dessa categoria na sociedade capitalista e nas escolas.
> Essa concepção de conhecimento respalda-se em alguns elementos considerados fundamentais no processo de formação continuada de professores, os quais se encontram descritos, de forma sintética, a seguir:

> a) o conhecimento, produzido historicamente pelos homens, é elemento capaz de informar, expor ou explicitar as ações humanas como resultado/produto das relações sociais de produção. Dessa forma, pensamos com Lukács[24] (1978) que a história dos homens é uma história de sua existência; é a história do conhecimento e de como os homens se apropriaram socialmente dos recursos da natureza, para a sua sobrevivência, sempre pelo trabalho. Isso faz dessa categoria mediação ontológica e histórica na produção do conhecimento.
> b) existem valores comuns a toda a humanidade e não se restringem a grupos ou localidades, como, por exemplo, a igualdade de direitos e deveres entre os homens para a preservação da vida e da natureza. [...].
> c) as verdades devem ser tomadas enquanto produções históricas, o que assegura a negação de qualquer dogmatismo. [...];
> d) a superficialidade expositiva deve ser questionada e evitada, assim como as meras esquematizações, que se dão pela incapacidade de estabelecer relações entre o particular e o universal, entre o privado e o público;
> e) as tensões entre os pólos opostos devem ser reconhecidas como inerentes às práticas sociais e, conseqüentemente, no exame das contradições dos sistemas político, econômico, social, cultural e educacional, frente ao desenvolvimento das forças produtivas. [...]. (PARANÁ, 2007, p. 17-18, apud PEREIRA; HADDAD; SILVA, 2013).

Assim, o professor é considerado como um sujeito que aprende e ensina na relação com o mundo e com os outros homens, “portanto, em um processo de formação continuada construída socialmente” (PARANÁ, 2007, p. 13).

A partir da análise desses pontos elencados, é possível dizer que o Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná – PDE pauta-se em uma concepção materialista histórica e dialética do conhecimento que reafirma a importância da relação homem, trabalho e sociedade.

Tal concepção se apoia na compreensão de Lukács (1978), para quem a história dos homens é a história do conhecimento e de como eles se apropriaram socialmente dos recursos da natureza para sua sobrevivência, sempre pelo trabalho, o que faz dessa categoria mediação ontológica e histórica na produção do conhecimento.

O Documento síntese do PDE (PARANÁ, 2007) estabelece os princípios político-educacionais como parâmetros básicos, fundamentados nos seguintes eixos norteadores:

---

[24]LUKÁCS, G. As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem. In: **Revista Temas de Ciências Humanas.** São Paulo: Ciências Humanas, nº 4, 1978.

> a) compromisso com a diminuição das desigualdades sociais;
> b) articulação das propostas educacionais com o desenvolvimento econômico, social, político e cultural da sociedade;
> c) defesa da Educação Básica e da escola pública, gratuita de qualidade, como direito fundamental do cidadão;
> d) articulação de todos os níveis e modalidades de ensino;
> e) compreensão dos profissionais da educação como sujeitos epistêmicos;
> f) estímulo ao acesso, à permanência e ao sucesso de todos os alunos na escola;
> g) valorização do professor e dos demais profissionais da educação;
> h) promoção do trabalho coletivo e da gestão democrática em todos os níveis institucionais;
> i) atendimento e respeito à diversidade cultural (PARANÁ, 2007, p. 15).

Por esses parâmetros básicos nota-se, conforme expresso no documento, que o PDE- PR assume como referência os princípios pedagógicos da Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED/PR, explicitados nas Diretrizes Curriculares para Educação Básica[25].

Como está explicitado no próprio documento síntese, o que se busca é oferecer uma formação continuada que promova a emancipação e a verdadeira prática da cidadania, em que o sujeito não é considerado como um simples participante de um seguimento, mas como "sujeito capaz de pensar a sua própria formação e participar ativa e criticamente de um projeto social de interesse coletivo" (PARANÁ, 2007, p. 16).

Verifica-se que o PDE/PR objetiva levar o professor a reconhecer correntes pedagógicas, nas suas diversas abordagens, suas ênfases sobre o sujeito ou objeto, sobre a relação entre os componentes educativos e o mesmo sobre o relativismo da ciência. Assim, entende-se que a proposta de Formação Continuada do PDE/PR caracteriza-se por princípios inovadores da formação em serviço.

Para um entendimento da metodologia do programa, de acordo com o Documento Síntese da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (2007), as

---

[25]As Diretrizes Curriculares para a Educação Básica elaboradas pela SEED nesse contexto apontam para o seguinte norte: a) base disciplinar, com ênfase na relação entre os conteúdos científicos de referência e os saberes escolares das disciplinas que compõem a matriz curricular; b) a não adoção da concepção teórico-metodológica dos PCNs (que se fundamentam nos quatro pilares da UNESCO: aprender a aprender; aprender a ser; aprender a viver com; e aprender a fazer); e da pedagogia das competências. Promover a leitura, a escrita e a interpretação e a inserção crítica do jovem no mundo do trabalho são os grandes objetivos que determinam a existência da Educação Básica no Estado (PARANÁ, 2007, p. 15-16).

atividades que o compõem, que apresenta as ações e os princípios político-pedagógicos que norteiam o programa são organizadas em:

a) Estudos orientados: compreendidos como momentos de formação do professor PDE e de fundamentação de sua proposta de trabalho – fazendo parte desses estudos os encontros de orientação entre o professor PDE e o orientador da IES que o acompanha; os encontros das áreas específicas do PDE; os Seminários e Cursos Descentralizados da Secretaria Estadual de Educação nas IES;

b) Elaboração de material didático: com o devido acompanhamento de seu orientador e a colaboração dos Grupos de Trabalho em Rede (GTR), o professor PDE produz um material pedagógico pertinente ao seu objeto de estudo e articulado as diretrizes que vêm sendo executados no âmbito da SEED/Educação Básica. Desenvolve, portanto, um Objeto de Aprendizagem Colaborativa (OAC), destinado a fundamentar a prática pedagógica dos professores, de caráter didático, que pode ser utilizado como material de apoio para o trabalho dos professores com os alunos.

O PDE apóia, ainda, a produção de outras formas de materiais didáticos, desde que guardem relação com as ações já em curso no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED), como, por exemplo, materiais impressos, como livros e mapas, para utilização dentro ou fora da sala de aula, etc;

c) Orientações aos Grupos de Trabalho em Rede - GTR: configura-se como uma importante estratégia de democratização do conhecimento, pois o professor PDE socializa o projeto de trabalho, desde o início do programa, com os demais professores da rede pública estadual, considerando suas áreas curriculares específicas de atuação.

Dessa maneira, cada professor PDE desempenha, a distância, a função de Orientador de Grupo de Trabalho em Rede. Essa orientação consiste numa inter-relação entre professores PDE e demais professores da rede estadual de ensino, em que os primeiros propõem reflexões, discussões e construção do conhecimento acerca de seu objeto de estudo aos últimos, promovendo um movimento permanente e sistemático de aperfeiçoamento tanto dos professores PDE quanto dos outros professores estaduais participantes dos Grupos de Trabalho em Rede;

d) Objeto de estudo e proposta de intervenção na escola: tanto o objeto de estudo como sua proposta de intervenção na escola, partem de uma problemática por ele identificada em sua disciplina/área ou local de atuação. Durante o programa, o trabalho do professor PDE é acompanhado por um professor orientador, de umas

das IES parceiras do Estado, com quem pode discutir sobre o seu objeto de estudo, a proposta de intervenção na realidade escolar, o referencial teórico que embasará sua pesquisa e os encaminhamentos metodológicos para que as ações previstas no Plano de Trabalho aconteçam.

De acordo com o Documento Síntese da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (2007), o professor PDE desenvolve um conjunto de atividades num prazo de dois anos, organizado em quatro períodos, perfazendo um total de até novecentos e cinqüenta e duas horas. No primeiro ano é assegurado ao professor um afastamento de 100% de suas atividades funcionais e, no segundo de 25% para atender às atividades previstas pelo Programa, conforme a Resolução Secretarial nº 1905/2007, que normatiza a operacionalização do PDE.

Desta maneira, o Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE/PR proporciona, o retorno do professor às atividades acadêmicas mediante a orientação e supervisão de um professor da instituição de ensino superior para o desenvolvimento de seu projeto.

Conforme estabelece o Decreto nº 4482/05, além de objetivar a melhoria da Educação Básica, o PDE/PR oferece ao professor "qualificação profissional diferenciada que complemente sua formação, considerando titulação acadêmica, didático-pedagógica e científica, com a valorização da sua experiência profissional" (PARANÁ, 2005).

Nesse sentido, as Instituições de Ensino Superior – IES assumiram, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED, o compromisso de executar o programa tendo por embasamento o conjunto de conteúdos constantes nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica e os Fundamentos Político-Pedagógicos do PDE/PR, a saber:

> O Programa Curricular está dividido em dois grandes blocos de,constituídos da seguinte forma: Bloco I – Fundamentos Político-Pedagógicos da SEED, cujas temáticas serão desenvolvidas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná por meio de Aula Inaugural e Seminário Geral. Bloco II – Conteúdos das Áreas Curriculares Específicas, que serão desenvolvidos nos Seminários Específicos, Cursos/Disciplinas e demais atividades pertinentes à execução do Plano de Trabalho dos professores PDE (PARANÁ, 2007, p. 21).

Com esse formato, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED conseguiu conduzir o programa de acordo com as suas políticas, mas sem interferir na formação proporcionada pelas Instituições de Ensino Superior - IES, respeitando assim a autonomia e também o trabalho dos professores orientadores.

Nesse sentido, as Instituições de Ensino Superior têm a liberdade para escolha das temáticas e dos conteúdos que serão trabalhados com os professores PDE/PR.

Quanto à distribuição das vagas, de acordo com PDE/SEED (2010) verifica-se o número de vagas ofertadas, a cada ano, por disciplina/área, esclarecendo que a distribuição das vagas nas dezessete áreas curriculares é definida pelo critério da proporcionalidade entre o número de professores concursados nas disciplinas curriculares e o número de vagas abertas.

Ficou definido, com a Lei Complementar 130/2010, que os critérios para ingresso no Programa devem ser definidos pela Secretaria de Estado da Educação, por meio de edital próprio, ou seja, o programa fica sujeito a alterações a cada nova edição.

A tabela 1 apresenta o número de vagas ofertadas, nos anos de 2007 a 2009, por disciplina/área, esclarecendo que a distribuição das vagas nas dezessete áreas curriculares/disciplinas foi definida pelo critério da proporcionalidade entre o número de professores concursados nas disciplinas curriculares e o número de vagas abertas (PDE/SEED 2010).

Tabela 1. Distribuição de vagas PDE por área/disciplina do Estado do Paraná

N°	Áreas/Disciplinas	N° de vagas/ano 2007	N° de vagas/ano 2008	N° de vagas/ano 2009
01	Português	200	210	447
02	Matemática	160	150	277
03	Geografia	80	80	171
04	Historia	110	110	212
05	Ciências	80	90	193
06	Educação Física	90	100	230
07	Arte	40	30	50
08	Física	30	30	21

09	Química	30	20	38
10	Biologia	30	20	59
11	Filosofia	10	10	06
12	Sociologia	10	10	01
13	Pedagogo	130	140	373
14	Líng.Estr. Moderna	80	70	100
15	Disciplinas Técnicas	20	20	23
16	Gestão Escolar	50	50	105
17	Educação Especial[26]	50	50	95
	Total Geral	1200	1190	2401

Fonte: PDE/SEED 2010.

Conforme Lei Complementar 130/2010, podem participar do PDE somente o professor efetivo, que estiver, no mínimo, no nível II e classe oito da Carreira.

A referida Lei estabelece que a oferta deverá ser, no mínimo de 3%, do número de cargos efetivos anuais para ingresso no Programa. Desta forma, anualmente, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED deverá disponibilizar em torno de 1000 vagas para participação no Programa.

3.3 INVESTIMENTOS DO PROGRAMA

No Programa de Desenvolvimento Educacional, estão divididos em três (3) rubricas, os investimentos financeiros, sendo:

1º O pagamento dos professores contratados por processo seletivo simplificado para substituir os professores PDE afastados;

2º O pagamento dos cursos nas instituições de ensino superior – IES;

[26]A disciplina de Educação Especial apresentou um total de cento e noventa e cinco professores PDE/PR no período estudado.

3º Os custos operacionais que incluem as bolsas-auxílio destinadas aos deslocamentos dos professores para as diversas atividades que ocorrem fora de seu local de origem.

Assim, para a efetivação deste programa, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED assegurou aos professores, conforme já referido, a infraestrutura, as condições tecnológicas e o afastamento remunerado de suas atividades a fim de propiciar as condições adequadas para o melhor aproveitamento e realização dos objetivos propostos.

Para a execução do Programa de Desenvolvimento Educacional- PDE/PR os investimentos realizados foram classificados em duas categorias: infraestrutura e investimentos.

De acordo com a Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED (2010), para oferecer a estrutura necessária às atividades do Programa, foram criados espaços específicos, tanto para as atividades quanto para o atendimento ao professore PDE, junto às Instituições de Ensino Superior, que são denominadas unidades INTEGRAR – PDE – Centro de Integração Ensino Superior – Educação Básica.

Foram construídos seis prédios nas seguintes instituições: UEM (Maringá), UNICENTRO (Guarapuava e Irati), UENP (Jacarezinho e Cornélio Procópio), UEPG (Ponta Grossa), UNIOESTE (Cascavel e Marechal Candido Rondon) e UEL (Londrina). Esses centros INTEGRAR PDE são administrados através de convênio entre a Secretaria Estadual de Educação - SEED, a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior- SETI e as Instituições Estaduais de Ensino Superior – IES.

Conforme dados da SETI[27], os investimentos para a construção dos prédios INTEGRAR[28] PDE foram de cerca de R$ 10 milhões e, em 2008, foram autorizados concurso público para contratação de 314 vagas de docentes e 36 agentes universitários nas Universidades Estaduais, com o objetivo de fortalecer os cursos de licenciaturas, provendo as IES de condições adequadas para a ampliação do atendimento à demanda do PDE.

---

[27] Dados fornecidos na página eletrônica da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior-SETI.

[28] INTEGRAR – Centro de Integração Ensino Superior – Educação Básica, nas universidades partícipes, visando oferecer a estrutura necessária às atividades de Coordenação e suporte do Programa (Termo de cooperação Técnica PDE/UENP, 2008).

Ainda, segundo informações da SETI, o investimento só na Universidade de Maringá foi de R$ 1,5 milhões, com a construção do Bloco INTEGRAR PDE que contou com 4 salas de aula, um anfiteatro para 230 pessoas, além de salas de atendimento climatizadas, secretarias, banheiros e laboratório de informática.

A tabela 2 apresenta o total dos investimentos com o Programa PDE no período de 2007 a 2009.

Tabela 2. Investimento Total PDE – 2007 a 2009

ANO	Prof. PDE	EXECUÇÃO**	BOLSAS***	SUBSTITUIÇÃO***	TOTAL	GASTO - CURSISTA
2007	1.156	R$1.500.624,00	R$7.000.735,00	R$ 35.870.220,68	R$44.371.580,28	R$38.383,72
2008	2.356	R$2.571.840,00	R$15.992.624,70	R$ 46.203.078,37	R$64.767.543,07	R$27.490,47
2009	3.604	R$4.193.136,00	R$23.988.937,05	R$ 83.904.045,61	R$112.086.118,66	R$31.100,48
Total		R$8.265.600,00	R$46.982.296,75	R$ 165.977.344,66	R$221.225.242,01	R$96.974,67

**Fonte:: Convênio de Cooperação Técnico-financeira celebrado entre a SEED/SETI e as IES;
***Fonte:Grupo de Planejamento Setorial;
****Fonte: Anexo I da Lei 103/04. Tabela de Vencimentos dos Professores – valores atualizados.

Analisando a tabela de investimentos podemos constatar que a forma como foi produzida não deixa claras as informações, fato que acaba por gerar compreensões que levam a questionamentos como: o número de professores no ano de 2008 é de dois mil trezentos e cinqüenta e seis (2.356) novos professores ou é a soma dos professores do ano anterior mais os novos integrantes? Por que o gasto com os cursista diminuiu em 2008, se o número de professores é bem maior?

Um documento oficial que é produzido para dar transparência e legitimar os investimentos públicos, precisa deixar as informações claras para os leitores, de outro modo, a política de transparência no repasse das informações se perde em meio a novos questionamentos.

4. CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DOS PROFESSORES PDE

Não aceiteis o que é de hábito como coisa natural,
pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada, de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural nada deve parecer impossível de mudar.
Bertold Brecht (2006)

Na última seção desta pesquisa analisam-se as produções dos professores PDE/Paraná para se captar suas concepções de educação inclusiva que expressam em suas produções. Para tanto, o embasamento teórico em autores e na legislação, serão fundamentais para as discussões.

Mas o que se entende por concepção?

Filosoficamente, concepção remete para o ato de elaborar conceitos. Este ato começa com a compreensão da essência de um objeto e culmina na elaboração de um conceito. Assim, uma concepção também é fruto da inteligência de alguém, e muitas vezes acaba contribuindo para a formação de diversas teorias.

> É um idéia ou verbo mental que se expressa daquilo que se aprende do objeto e se dá quando ao conceber o pensamento nos referimos intelectualmente através de um sinal imaterial. Os empiristas pensam os conceitos como o resultado de um processo de abstração a partir da experiência (DICIONÁRIO DE FILOSOFIA, ON LINE).

Segundo Baldwin (apud LALANDE, 1999, p. 183), a definição de concepção seria o conhecimento do geral enquanto distinto dos objetos particulares aos quais se aplica. Discorre ainda que o distinto é uma restrição necessária, pois sem isso todo conhecimento seria uma concepção.

Essa seção também tem por objetivo complementar a apresentação da metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa fundamentada em Gil (2002), Chizzotti (1995), Cury (2000), Frigotto (1993), Kosik (1976), Severino (2002), Lüdke e André (1986), entre outros.

Para as análises das produções foram utilizados: Jannuzzi (2012), Rodrigues (2006), Mantoan (2006), Mazzotta (2011), Kuenzer (1991), Kosik (1976), Frigotto (1993), Shiroma (2011), Pereira (2013), Paro (2001), Saviani (1997), entre outros.

.

4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: RETOMANDO E COMPLEMENTANDO.

Sendo a pesquisa o meio pelo qual se constrói o conhecimento, faz-se necessário discorrer brevemente sobre como os teóricos que fundamentam essa investigação a compreendem.

Gil (2002, p. 17) entende a pesquisa como:

> [...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema.

Essa atividade tem sua gênese em uma dúvida e busca uma resposta científica por meio de um método de mesmo teor; assim, a solução dependerá da realização de trabalho com instrumentos científicos e procedimentos adequados.

Segundo Severino (2002, p. 145) “a escolha de um tema de pesquisa, bem como a sua realização, necessariamente é um ato político”. O referido autor “ressalta que o caráter pessoal do trabalho do pesquisador tem uma dimensão social, o que confere o seu sentido político” (SEVERINO, 2002, p. 148).

Para esta proposta de estudo, a pesquisa científica se fez presente desde o momento em que foi buscado-se o atendimento aos objetivos que norteiam as políticas públicas para a educação inclusiva, pois para que uma pesquisa seja bem sucedida, é necessário seguir um caminho que mostre como se pretende executá-la.

Partindo dessa premissa e com vistas a atender os objetivos propostos, foi indicada a abordagem qualitativa, considerada por Chizzotti (1995, p.73) como aquela que:

> [...] 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. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Segundo Godoy (1995), a pesquisa qualitativa tem ocupado um espaço importante entre as várias possibilidades metodológicas de se estudar os fenômenos que envolvem o ser humano e suas complexas relações sociais. Na perspectiva da autora, algumas características identificam os estudos denominados qualitativos, tais como investigar os fenômenos sociais no contexto que eles ocorrem.

Na pesquisa sobre a educação, Gatti (2003) comenta a expansão do uso da pesquisa qualitativa como um método alternativo aos modelos experimentais e aos estudos empiricistas, na medida em que passou a ser questionado o poder explicativo sobre os fenômenos educacionais. Nas análises qualitativas, alternativas compõem um universo heterogêneo de métodos e técnicas, incluindo os estudos de caso, a pesquisa participante, a análise de conteúdo, os estudos etnográficos e antropológicos, dentre outros.

A pesquisa qualitativa é definida por Richardson (1999, p. 90) da seguinte forma:

> A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e característica situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos.

Pelo fato de revelar as concepções dos professores PDE/Paraná sobre educação inclusiva, a pesquisa qualitativa é entendida em sua importância para o conhecimento teórico do investigador.

À luz das considerações expressas, para atingir os objetivos desta pesquisa, realizou-se pesquisa bibliográfica documental tendo por objetivo geral investigar as concepções de educação inclusiva que os professores PDE/Paraná expressam nas suas produções, no período de 2007 a 2009.

Para tanto, foram analisadas 43 produções PDE/Paraná, que representam 20% de um total de 214 produções sobre concepções de professores sobre educação inclusiva, produzidas no período considerado nesta pesquisa.

As referências das produções dos professores PDE estão logo após as referências bibliográficas.

A tabela 3 apresenta as porcentagens das produções analisadas e seus respectivos anos (2007 a 2009).

Tabela 3 Produções PDE/ PR sobre educação inclusiva

ANO	PRODUÇÃO	PORCENTAGEM
2007	15	34,88%
2008	09	20,93%
2009	19	44,19%
TOTAL	43	100%

Fonte: Produções PDE/ Paraná, organizado pela autora, 2014.

A tabela apresentada deixa claro que no ano de 2008 houve uma diminuição das produções sobre a temática, o que gerou questionamentos sobre o motivo. Por que neste ano as produções foram tão poucas? Ocorreram mudanças na formação inicial dos professores? Se sim, o que contribuiu para essa mudança? Esses questionamentos também serão levados em conta na análise das produções.

Sobre o critério de escolha das produções registra-se que a seleção levou em conta, dentro das produções coletadas, as que mais estudassem os processos de formação de professores para atender alunos com necessidades educativas especiais. Foram selecionadas oito instituições de ensino superior do estado do

Paraná, sendo três da região norte; três da região sul; uma da região centro-oeste e outra da região oeste do estado.

Visto que as produções dos professores PDE/Paraná expressam o resultado, num tempo e espaço históricos, do embate vivido por diferentes forças sociais; elas representam a apropriação, por parte de seus produtores, de conjuntos de pensamentos, políticas e ações vividas. Dentre aquilo que já está presente na vida social, os autores dessas produções enfatizam, sublinham, focam algumas práticas e pensamentos e desqualificam ou desprezam outros.

Dessa maneira, pensamentos e práticas mais convenientes a um projeto social ganham corpo, conceitos, concepções que os sustentem e passam a ser considerados como propostas ou diretrizes.

Assim, a realização de análise documental das produções dos professores PDE/Paraná, permitiu identificar que concepções de educação inclusiva elas expressam.

Apesar de muitas instituições de ensino superior desenvolverem o PDE, justifica-se a escolha dessas oito instituições a terem suas produções analisada por apresentarem produções que mais viabilizassem o processo de formação de professores para a inclusão.

A tabela 4 apresenta as instituições selecionadas.

Tabela 4 Instituições de Ensino Superior

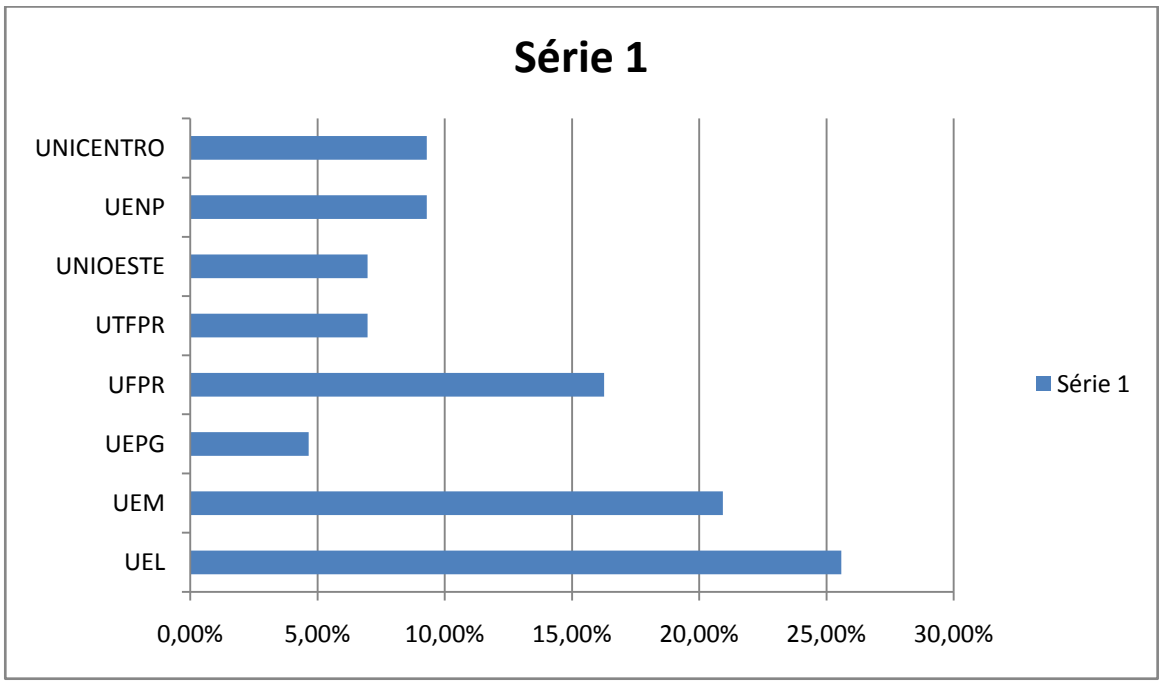
UNIVERSIDADES	SIGLA	PORCENTAGEM DAS PRODUÇÕES NOS ANOS DE 2007 A 2009
Universidade Estadual de Londrina	UEL	25,58%
Universidade Estadual de Maringá	UEM	20,93%
Universidade Estadual de Ponta Grossa	UEPG	4,65%
Universidade Federal do Paraná	UFPR	16,27%
Universidade Tecnológica Federal do Paraná	UTFPR	6,97%

Universidade Estadual do Oeste do Paraná	UNIOESTE	6,97%
Universidade Estadual do Norte do Paraná	UENP	9,30%
Universidade Estadual do Centro – Oeste	UNICENTRO	9,30%

Fonte: organizado pela autora, 2014.

A tabela das instituições selecionadas para a pesquisa demonstra que das 43 produções selecionadas, a Universidade Estadual de Londrina – UEL apresenta mais da metade das produções realizadas sobre a temática nos períodos analisados. A Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP, apesar de ser a mais nova, apresenta uma produção significativa, juntamente com a Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO em relação a outras universidades mais consolidadas.

Com o gráfico a visualização fica melhor.



Fonte: organizado pela autora, 2014.

Quanto aos procedimentos da pesquisa, foi realizada análise documental das referidas produções com levantamento das concepções de educação inclusiva. No estudo das produções levaram-se em conta também as categorias do método apontado na introdução: contradição, totalidade e historicidade.

A pesquisa documental é semelhante à pesquisa bibliográfica, conforme Gil (2002) diferente apenas na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica se utiliza das contribuições dos diversos autores acerca de determinado assunto; já a pesquisa documental utiliza materiais que não receberam tratamento analítico, que ainda podem ser reelaborados conforme objetivos predeterminados.

Sendo assim, há também similaridade na prática da pesquisa documental que segue as mesmas etapas da pesquisa bibliográfica. Neste trabalho, as fontes documentais foram às produções dos professores PDE/Paraná.

A análise documental requer, segundo Lüdke e André (1986, p. 45).

> [...] num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento, essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado.

Para que os objetivos desta pesquisa fossem alcançados, foi realizada, para a análise das produções dos professores PDE/Paraná, sucessivas leituras posto que a análise dos dados requer classificação, realização de comparações e observação de diferenças entre os dados.

De acordo com Lüdke e André (1986), os procedimentos analíticos devem perpassar todo o desenvolvimento do estudo, permitindo retomadas do material que possibilitem a reorientação do olhar para o objeto pesquisado.

O tratamento inicial possibilitou verificar “os aspectos que devem ser enfatizados, outros que podem ser eliminados e novas direções a serem tomadas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.45).

A efetivação desta pesquisa faz-se segundo o materialismo histórico. Assim, possibilita-se estabelecer e apontar as contradições possíveis dentre os fenômenos investigados. Entende-se:

> A exclusão do movimento contraditório falsifica a conceituação do objeto, já que a contradição que habita o objeto e o define como tal é posta de lado. No caso, o conceito se torna uma identidade permanente e o movimento é acidente de uma essência imutável. [...] Ora, ao incluir o movimento dinâmico das coisas na sua contradição

> imanente e assim procurar expressá-la na conceituação, não só refletirá o real, buscando reproduzi-lo, mas estará aberta aos dados que se vão revelando, para incorporá-los numa síntese sempre inacabada. (CURY, 2000, p. 22).

Dessa maneira, a pesquisa em educação busca compreender a atividade prática social dos sujeitos históricos e sociais e suas relações sociais de produção, pois elas são o fundamento e o limite do processo de conhecimento.

Nessa perspectiva, o ser social é entendido à luz das múltiplas relações que é processo histórico. Conforme Frigotto:

> O pressuposto fundamental da análise materialista histórica é de que os fatos sociais não são descolados de uma materialidade objetiva e subjetiva e, portanto, a construção do conhecimento histórico implica o esforço de abstração e teorização do movimento dialético (conflitante, contraditório, mediado) da realidade. Trata-se de um esforço de ir à raiz das determinações múltiplas e diversas (nem todas igualmente importantes) que constituem determinado fenômeno. Apreender as determinações do núcleo fundamental de um fenômeno, sem o que este fenômeno não se constituiria, é o empírico contextualizado, particularizado e, de início, para o pensamento caótico - ao concreto pensado ou conhecimento. Conhecimento que, por ser histórico e complexo e por limites do sujeito que conhece, é sempre relativo. (FRIGOTTO, 1993 p. 17).

Nessa perspectiva historicizar significa interrogar o sentido do fato ou fenômeno, sua origem, enfim, pelas determinações histórico-sociais que o constituíram, buscando, assim, reconstruir a historicidade das ações humanas que se pretende compreender. Portanto, o fio condutor, nessa perspectiva alinha-se ao método dialético de conhecimento.

Kosik (1976) argumenta que a totalidade significa um todo estruturado e dialético, no qual um fato ou conjunto de fatos pode ser racionalmente compreendido pelas determinações das relações que o constituem. Dessa forma os seres e fenômenos que constituem a realidade condicionam-se reciprocamente.

O referido autor enfatiza que:

> [...] a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, cujo pólo oposto e complementar seja justamente o

> abstrato sujeito cognoscente, que existe fora do mundo e apartado do mundo; apresenta-se como o campo em que se exercita a sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade (KOSIK, 1976, p.13-14).

Com a finalidade de atingir os objetivos propostos e caminhar também na direção de possibilitar a reunião de informações suficientes para responder à problemática colocada, parte-se para a análise das produções.

4.2 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES

Tendo por objetivo geral, como já referido anteriormente, investigar as concepções de educação inclusiva que os professores PDE/Paraná expressam nas suas produções, no período de 2007 a 2009, foram selecionados textos produzidos em oito instituições de ensino superior do Estado do Paraná (tabela 4). Apesar de existirem instituições de ensino superior que participam do PDE, justifica-se a escolha por estas oito instituições por apresentarem maior número no total das produções encontradas, as que mais viabilizassem o processo de formação de professores para atender alunos com necessidades educativas especiais.

Para a análise das produções, decidiu-se pela transcrição e interpretações de excertos das mesmas, realizando inferência com base em registros teóricos.

A decisão em fazer transcrições e interpretações de partes dos textos elaborados pelos professores, é porque são considerados, nesta pesquisa como fontes primárias que revelam o objeto pesquisado.

Sabe-se que a educação em sua perspectiva crítica, remete para a compreensão de praxis como questão fundamental para a construção do conhecimento. Sendo assim, é fundamental uma relação entre teoria e prática, para que a produção do conhecimento seja efetivamente concretizado.

Dessa maneira, para a análise das produções foi seguido o ditado nos objetivos propostos, observando a concepção e ou concepções de educação inclusiva que cada um deles apresentou.

Lüdke e André (1986) discorrem sobre a importância da análise dos dados qualitativos, o que significa expressamente trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa, incluindo relatos de observação, transcrição das entrevistas, análise de documentos e demais informações disponíveis.

Assim, para o desenvolvimento da análise das produções dos professores PDE/Paraná, decidiu-se optar por analisar as produções por ano a ano.

4.2.1 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES PDE 2007

De uma maneira geral, o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/Paraná está fundamentado na relação teoria/prática, com uma dinâmica de estudos, pesquisa e socialização, cujo objetivo é o retorno dos professores às suas atividades com melhoramento pedagógico.

Dois temas sobressaem nas produções de 2007: a sua história e a ênfase na necessidade de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, como principal fator para que o processo de inclusão seja realmente efetivado.

4.2.1.1 Concepção de inclusão como processo histórico e como direito social.

As produções dos professores do ano de 2007, no total de quinze (15) como já dito neste texto, fundamentalmente discorrem sobre os caminhos percorridos pela Educação Especial até o presente momento, onde agora é concebida como Educação Inclusiva. As produções apresentam estudo da legislação pertinente: leis, portarias e mais de metade remetem à Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Todas buscam também fundamentos teóricos em autores cujos estudos são considerados na área, tais como: Jannuzzi (2012), Rodrigues (2006), Mantoan (2006), Mazzotta (2011), entre outros.

As produções evidenciam que os Professores /PDE reconhecem a Educação Inclusiva como um processo histórico e por isso mesmo não está separada dos

processos de luta, compreendendo-a assim para além da visão caritativa, assistencialista.

Nesse sentido, destaca-se:

> *A educação inclusiva é um marco na história da Educação Especial, embora ao longo de todo seu processo histórico-conceitual, verifica-se a idéia de uma educação escolar integrada aos sistemas regulares de ensino iniciando com o primário.*
> *O reconhecimento dessa necessidade oficializou-se com a LDB nº 4024/61 através do art. 88 onde se diz que "a Educação dos Excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação a fim de integrá-los na comunidade". Porém, em seu artigo subseqüente, a escola pública é poupada de suas obrigações em virtude da "eficiência da iniciativa privada", onde os poderes públicos poderão ofertar tratamento especial às instituições com subsídios financeiros e, automaticamente, propiciando a segregação dos mesmos (GOMES, 2007, p.6).*

A autora capta e expressa em sua produção, compreensão de que houve mudanças nas políticas da educação especial. Acrescenta:

> *Com a LDB [SIC] nº 5692/71, um novo enfoque é dado onde além dos alunos que apresentam deficiências, também receberão tratamento especial aqueles que apresentam atraso considerável a idade regular, sendo regulamentado pelo Conselho Federal de Educação um modelo assistencialista com apoio dos terapeutas. Observa-se a permanência do modelo segregacionista assumindo outras finalidades, por exemplo, uma política compensatória para o fracasso escolar.*
> *Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 estabelece os rumos e os fundamentos da educação brasileira e dá um enfoque especial, através de capítulo próprio, com conceitos e abordagens sobre atendimento, currículos, professores, profissionalização, instituições privadas sem fins lucrativos que atuam no setor, e ainda apoio técnico e financeiro do poder público. É uma nova visão de Educação Especial ligada à educação escolar e ao ensino público (GOMES, 2007, p.6).*

Expressa em sua produção que hoje a educação especial tende a ser tratada no conjunto das políticas inclusivas.

Nessa mesma perspectiva histórica expressa que muito há o que fazer, seja na avaliação das reais condições dos estabelecimentos de ensino, seja na garantia de recursos financeiros, apoio pedagógico, flexibilização curricular e, acima de tudo,

é primordial aprofundar a formação de todos os profissionais que fazem parte desse processo, seja na formação inicial ou na continuada. Entende então a inclusão como processo histórico.

Alinhada com a visão histórica, aparece nas pesquisas a concepção de que a educação especial se ampara em compromisso ético –político, como segue:

> *A inclusão, como processo dinâmico e compromisso ético-político de todos os envolvidos na educação, deverá ser capaz de desvelar esperanças para que o aluno com necessidades educativas especiais desenvolva suas habilidades e capacidades, sendo estimulado a pensar, buscar e relacionar-se com independência, conquistando seu espaço nesta sociedade capitalista,através de seu posicionamento e atuação. Diante deste contexto, o papel do educador, que possui alunos com necessidades educativas especiais inseridos na sala de aula é romper com a idéia de homogeneidade, do mito que o deficiente é incapaz e acreditar em suas habilidades e potencialidades e entendendo suas particularidades e comum olhar especial às suas dificuldades e necessidades, propor estratégias que possibilitem o seu desenvolvimento integral (SILVA, 2007, p.2).*

Os caminhos percorridos pela educação inclusiva evidenciam que a resistência para a aceitação social dos indivíduos com Necessidades Educativas Especiais – NEE, vem de longo tempo, conforme os registros históricos. Este caminho percorrido foi um processo cheio de contradições e descontinuidades, até chegar à garantia legal de viabilização de seu acesso e permanência no ensino regular.

A história da educação no Brasil é marcada por um conjunto de reformas, reestruturações e reorganizações realizadas em nível nacional e/ou estadual que, de forma deliberada, elegem novos objetivos para a reflexão relacionada com a história da educação inclusiva e este princípio ético.

Conforme Reis (2012), cada reforma proposta para a educação escolar é motivada por fatores de ordem social e política e visam atender interesses políticos daqueles que se ocupam dos cargos da administração pública em períodos históricos específicos. Sendo assim, os conteúdos e as metodologias são voltados para atender os objetivos frequentemente contraditórios, o método pelo qual se fez opção nesta pesquisa possibilita captar este movimento tensionado da educação inclusiva.

Numa rápida retrospectiva histórica sobre a formação de professores para a Educação Especial é possível observar que as políticas públicas para a educação sempre foram revestidas de uma forte motivação centralizadora, associada a discurso de construção nacional e a propostas de fortalecimento do Estado.

Sobre esse ponto, Pereira (2010) afirma que a formação de professores se explica nas múltiplas determinações que compõem o modo de produção capitalista na sua fase monopolista de expansão do trabalho. A Concepção de inclusão como histórica encontra amparo nos estudos de Jannuzzi.

Conforme Jannuzzi (2012, p.57), “nos anos de 1850 do Império foram organizadas oficialmente duas instituições escolares especializadas”. Discorre que a construção escolar desse atendimento era dividida. Em suas palavras:

> Enquanto a educação popular permanecia sob a responsabilidade das províncias desde o Ato Adicional de 1834, o governo da Corte, numa sociedade agrária, iletrada, assumia educar uma minoria de cegos e surdos, movido, provavelmente, por forças ligadas ao poder político, sensibilizadas com esse alunado por diversos motivos, inclusive vínculos familiares. Se nesse momento houve alguma medida antecipadora deste atendimento em relação à educação popular, em outros momentos isso não ocorreu, e as providências do governo central atrasaram-se em relação a esse alunado, embora o seu direito estivesse implícito na proposta de educação de todos, já na primeira Constituição brasileira, de 1824 (JANNUZZI, 2012, p.57).

O paradigma da institucionalização permaneceu como modelo de atenção às pessoas com deficiência até a década de 1950 e que o primeiro curso regular para a formação específica para a Educação Especial, conforme Mendes, Almeida e Williams (2004), ocorreu em 1955, em São Paulo, e em específico para o ensino de cegos.

Como se sabe, as concepções dos professores estão relacionados com sua formação.

De acordo com os referidos autores, somente a partir da década de 1960 é que são difundidos cursos de modalidades mais abrangentes para atendimento das diversas necessidades especiais. Estes cursos capacitavam professores normalistas “especializados” a partir das tendências educacionais e médico-pedagógicas. A primeira modalidade de cursos mais abrangentes foi relativa à especialização para o ensino de deficientes visuais e auditivos, enquanto que a segunda se destinava à

especialização para deficientes físicos e mentais (nomenclatura utilizada na época). Apenas ao final da década de 70 é que surgem os Cursos de Estudos Adicionais para a formação de professores na área de Educação Especial, estando este ativo até o ano de 2000.

A formação de professores para a Educação Especial foi ministrada, durante décadas, à parte da formação geral dos professores, e esses cursos adicionais formaram Especialistas em Educação Especial ao nível do Ensino Médio.

Almeida (2004) coloca que no final dos anos 1960 e início dos anos 1970, ocorre uma mudança significativa, que é a elevação da formação de professores para o nível superior. Em conseqüência, em alguns Estados, como São Paulo, passa a ser obrigatória a formação de professores de Educação Especial, atuantes na rede regular, em nível superior. Já no Paraná a formação decorria de Estudos Adicionais ou denominados pós-normal, especialização e habilitação em Pedagogia. Inicialmente com algumas modalidades de deficiências, e, posteriormente, enfocando habilitação em educação inclusiva no curso de Pedagogia.

As produções dos professores PDE sinalizam que na realidade brasileira a proposta da construção de um sistema educacional inclusivo encontra-se amparada legalmente e em princípios teóricos fundamentados em ideais democráticos de igualdade, eqüidade e diversidade. No entanto sabe-se que frequentemente as práticas inclusivas se distanciam dessas propostas teóricas e legais, como fica expresso assim:

> *Uma dessas questões, talvez a mais polêmica, é tentar compreender inclusão sem entender que houve anteriormente a exclusão e que é preciso compreendê-la dentro de uma perspectiva social, uma vez que nenhum sujeito nasce excluído, mas isso se constrói na sua trajetória de vida e não podemos responsabilizá-lo por isso, pois devemos compreender o fenômeno como parte de um sistema maior e que se reproduz de geração em geração, provocando a marginalidade da sociedade que comumente é chamado pobreza (JANUÁRIO, 2007, p.10).*

Neste excerto, podemos identificar que esta autora possui uma visão dialética do processo de inclusão, onde uma grande parte dos profissionais da educação, embora tenham um discurso politicamente correto, ainda não fazem essa correlação.

A autora acrescenta que:

> *A extrema importância deste resgate histórico, que busca ainda compreender a uma questão fundamentalmente relevante para muitos pesquisadores e professores sobre "o que há de especial na educação especial", e cuja trajetória demonstra que ainda não superamos paradigmas e concepções da educação especial que cristalizaram a filantropia por causa do princípio da ineducabilidade do deficiente, nem rompemos o modelo clínico, talvez pelo fato da educação especial ter se constituído como um sistema paralelo de ensino e não há ainda compreensão de que é exatamente no ensino regular que a educação especial de constitui (JANUÁRIO, 2007, p.16).*

A produção da autora deixa evidente a necessidade de se conhecer a história da Educação Especial para a superação de conceitos e visões perpetuados pela sociedade, pois só assim é que o processo de inclusão será concretizado.

Do ponto de vista educacional, o processo de inclusão mostra-se um grande desafio: a capacidade de atender a todos, indistintamente, incorporando as diferenças no contexto da escola, exige a transformação do cotidiano da instituição, além de "novas formas de organização escolar, audaciosas e comprometidas como uma nova forma de pensar e fazer educação" (OLIVEIRA, apud OMOTE, 2004, p. 109).

A inclusão escolar, conforme consta nos documentos oficiais, pode ser compreendida como a garantia de um efetivo processo de escolarização para todo e qualquer aluno, a despeito de suas condições peculiares de aprendizagem.

Nesse sentido tem-se:

> *A inclusão é o processo de inserção de pessoas com deficiência nos âmbitos educacional e social. O espaço para o início desse processo é representado pela escola. As políticas públicas garantem essa implantação baseada em Leis que permitem e incitam a luta pela igualdade de oportunidades e pelo direito à educação para todos. A dificuldade para estabelecer diagnósticos precisos sobre a deficiência tem, também, dificultado o processo de inclusão dos alunos com dificuldades educacionais nesta área, nas classes do ensino regular (LOPES, 2007, p.8).*

Sobressai na produção da autora a concepção de educação inclusiva como

um direito social, ela deixa bem claro sua preocupação com o processo e com o papel, tanto da instituição educacional, bem como da formação dos profissionais da educação e a implementação das políticas públicas para o efetivo desenvolvimento desse processo.

Portanto, inclusão não é só garantia de presença em sala de aula, é atendimento às necessidades apresentadas respeitando as capacidades, enquanto condições individuais adequadamente a fim de favorecer uma educação de qualidade a todos os alunos.

Tomando como base, a definição gerada a partir da Declaração de Salamanca, a inclusão não se refere apenas ao grupo de pessoas que apresenta necessidades educacionais especiais, mas é dirigida a todos aqueles que apresentam qualquer necessidade educacional particular, quer apresentam problemas de visão, de surdez, de aprendizagem, bem como aqueles que apresentam problemas de adaptação de cunho cultural ou econômico.

Segundo Cury (2005, p.12) políticas inclusivas supõem uma adequação efetiva ao conceito avançado de cidadania coberto pelo ordenamento jurídico do país. É ainda dentro dos espaços nacionais, espectro privilegiado da cidadania, que se constroem políticas duradouras em vista de uma democratização de bens sociais, aí compreendida a educação escolar.

Afinal, conforme o autor, cidadania e nação são construções históricas, mas não são objetos de uma relação imanente e ontológica. Avançar no conceito de inclusão supõe a generalização e a universalização de um conceito contemporâneo de direitos humanos cujo lastro transcenda o liame tradicional e histórico entre cidadania e nação.

No entanto, em um mundo que alardeia o individualismo possessivo como critério de racionalidade, de acordo com Cury (2005, p. 14), na forma de curvamento religioso ao mercado, faz sentido pensar as políticas educacionais à luz da “espécie” e da “razão”. Nesses termos, recoloca-se a importância estratégica da educação escolar que atinja todas as pessoas como indivíduos singulares e como membros de um corpo social nacional e internacional.

O conhecimento, desse modo, revela seu valor universal. Se apropriado por poucos, ele deixa de ser emancipatório e se torna também instrumento de desigualdade, expressa no fosso cada vez mais fundo que separa grupos sociais e países constituídos como estados nacionais.

Por isso a compreensão das necessidades educativas especiais é fundamental para que os direitos de todos sejam respeitados.

Nesse sentido, pode-se dizer que:

> Necessidades educacionais especiais (NEE), dizem respeito às necessidades que o aluno apresenta no contexto escolar, considerando qualquer tipo de apoio ou suporte material e/ou pedagógico que ele requeira, independentemente de suas características pessoais, origem socioeconômica, cultural e talentos, com deficiências ou não. Tais necessidades não precisam ser vistas como questão, problema ou especificidade do indivíduo e, sim, analisadas à luz das condições que o sistema educacional pode proporcionar, ou seja, sob o olhar das respostas educativas oferecidas (MENEZES, 2009, p. 202).

Segundo Cury (2005, p. 16), a relação entre o direito à igualdade de todos e o direito à eqüidade, em respeito à diferença, no eixo do dever do Estado e do direito do cidadão não é uma relação simples. Assim, é preciso fazer a defesa da igualdade como princípio dos direitos humanos, da cidadania e da modernidade. Políticas de educação igualitária respondem por uma escolarização em que os estudantes possuem os mesmos direitos, sem nenhuma discriminação.

Trata-se de efetivar a igualdade de oportunidades e de condições ante um direito inalienável da pessoa – a cidadania e os direitos humanos.

Assim, tem-se:

> *Os educadores têm sido constantemente conclamados a refletir sobre sua prática, principalmente sobre os diversos aspectos do trabalho pedagógico escolar que contribuem para o acirramento desta situação em que se encontra o ensino público. Mas não é possível descartar a compreensão de todo o contexto social, político e econômico que influencia a realidade do processo desencadeado na instituição escolar e que pode caracterizar condições adequadas ou entraves a esse processo. Por isso mesmo, constitui desafio para os professores refletir a respeito de cada aspecto de sua prática – planejamento, avaliação, encaminhamentos metodológicos, proposta de atividades que exigem trabalho coletivo, entre outros – com o objetivo de dimensionar a prática pedagógica e conseguir atingir um nível mais elevado de integração no trabalho desenvolvido no contexto escolar (PITTA, 2007, p. 13).*

O registro da autora expressa, efetivamente a necessidade de um real e efetivo aporte do Estado para com a efetivação das políticas inclusivas.Com esta defesa tem-se acordo porque se acredita que somente com a superação da oposição educação comum/educação especial é dificultada pela concepção tradicional de formação da maioria dos professores para desenvolverem uma educação para todos, comprometida com as possibilidades de sucesso de cada um dos estudantes.

A escola inclusiva idealizada por todos os engajados nas atualizadas mudanças de paradigmas, é, sem dúvida, aquela que não exclui em razão de qualquer atributo. Tais questões têm gerado grandes confusões entre os segmentos da educação em todo o país, principalmente porque o Estado brasileiro não afiança a garantia de direitos em suas ações: caracteriza os atendimentos sociais como concessões, partilhadas com a filantropia, não os assumem como responsabilidade pública. Esse contexto institucional acaba por aprofundar a problemática, pois não se pode pensar em equidade, sem antes considerar a inclusão de todos, no sentido de romper as barreiras do acesso e, para que isto aconteça de fato, faz-se necessário rever as questões concernentes a este processo, que são bastante amplas.

Sobre a formação dos profissionais da educação, todas as produções são unânimes em reafirmar a importância dessa formação, seja na forma inicial ou continuada, para que os professores consigam promover, em sua práxis, uma real e efetiva aprendizagem. Essa formação é uma condição primordial para a efetivação do direito dessas pessoas.

Nesse sentido tem-se:

> *Partindo da premissa que inclusão não é a simples colocação dos alunos em salas de aula, mas que se trata de tentativa de mudança no sentido de aceitação das diferenças, considero de suma importância a formação e participação dos professores do ensino regular nesse processo inclusivo, no qual as escolas estão sendo conclamadas a se envolver. Percebemos a urgência de dar condições de diferenciação no agir pedagógico, adequando-o para esse novo momento, que exige o enxergar, com clareza, as peculiaridades específicas e especiais de cada aluno e ser capaz de atendê-los, promovendo os necessários ajustes e flexibilizações / adaptações no currículo regular que está posto, favorecendo a participação de todos os alunos e de cada um individualmente nas atividades escolares (LOPES, 2007, p. 7).*

Nesta produção constata-se que a autora demonstra ter profunda consciência do real significado da inclusão educacional de alunos com necessidades educativas especiais, contudo, é evidente que somente uma formação sólida, inicial e ou continuada dos professores, não garantem a efetivação do processo educacional inclusivo.

Por isso a mudanças nas práticas escolares são essenciais para a efetivação desse processo inclusivo, como segue:

> Percebemos que o maior entrave da inclusão não está na legislação, tão pouco na falta de estrutura física das escolas, nem mesmo no entendimento das adaptações curriculares, mas, está centrado nas práticas pedagógicas, isto posto que o interesse por esta temática continua sendo dos professores que atuam na educação especial (JANUÁRIO, 2007, p. 25).

O registro da autora demonstra sua convicção na necessidade de mudança na práxis dos professores e para tanto, a formação dos profissionais da educação é fundamental.

Educação de qualidade, numa escola para todos, tem sido o discurso corrente e um dos grandes desafios encontrados por todos aqueles que pesquisam e trabalham com a formação dos profissionais da educação. Muitas perspectivas são discutidas na busca de uma escola de qualidade, comprometida com a cidadania.

Nesse sentido tem-se:

> [...] no âmbito educacional e social, a proposta de educação inclusiva traduz a idéia de uma educação de boa qualidade, com propostas de currículos culturalmente valiosos e em tempo completo para todos e com todos, indistintamente. No entanto, foi possível perceber também que, embora haja um discurso teórico inovador, a prática continua conservadora. Poucos assumem o compromisso de adaptar a aprendizagem de acordo com a necessidade dos alunos na comunidade escolar, para que estes se sintam bem vindos, seguros e alcancem êxitos (MARTINS, 2007, p. 11).

A fala da autora expressa a contradição entre o discurso e a prática dos profissionais da educação, que acabam por excluir os alunos com necessidades educativas especiais mesmo quando defendem a inclusão.

Neste sentido, a luta pelo fim da exclusão atinge aspectos sociais muito mais amplos, que vão além dos limites da escola e apesar do poder redentor muitas vezes atribuído à escolarização, esta, sozinha, não dá conta de superar todas as desigualdades e por vezes contribuir para ampliar as mesmas, o que evidencia a necessidade de que a escola, cada vez mais ressignifique sua prática, daí a importância da formação dos professores, tanto inicial quanto continuada, no contexto atual.

No contexto político atual, o debate sobre o novo Plano Nacional de Educação (PNE 2011- 2020) evidencia aspectos fundamentais sobre o compromisso do Estado com a oferta de uma educação pública de qualidade. O documento Lei aponta a necessidade de se instituir no país um sistema educacional que divida as responsabilidades e assuma o compromisso dos diferentes entes com financiamento das políticas educacionais.

Na atualidade há debates e buscam-se mudanças, no sentido de alterar as representações sociais em torno das diversidades, incluindo-se aí a pessoa com necessidade educativa especial - NEE, apregoando que sejam respeitadas e valorizadas em suas diferenças e lhes sejam oferecidas equidade de oportunidades.

Freire afirma que como professor

> [...] não posso esgotar minha prática discursando sobre a Teoria da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar da construção do conhecimento, criticando sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos (FREIRE, 1996, p. 47-48).

Nesse sentido é possível tecer um paralelo com o campo da inclusão educacional, especificamente no que diz respeito às questões de sua efetivação. A inclusão exige que se tome consciência de que é fundamental e preciso que se

construa sua prática cotidianamente, envolvendo a todos quantos forem necessários nesse de fazer-se e refazer-se.

Nessa perspectiva se destaca a formação do professor, no sentido de assegurar a operacionalização do ensino de alunos com necessidades educativas especiais - NEE, aspecto que gera muitas questões, visto que o movimento nacional pela inclusão de todas as crianças na escola, e o ideal de uma escola para todos, tem dado novo rumo às expectativas educacionais dos alunos com de necessidades especiais.

Assim, a formação dos professores sobressai para a efetivação do processo inclusivo.

> *A formação é uma estratégia fundamental para contribuir com estas mudanças. Os professores necessitam ter conhecimentos básicos teórico-práticos em questões como: atenção à diversidade, adequações curriculares, avaliação diferenciada e às necessidades educacionais específicas e mais relevantes, associadas aos diferentes tipos de deficiência, situações sociais e/ou culturais (ROMAGNOLLI, 2007, p. 6).*

Colada a esta concepção da necessária coerência entre prática e teoria a autora aponta como em outras produções já analisadas e necessária formação de professores como se pode ler a seguir:

> *A falta de formação adequada é preocupante e indica que ações governamentais sejam implementadas. É necessária a redefinição dos modelos de formação dos professores, visando contribuir para uma prática mais eficaz e de acordo com as necessidades de cada aluno. Atualmente, poucas escolas e Universidades que formam professores, abordam a questão da deficiência em seus currículos, e quando tal acontece, costuma ser de forma superficial. Inclusão requer a valorização das diversidades e não a reprodução em aula das práticas de homogeneização (ROMAGNOLLI, 2007, p. 6).*

Esta reflexão da professora remete sua inquietação com a formação dos professores, a referida autora entende que a concepção a cerca das necessidades

educacionais especiais precisa ser incorporada e não só conhecida, pois só assim é que a efetivação do processo de inclusão pode ocorrer.

A formação de professores se inscreve nas definições e redefinições dos sistemas educativos. Por sua vez, os sistemas educativos pelos quais se faz a educação formal, por se inscreverem no conjunto das políticas sociais, têm sua origem e movimento determinados pelas mudanças qualitativas ocorridas na organização da produção e nas relações de poder (PEREIRA, 2010, p.51).

Na discussão que ainda se mantém em torno da proposta de inclusão, o fato assinalado por Rosana Glat, não é mais se as pessoas com deficiência devem, ou não, frequentar a escola regular, mas sim, como implementar, no contexto da realidade educacional brasileira, este modelo de escola inclusiva que "pressupõe um remanejamento e reestruturação radicais da dinâmica da escola para receber os alunos especiais.” (GLAT, 1998, p. 375).

Nesse sentido tem-se:

> *Apesar de existirem diversos dispositivos legais que garantem o direito de todos à educação e aos serviços disponibilizados por políticas públicas estabelecidas e ofertados à população em geral, [...] o que se constata, na prática cotidiana, é que isto tudo ainda não atinge as metas a que se destina. Razões também diversas podem ser identificadas para justificar ou explicar estas condições, constituindo, portanto um quadro complexo de relações interdependentes, o qual precisa ser mais bem analisado por todos os envolvidos no processo educacional (PITTA, 2007, p. 12).*

A autora deixa claro em sua fala que não é pelo fato de termos políticas públicas de inclusão é que o processo se efetiva plenamente.

É por isso que cada vez mais sentimos que é preciso mudar, verificamos que as orientações e estratégias que até agora são tidas como modelos, como receitas prontas, acabam por resultar em ações ineficientes e ineficazes, criando e produzindo, mesmo que de forma inconsciente, seleções, discriminações e exclusões.

Sanches (2001, p. 90) confirma esta afirmação discorrendo que a escola inclusiva "é responsável pela criação das condições necessárias à viabilização do processo de aprendizagem de cada um deles".

Esses pensamentos, tanto de Glat, como o de Sanches, estão nítidos nas produções analisadas.

4.2.1.2 Concepção de Inclusão para além das práticas escolares.

Além das concepções já apontadas e analisadas no item anterior, nas produções dos professores PDE/PR do ano de 2007, é possível captar concepção de que a educação inclusiva está em outras práticas sociais que não somente nas escolares.

O sistema educacional, em termos gerais, parece estar cristalizado e institucionalizado para lidar apenas com a homogeneidade, sem a preocupação de pesquisas e desenvolvimento de novas formas de ensinar adequadas à heterogeneidade dos aprendizes.

Assim identificamos um processo de exclusão, onde tem-se:

> *Verificamos que o sistema educacional faz de conta que a inclusão educacional e social está atingindo os seus objetivos, os profissionais de ensino fazem de conta que ela é real, mas os alunos não têm como fazer de conta que ela é um sucesso, onde a exclusão tem-se situado no plano de vivência e, sobretudo, da sobrevivência de cada um. Vivemos uma realidade mascarada no intuito de negá-la, não querendo reconhecer as mazelas da qual também fazemos parte (GOMES, 2007, p. 5).*

Neste excerto, a autora, ao mesmo tempo em que demonstra com clareza ter conhecimento da realidade que a cerca, e de que a inclusão é para além das práticas escolares, se deixa corromper pelo sistema educacional, apresentando assim uma concepção de inclusão/exclusão desses alunos.

Visto que a maioria dos professores não possuem formação adequada para se trabalhar com esse alunado, e que o Estado não cumpre seu papel, em sua totalidade, o próprio processo de inclusão acaba por gerar a própria exclusão dentro do sistema.

Nesse sentido, Glat (1998, p. 376) coloca que:

> Fica claro que, para sair do plano do imaginário, esta escola inclusiva exige condições muito especiais de recursos humanos, pedagógicos e materiais os quais a médio prazo, nosso sistema educacional não dispõe, nem sequer nos grandes centros. Além disso, [...] de modo geral, não estamos dando conta nem de integrar no sistema alunos com necessidades especiais 'leves', que poderiam ser absorvido na classe regular sem grandes modificações na estrutura escolar.

Portanto, o trabalho educativo necessita do efetivo cumprimento dos deveres do Estado, para que os profissionais da educação, em suas práxis, consigam concretizar o atendimento escolar em todos os níveis - da educação básica à superior – em sua totalidade, promovendo assim o desenvolvimento de todos os alunos.

Como já referido anteriormente, no Relatório Delors o professor é visto como um dos responsáveis pelas mudanças que devem acontecer na sociedade do século XXI, Shiroma; Moraes; Evangelista (2011) discorrem que o documento prenuncia algo que hoje vivenciamos muito; os mecanismos de recompensas aos professores que obtiverem melhores resultados entre seus alunos.

Dessa maneira, podemos verificar que a estrutura educacional acaba por gerar, entre os profissionais da educação, uma competição nos moldes do capitalismo, onde o que impera é a superação do outro e não o caminhar junto. Tal fato, acaba por oprimir os professores, que para se manterem no próprio sistema, acabam vendendo sua força de trabalho pelo menor valor e o que é pior, muitos não possuem a compreensão de que são explorados.

Considerando que a escola é o lócus para transmitir o conhecimento acumulado pela humanidade, torna-se necessário que esse conhecimento seja transmitido de forma a possibilitar a compreensão de sua totalidade na práxis humana, contrapondo a perspectiva de conhecimento em que tudo é separado e não forma a totalidade referente ao modo de existência, que é uma defesa ideológica do capital.

De acordo com Pereira:

> Em todos os modos de produção da existência há trabalho humano. Se pelo trabalho o homem produz o seu existir, ele o faz numa totalidade em que a produção não se separa da distribuição, da toca e do consumo dos bens socialmente produzidos (2010, p. 41).

Diante da complexidade da ação docente, Kuenzer (2002) coloca que o educador precisa conhecer profundamente a sociedade de seu tempo, as relações entre educação, economia e sociedade, os conteúdos específicos, as formas de ensinar, em função do aluno.

Conforme a referida autora, pode-se refletir nos desdobramentos que o modo de produção e as relações de trabalho alcançam na prática escolar. No modo de produção capitalista, o processo trabalho adquire novas características, determinadas pela relação capital e trabalho que determinam, por sua vez, distintas relações entre educação e trabalho. Em suas palavras:

> [...] considerando que a característica fundamental do trabalho no modo de produção capitalista é sua divisão e fragmentação, o que se aprende trabalhando sob estas condições é igualmente parcial e fragmentado, e, pelo seu caráter prático, destituído de sistematização e fundamentação teórica (KUENZER, 2002, p. 25).

Nessa perspectiva aponta-se a importância da formação do professor, pois seu papel é a transmissão do conhecimento construído ao longo da história da humanidade. Contudo, as concepções de trabalho do professor foram construídas num palco de lutas de classes, e o mesmo, muitas vezes, se vê aprisionado diante do conteúdo requerido pela complexidade social e das proposições contidas nas políticas públicas para sua formação.

Por esta razão, Paro (2001, p. 35, 36) considera a ação pedagógica como um “trabalho especificamente humano, passível de avaliação como todo trabalho humano”, cujo produto, no entanto, mostra uma “natureza peculiar [...] não é um objeto material ou um serviço, mas o ser humano educado, com toda a complexidade que isso encerra”.

O referido autor destaca ainda que:

> [...] o objeto de trabalho do ensino, o educando, é ao mesmo tempo objeto e sujeito. É objeto porque, como todo objeto de trabalho, é a ‘matéria’ sobre a qual se aplica o trabalho e cuja transformação se busca, não certamente a transformação física, mas a transformação

> em sua personalidade viva por meio da aquisição da cultura (novos conhecimentos, valores, crenças, habilidades, competências etc.).
> Mas é também sujeito, pois o objetivo central da educação é precisamente a atualização histórica do homem. Este, como ser ético, provido de vontade, se firma como ser histórico precisamente por sua condição de sujeito, de autor, condição esta que não pode ser negada sem que se negue sua própria condição humano-histórica (PARO, 2001, p. 36).

Por isso a formação dos profissionais da educação, tanto inicial quanto a continuada é fundamental para a consolidação das mudanças necessárias para a inclusão e o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com necessidades educativas especiais.

Nesse sentido, o Estado tem papel fundamental em promover políticas condizentes com o atual contexto contemporâneo, pois segundo Cury (2005, p. 14):

> Falar em políticas inclusivas supõe, pois, retomar o tema da igualdade e consequentemente o da diferença. As políticas inclusivas, assim, podem ser entendidas como estratégias voltadas para a universalização de direitos civis, políticos e sociais. Elas buscam, pela presença interventora do Estado, aproximar os valores formais proclamados no ordenamento jurídico dos valores reais existentes em situações de desigualdade.

Conforme o autor, as políticas públicas inclusivas, entendidas assim se voltam para indivíduo e para todos, sustentadas pelo Estado, pelo princípio da igualdade de oportunidades e pela igualdade de todos ante a lei.

Assim, passa-se agora a discorrer sobre o papel do Estado para a efetivação do processo de inclusão.

4.2.1.3 Concepção de Educação Inclusiva como responsabilidade do Estado

Conforme Kuenzer (2002), a partir da segunda metade do século XX, muitas foram as transformações ocorridas em nível mundial. Surgiram novas e avançadas tecnologias como a microeletrônica, a robótica, a fim de aumentar a produção com qualidade e velocidade a custos reduzidos. Essas transformações marcaram um novo estágio no desenvolvimento do capitalismo que levaram ao estabelecimento de novas metodologias no sistema educacional.

Nesse contexto observou-se a ascensão do neoliberalismo, caracterizado pelas privatizações, levando à teoria do Estado mínimo pautado na lógica de uma gestão participativa, denominada de gestão democrática, cujo pressuposto é o Estado delegar às organizações o direito de se estruturarem de acordo com os interesses dos diferentes segmentos envolvidos, concedendo-lhes autonomia administrativa e financeira, e no caso das escolas, pedagógica (KUENZER, 2002).

Também nas produções investigadas, referentes a 2007, esta concepção de inclusão/exclusão sobressai, reafirmando o papel do Estado para a consolidação de mudanças como:

> *Verificamos que ao longo de décadas existiu uma preocupação com a educação da pessoa com necessidades educacionais especiais, com divergências político-educacionais, com maior ou menor enfoque conforme diretrizes de cada período. A pessoa com deficiência ora é vítima do processo, ora é protagonista (GOMES, 2007, p. 8).*

> *Acompanhamos rapidamente a evolução da inclusão social e educacional com alguns marcos legais e, como profissional de rede de ensino vivenciamos na prática, parte desse processo educacional. Porém devemos ressaltar que ela não é um dispositivo que se aciona e tudo acontece, ao contrário, para que aconteça efetivamente requer uma revisão de conceitos e paradigmas com mudança de posturas frente a sociedade atual (GOMES, 2007, p. 9).*

> *Para uma política verdadeiramente inclusiva há muito o que avançar seja na avaliação das reais condições dos estabelecimentos de ensino, seja na garantia de recursos financeiros, apoio pedagógico, flexibilização curricular e,acima de tudo, intensificar a formação de todos os profissionais que fazem parte desse processo (GOMES, 2007, p. 10).*

A autora demonstra em sua produção, ter conhecimento de que o Estado, conforme os projetos políticos em disputa têm papel fundamental para o desenvolvimento de suas práxis e que não basta apenas à existência de legislação de educação inclusiva para que o sistema educacional flua harmoniosamente.

Porém, sem que o Estado cumpra com o seu papel em fornecer uma estrutura educacional, em todos os níveis,com recursos realmente eficientes, as mudanças necessárias para que o processo de inclusão ocorra, serão apenas superficiais e não se efetivarão completamente.

A autora da produção citada demonstra ter consciência disto e alerta de que são necessárias mudanças, tanto de concepção de homem, de condições estruturais, bem como recursos financeiros, apoio especializado e principalmente formação dos profissionais de educação de qualidade, para que assim, não só o processo de inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais, mas de todos os alunos, seja realmente efetivado.

Nesse sentido tem-se:

> *Considerando que as práticas dos professores, além de estarem correlacionadas, dentre outros fatores, à sua formação e perfil pessoal e profissional, são influenciadas, principalmente, pelas concepções de deficiência intelectual, desenvolvimento e aprendizagem. [...] é preciso que as escolas invistam, portanto, nos elementos que favorecem essas práticas, como apoio às iniciativas dos professores, disponibilidade de recursos e espaços físicos adequados, gestão democrática, apoio à formação continuada e trabalhos de pesquisa pelos professores, incentivo ao trabalho conjunto dos profissionais da escola para planejamento, grupos de estudo e estudos de caso, flexibilidade no planejamento e no tempo disponível para as atividades pedagógicas, ambiente acolhedor e receptividade a inovações, boa relação com a comunidade, dentre outros (MORAIS, 2007, p. 2).*

A fala da autora demonstra sua convicção na necessidade de mudança na formação dos profissionais da educação e principalmente no aporte do Estado, com políticas realmente efetivas para que o processo de inclusão se concretize.

A proposta inclusiva é formulada numa perspectiva histórica e sociológica conforme argumenta Laplane (2006), baseada num movimento que transformou

uma sociedade de traços inclusivos em uma sociedade excludente. Resultado de uma sociedade moderna, individualista, competitiva, consumista e narcisista.

Existem e sempre existiram situações novas que provocam vulnerabilidade das pessoas como: situações de dívidas, desemprego, problemas com moradia, trabalho precário e tantas outras questões da área social, que indicam que os novos pobres não foram sempre pobres, e que todos nós estamos cada vez mais suscetíveis à exclusão social, e que os seus processos estão dentro da sociedade e não fora dela.

Sobre isso, Meletti (2007, p. 03) coloca que: “[...] uma sociedade sustentada pelo modo de produção capitalista exclusão e inclusão são partes constitutivas de um mesmo processo, submerso e uma trama social que sustenta sua interdependência”.

Na visão da autora, a inclusão é precária e ao mesmo tempo perversa, pois se busca a inserção numa sociedade que é excludente em todos os sentidos, onde o outro não é visto e nem entendido como ser humano e sim como um adversário a ser derrotado.

E na ânsia de nos mantermos produtivos na sociedade, acabamos por não enxergar ou por fazer de conta que não enxergamos que nosso trabalho educativo continua no processo de integração, e não o de inclusão, isso porque a Educação Especial se constituiu como um sistema paralelo, dificultando agora sua compreensão como modalidade de educação escolar, pois este fato é muito recente em nossa história, haja vista que a Lei de Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica data de 2001.

Nessa linha de pensamento Mantoan (2006) aponta a necessidade de elaboração e implementação de uma política de formação docente coerente com o ideal de uma escola inclusiva. Nesse contexto os processos formativos devem incorporar diferentes estratégias, face à diversidade de situações colocadas pelo cotidiano das instituições, como segue:

> *Preparar os profissionais da educação para criar contextos potencialmente educativos que contemplem a diversidade é um grande desafio e, é nesse contexto contemporâneo, que o desempenho socialmente habilidoso do professor, se faz necessário como importante ferramenta facilitadora do aprendizado de*

> *habilidades sociais pelas crianças com e sem necessidades educacionais especiais (SILVA, 2007, p.12).*

A autora apresenta em sua produção, ter consciência de que o processo de inclusão perpassa pela concepção de valores humanos do próprio educador e que tal fato vai de encontro com sua própria concepção de homem, da sua concepção do processo ensino e aprendizagem, ou seja, do modo como este concebe sua existência, seu trabalho e o outro.

Compreende-se que a reforma educacional atribui ao profissional da educação um protagonismo fundamental, onde, conforme afirma Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 82) " nele identifica a responsabilidade pelas mazelas do sistema público de ensino e o mágico poder de extirpá-las".

Isso também se reflete no processo de inclusão, pois muitos trabalhadores da educação ainda possuem uma visão errada da finalidade da mesma, concebendo-a apenas como inclusão de deficientes.

A esse respeito, Carvalho (2005) coloca que os movimentos pela presença de pessoas com necessidades educativas especiais nas turmas de educação comum, têm ocupado muitos e produtivos espaços de reflexão entre os educadores das diferentes áreas de atuação.

Conforme a referida autora, trata-se, sem dúvida, de uma proposta de cunho democrático que representa um considerado avanço se comparadas às práticas segregacionistas e excludentes que, historicamente, têm penalizado a tantos alunos.

Nesse sentido, é fundamental que os educadores, os sistemas educativos e a sociedade em geral, transformem suas concepções e suas práticas, de modo a atender a todos os alunos, sem discriminações de qualquer natureza.

Pois, de acordo com Carvalho (2005, p. 29)

> Embora a proposta de educação inclusiva deva ser compreendida como um processo dirigido à universalização da educação de boa qualidade para todos, com todos e por toda a vida, nas práticas discursivas da quase totalidade dos educadores, ela está relacionada ao alunado da educação especial. Em outras palavras e infelizmente, ainda se pensa e age como se a inclusão fosse, apenas, para pessoas em situação de deficiência; este é um lamentável equívoco que precisamos esclarecer. Nossas escolas devem melhorar suas condições de funcionamento e suas práticas pedagógicas para

> todos, pois não apenas as pessoas em situação de deficiência têm sido as excluídas dos direito de aprender e participar, apropriando-se dos conhecimentos e da cultura acumulados.

Assim, constata-se que a escola inclusiva implica necessariamente num planejamento individualizado, destinado ao desenvolvimento de cada aluno em particular. Em outros termos, isso significa que, em vez do aluno ir para a sala de recursos, os recursos vêm até sua sala, o que implica a presença de um profissional especializado acompanhando o aluno durante o período escolar e orientando o professor quanto à adaptação curricular e metodológica necessária.

O grande desafio para a construção da educação inclusiva, conforme apontado por parcela significativa de estudiosos está na capacidade de saber lidar com a diversidade, algo inerente aos seres humanos, o que afirma a necessidade premente de saber manipulá-la e lidar com os fatos ocorridos no dia-a-dia da sala de aula, um contexto que evidencia a necessidade de formar o professor para trabalhar com essa diversidade.

Nesse sentido, a nova maneira de se encarar o processo de ensino-aprendizagem, deve não somente ser destinada à inclusão do educando com necessidade educacional especial, pois dentro do contexto de escolarização em todos os níveis encontram-se outros grupos que, a exemplo dos deficientes têm ficado à margem da educação.

O ensino assim concebido deve ter suas ações voltadas para o efetivo cumprimento dos deveres do Estado que se materializam no atendimento escolar em todos os níveis e de atividades que promovam o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural da população brasileira.

Dessa forma, Marangon e Lima (2002), colocam que, para que se efetive um novo tipo de organização social baseada na igualdade, faz-se necessário mudar a prática docente o que implica em reformular a visão de formação e de ensino que se tem aplicado ao longo dos anos, em que a educação somente foi reformulada em favor de estratégicas políticas.

Corroborando com esse parecer sobre a formação de docentes, tem-se que:

> Nenhuma reforma educacional tem valor se a formação de docentes não for encarada como prioridade. [...] O aprender contínuo é

> essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente (NÓVOA, apud MARANGON; LIMA, 2002, p. 23).

Embora a LDB tenha regulamentado a educação inclusiva, o Poder Público não oferece os subsídios necessários à sua necessária operacionalização, e enquanto não houver formação adequada para os professores, os alunos com necessidades educativas especiais continuarão excluídos dentro do sistema.

Conforme aponta Mantoan (2006), a capacitação e formação dos profissionais de educação se mostra assim, inerente ao processo de inclusão.

> Sabemos que, no geral, os professores são bastante resistentes às inovações educacionais, como a inclusão. A tendência é se refugiarem no impossível, considerando que a proposta de uma educação para todos é válida, porém utópica, impossível de ser concretizada com muitos alunos e nas circunstâncias em que se trabalha, hoje, nas escolas, principalmente nas redes públicas de ensino. A maioria dos professores tem uma visão funcional do ensino e tudo o que ameaça romper o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar em suas salas de aula é rejeitado. Também reconhecemos que as inovações educacionais abalam a identidade profissional, e o lugar conquistado pelos professores em uma dada estrutura ou sistema de ensino, atentando contra a experiência, os conhecimentos e o esforço que fizeram para adquiri-los (MANTOAN. 2006, p. 6).

Evidencia-se, do exposto, que no contexto atual a educação inclusiva pressupõe que a escola deve moldar-se segundo sua clientela, pois é fundamental que os alunos aprendam. Portanto, deve haver uma revolução nos valores aceitos até então. Deverão acontecer profundas mudanças na organização e no próprio funcionamento da escola. Desde a eliminação de barreiras arquitetônicas, aquisição de materiais e aparelhos, adaptação de recursos didáticos, organização do espaço físico e principalmente a construção de um novo projeto político-pedagógico.

Mas, a situação mais urgente, conforme se evidencia na literatura pesquisada é a formação dos profissionais,tanto na formação inicial quanto na continuada, para receberem em suas salas de aula toda a gama de diversidade.

Sobre a formação dos professores, as produções apresentam unanimidade sobre sua importância.

A inclusão de alunos com NEE em todos os níveis de ensino depende de diversos fatores, conforme aponta Vitaliano (2010), sendo o principal deles a capacidade do professor promover condições favoráveis à aprendizagem e o seu desenvolvimento. Para a autora, as universidades ainda não estão preparadas para atender a diversidade por causa de inúmeros fatores, como por exemplo: valores intrínsecos dos professores, desconhecimento sobre o assunto e grade curricular não pensada para uma pedagogia inclusiva, pois entende-se que é necessário que para os professores conseguirem preparar os futuros educadores é primordial que eles desenvolvam ações voltadas para uma formação continuada para atender as necessidades de tais alunos, pois uma educação inclusiva exige que a escola de quaisquer níveis de ensino reveja seus conceitos e organização, especialmente a formação de seus professores.

As produções pesquisadas são enfáticas ao reafirmarem a necessidade de mudanças, tanto na formação dos profissionais da educação, quanto em suas práticas e de estruturas, para desenvolverem seu trabalho, como segue:

> *A inclusão não significa justapor a educação especial no contexto regular. Ela pressupõe a ressignificação das práticas de ambos os contextos, de modo que funcionem com concepções e práticas harmonizadas em torno de um mesmo objetivo: a participação e a aprendizagem de todos os alunos, especiais ou não (SILVA, 2007, p. 3).*

A autora acrescenta ainda que:

> *Desde o século XX até a atualidade, tem havido uma grande preocupação com a formação do profissional da Educação. [...] formar professores que sejam capazes de conduzir a sua prática pedagógica tanto em função da realização individual, quanto da necessidade do sistema social como um todo, no sentido de se alcançar pela educação, a plena realização do humano genérico, através de um processo de homogeneização. Entretanto, o que tem sido feito em relação a isso? Discursos, não são a garantia de efetividade e conseqüente qualidade. Enquanto isso, percebemos que os alunos estão sendo formados como seus velhos professores*

> *e ainda saem das universidades com pouca ou nenhuma bagagem prática, pois os estágios efetivos são insuficientes, levando os novos professores a adentrarem às escolas sem saber como aliar as teorias recebidas com as necessidades cotidianas, principalmente na contemporaneidade onde cada dia mais os educandos têm livre acesso às diversas tecnologias, precisando que o professor seja além de tudo um sedutor, para que consiga atingir sua platéia (SILVA, 2007, p. 5-6).*

Nesses excertos fica nítido que a autora compreende a importância da formação do profissional da educação e demonstram sua insatisfação com os cursos de formação docente e as políticas educacionais.

Tal fato transparece muito nas produções de 2007, como segue:

> *A atual legislação legitima a Pessoa com Deficiência em "igualdade de oportunidades", portanto cabe ao sistema educacional através de seus sujeitos, propiciar novas ações a fim de que as escolas se transformem e, mais do que isso, possam se abrir às diferenças. Concomitante a essa ação, a Formação Inicial e Continuada dos Professores é imprescindível, pois são os agentes que devem ter a sabedoria e discernimento para agir numa educação transformadora e democrática face a sua pluralidade (GOMES, 2007, p.3).*

A fala da autora reafirma a convicção da necessidade de uma formação sólida e continuada dos professores.

Sobre isso, Saviani (2011) coloca que ainda vivemos sob o império do mercado com as reformas de ensino neoconservadoras, e que:

> O mercado e seus porta-vozes governamentais parecem querer um professor ágil, leve, flexível; que a partir de uma formação inicial ligeira,de curta duração e a baixo custo, prosseguiria sua qualificação no exercício docente lançando mão da reflexão sobre sua própria prática, apoiado eventualmente por cursos rápidos, ditos também "oficinas"; essas, recorrendo aos meios informáticos, transmitiriam, em doses homeopáticas, as habilidades que o tornariam competente nas pedagogias da " inclusão excludente", do "aprender a aprender" e da "qualidade total" (p. 449).

Em Heller (apud ESTEVES, 1977, p. 116), encontrarmos noções, que na visão do autor, contribuem para o entendimento de como o professor deve realizar sua práxis pedagógica, a exemplo disso, destaca-se:

> Atuar no nível do processo científico significa expor as próprias construções teóricas à demonstração e à refutação. Cabe aqui diferenciar a prática pedagógica cotidiana em nível de "doxa e de"episteme". Na "doxa" a prova ou refutação dos fatos têm lugar do ponto vista de determinado contexto, e sua afirmação ou negação se dá no interior de determinada situação e assim o problema se resolve em nível de uma situação específica.Já em nível da episteme, os fatos são de natureza universal e só têm sentido nesse contexto: é necessário explicá-los e interpretá-los no contexto de uma posição teórica. A prática pedagógica que se identifica com o saber genérico,em nível de episteme, estará sempre nesse processo contínuo em busca da construção do saber, o que significa a constituição de uma conduta de vida profissional.Tal conduta irá conduzir o processo educativo aos níveis da prática reflexiva e da ciência aplicada. A importância dessa mudança na prática pedagógica, implica a releitura da função do professor como profissional e da escola e como organização promotora do desenvolvimento do processo educativo**”.**

Nesse sentido, o comprometimento pessoal está mais envolvido no processo ensino aprendizagem.

O exposto pelos estudiosos do tema evidencia os elementos fundamentais para a realização da inclusão, entre os quais, indubitavelmente se destaca a atuação da escola e conseqüentemente, do professor, o elemento propulsor da inclusão, do qual depende seu sucesso ou fracasso, já que ele é o elemento que vai manipular todos os instrumentos para a concretização do projeto inclusivo.

Essa a principal razão da questão da formação ser um tema bastante debatido na Educação, entretanto, a partir da atual política de escola inclusiva, esta questão está ainda mais acirrada.

É oportuno lembrar Mantoan (2006, p. 7), que descreve:

> A qualificação [...] dos futuros profissionais, assim como a

> capacitação dos profissionais em exercício, deve ser revista no sentido de prepará-los para concretizar o ideal democrático de oportunizar a educação básica a todos os alunos, quebrando barreiras e limitações de toda ordem, que geram segregacionismo e discriminações.

Nesta perspectiva, segundo Glat (2007), a formação do professor deve estar empenhada na oferta de condições que favoreçam uma formação teórica e prática consistentes, voltadas para o atendimento à diversidade apresentada na realidade escolar, assim como pelo entendimento dos caminhos que o aluno percorre no processo de construção do conhecimento.

De acordo com Heller (apud, ESTEVES, 1977) se a educação é necessária ao sistema social, este não poderá subsistir, senão existirem pessoas que por um certo período de sua vida ou durante toda a vida, estejam comprometidas com o trabalho sobre a estrutura homogênea da educação. Como conseguir a homogeneização da educação através da práxis dos professores? Se o processo de homogeneização é, segundo Lukács, a saída de cotidianeidade no sentido da desalienação, isto significa que o professor deve concentrar sua atividade, não só psicológica, mas também cognoscitiva e moral, numa só esfera homogênea - a educação.

Nesse sentido, entende-se, portanto, que só a partir da compreensão deste processo, o professor poderá construir sua prática pedagógica, desenvolvendo novas formas de ensinar e difundindo conhecimentos que atendam à pluralidade do alunado sob sua responsabilidade.

Entretanto, como freqüentemente apontado pelos próprios educadores, os cursos de formação de professores trabalham a teoria, a didática, mas não compatibilizam estes conhecimentos com o exercício da teoria, ou seja, a prática. Os currículos dos cursos de formação são via de regra distanciados da prática pedagógica, e não enfatizam a preparação do profissional da educação, no sentido de capacitá-lo para trabalhar com a diversidade encontrada no universo da escola.

O fato é que essas demandas sociais e debates acadêmicos findam por refletir em documentos como a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009) a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica

(BRASIL, 2002).

Esses documentos postulam o aprimoramento dos cursos de Licenciatura com vistas ao atendimento de seus pressupostos. No artigo 2 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) indica-se, naquilo que se refere à “formação para a atividade docente”, que a organização curricular deve observar, entre outros aspectos, o acolhimento e o trato da diversidade e “o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe”.

Apesar desses postulados, os conteúdos programáticos referentes aos alunos com necessidades educacionais especiais, apesar de privilegiados pelo MEC, não são ainda presentes nos cursos de formação de professores.

Como aponta Carvalho (1997, p. 113): "a formação de nossos professores ainda não contempla, suficientemente, o respeito à diferença, e [...] os estágios de ensino são, geralmente, programadas para crianças ditas normais”

Assim, sem a formação necessária o professor não tem informação e/ou formação suficientes para trabalhar com esse alunado e, conseqüentemente não garantem o atendimento educacional que necessitam.

Nesse sentido tem-se:

> *Entendemos que o professor, no geral, tem menos conhecimento para trabalhar com as novas tecnologias do que tem para trabalhar com lingüístico na sala de aula. Apesar da presença considerável dos meios tecnológicos disponíveis na nossa sociedade eles são subaproveitados [...]. Para modernizar o ensino sem perder de vista sua finalidade maior de formação do sujeito consciente, autônomo, sem se deixar envolver e dominar pelo tecnicismo mecânico, a escola deve, ao invés de apenas reproduzir as profundas desigualdades sociais agravadas pelo acesso ao mundo tecnológico, através de respostas que não são simples nem unívocas, que passam pela melhor definição de políticas educacionais, por maiores e melhores investimentos na educação, embora sejam condições essências não são suficientes, e que se fossem alcançados ainda assim nos confrontaríamos com o elo frágil desta corrente: A formação do professor que não tem contemplado a linguagem das tecnologias e da mídia dentro da escola. A formação continuada do professor, que tem ocorrido tradicionalmente por meio de cursos, palestras e às vezes grupos de estudos, e geralmente enfatiza a ampliação de conhecimentos teóricos, sem dúvida, o suporte bibliográfico e a discussão teórica são fundamentais, mas consideramos importante também refletir a problemática numa perspectiva mais prática, pois a formação não pode ser reduzida*

> *somente a vertente teórica, nem seguir o modelo que fazem do professor um simples receptor (BUENO, 2007, p. 4 – 8 – 12).*

A produção da autora deixa claro que, a formação dos profissionais da educação precisa levar em conta, na sua formação inicial e continuada, bem como em sua práxis, a tecnologia, pois esta auxilia o desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais.

Nesse sentido, frente ao alunado especial, pela diversidade das classes, pela qualidade que hoje se prega, pela importância da valorização de práticas mais enriquecedoras e dinâmicas, que se postula uma revisão e reformulação da formação docente.

A esse respeito, Ferreira (apud RODRIGUES, 2006. p.227) aponta orientação sobre a formação dos profissionais da educação. Ela propõe que "seja lançado um olhar sobre o novo perfil do professor, o qual necessita de dois tipos de formação: a inicial e a continuada".

Sobre a formação inicial, a referida autora relata que a seu ver, a formação inicial, diz respeito exclusivamente à formação oferecida a estudantes que não são professores e, portanto, não atuam em escolas ou outra forma de serviço educacional informal. Tal formação é oferecida em diferentes instituições de ensino como: universidades, faculdades, institutos superiores de educação, cursos de magistério etc. e envolve a preparação para a aquisição de conhecimentos e habilidades básicas para a docência, assim como a certificação legal para atuar em variados níveis de ensino.

Acrescenta ainda que a professora recém-formada adicionará, com a sua práxis, novas camadas de aprendizagem sobre práticas de ensino e processos de aprendizagem comum do(a)s aluno(a)s ao conhecimento e experiência propiciados pelos estágios curriculares durante sua formação (inicial).

Já sobre a formação continuada, Ferreira coloca que:

> "[...] a formação continuada é necessária porque se entende que as professoras ainda não foram suficientemente qualificadas para a prática educacional durante sua certificação, formal inicial nas instituições de ensino superior.Nesse caso, seria urgente, a reflexão sobre o desempenho da universidade nos curso de formação."(FERREIRA in RODRIGUES, 2006. p.228).

Assim, compreende-se que uma escola efetivamente inclusiva, implica, necessariamente, a criação de condições que proporcionem ao professor uma formação sólida e integral, o que implica a transformação no processo de sua formação. Sem essa transformação, que implica um suporte teórico e prático adequado, o professor vai continuar utilizando métodos ultrapassados, assumindo frente aos alunos com necessidades especiais, uma postura assistencialista, que, de acordo com Glat (2007, p. 377) “longe de servir de apoio ao seu desenvolvimento, acaba por isolá-lo cada vez mais do contexto social e escolar em que vivem, prejudicando e até impedindo definitivamente sua inclusão”.

Nesse sentido, a inclusão torna-se um vasto campo de trabalho e de pesquisa quando abrange todas as questões humanas passíveis de serem olhadas e trabalhadas na escola de forma mais efetiva e comprometida com a Educação para todos.

No entender de Stainback e Stainback (1999), a escola necessita conhecer cada aluno, respeitando suas potencialidades e correspondendo às suas necessidades com qualidade pedagógica. Numa escola inclusiva todos devem estar envolvidos, gestores, professores, familiares, membros da comunidade e alunos. Faz-se necessário, para tanto, investimentos na formação dos professores, a valorização do trabalho docente, estímulos à formação continuada de todos aqueles que fazem parte da escola, no sentido de afirmação da necessária transformação a fim de possibilitar que a inclusão se concretize.

4.2.2 SÍNTESE DAS PRODUÇÕES PDE 2007

Com a análise das produções verificou-se que os professores PDE trazem em suas produções uma concepção contextualizada do processo de inclusão, evidenciando que os referidos professores concebem a Educação Inclusiva como um processo histórico e de direito, permeado de lutas, compreendendo-a assim para além da visão assistencialista.

Sendo de comum acordo dos professores PDE, a concepção de que esse processo não é efetivado plenamente por falta de subsídios do Estado e uma formação precária para atender as .necessidades educativas especiais, ou seja as

instituições formadoras ainda conduzem um processo de ensino que exclui os que não aprendem no mesmo ritmo.

Expressam em suas produções a contradição entre o discurso e a prática, deixando claro que a falta de uma formação sólida, tanto inicial quanto continuada dos professores, é prejudicial a própria profissão.

Assim, entende-se que a execução de propostas de educação escolar inclusiva suscita inúmeras questões referentes à construção do conhecimento, especialmente nos sistemas de ensino em que ainda o paradigma em vigor divide em duas partes a educação: comum e especial. Contrariando assim, o processo de inclusão que propõem a significação da transversalidade da educação inclusiva em todos os níveis, como previsto nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Como Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p.93) colocam: [...] se a educação fosse prioridade real do governo, isso se expressaria, no mínimo, na dotação orçamentária. Contudo, a despeito do discurso que reforça sua centralidade, o montante a ela destinado revela seu desempenho coadjuvante.

A efetivação da inclusão escolar depende de esforços de todos. Nesse sentido exige novos olhares, novas posturas, novas metodologias, novas pesquisas que retratem e alterem a realidade para garantir uma educação de melhor qualidade para todos.

No que se refere à formação de professores, somente a oferta de uma disciplina ou a preocupação com conteúdos sobre crianças com necessidades educativas especiais, pode reverter em práticas exatamente contrárias aos princípios e fundamentos da educação inclusiva, ou seja, pode afirmar a distinção abstrata entre crianças que possuam condições para se inserir no ensino regular e as que não as possuam e ainda manter práticas excludentes no interior das escolas.

Sendo assim, ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel de todos os envolvidos com o processo educacional, bem como de práticas pedagógicas não usuais no contexto excludente, em todos os níveis. Uma formação docente nessa direção requer propostas de formação docente diferentes das até então predominantes.

Conclui-se, assim, que no caso específico do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/ Paraná, o tema inclusão representa uma provocação,

principalmente se ampliarmos a idéia de inclusão para além do atendimento escolar de pessoas com necessidades especiais.

De maneira geral, os cursos de formação docente inicial ainda não estão preparados para desempenhar a função de formar professores com uma orientação inclusiva. Deparamo-nos, assim, com uma inclusão precarizada. E o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE /Paraná vem contribuindo com os profissionais da educação para o aprimoramento de sua formação e consequentemente sua práxis.

Sendo assim, cabe aos envolvidos no processo, contribuir para a ressignificação da formação de professores e, consequentemente, para o desenvolvimento de culturas, políticas e práticas de inclusão.

Diante do exposto fica evidenciado que, para sair do plano do discurso, o processo inclusivo exige condições de várias ordens como: estrutura física, pedagógicas, materiais e de recursos humanos especiais, principalmente porque, atrelado ao processo inclusivo surge a chamada Pedagogia da Diversidade, a qual implica uma leitura mais aprofundada dos processos de aprendizagem.

Portanto, a diversidade neste contexto, refere-se à heterogeneidade que se encontra não só em sala de aula, mas em todos os seguimentos sociais. Mas no que se refere à inclusão escolar, é com a diversidade que os professores irão deparar-se todos os dias nas salas de aula, portanto, a possibilidade de bons resultados implica em uma formação que forneça condições teóricas e práticas para se realizar um trabalho com qualidade.

Nesse sentido, o incentivo do Governo do Estado do Paraná em proporcionar tão arrojada proposta de formação continuada em serviço como a do Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, valorizando os professores da Educação Básica da Rede Pública Estadual, contribui e muito para a melhoria da educação em nosso Estado.

4.2.3 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES PDE 2008

Com a análise deste ano, constatou-se que as produções na área da Educação Especial foram menores, entretanto, todas apresentaram uma concepção

da inclusão como direito social e foram mais profundas com relação à necessidade da formação e prática dos professores para atender esse processo.

De uma maneira geral, apresentaram um breve resgate histórico sobre a educação especial e sua evolução, contudo, neste ano, observou-se nas produções desenvolvidas, uma compreensão melhor do que são necessidades educativas especiais e para quem ela é dirigida, porém as produções não apresentaram o papel do Estado para a efetivação do processo de inclusão .

4.2.3.1 Concepção de Educação Inclusiva como práxis

As produções do ano de 2008 expressam concepção de que a educação inclusiva exige a prática, para além somente da lei, do debate. Apontam para práxis.

Sobre esse aspecto é oportuno lembrar Kuenzer e Lima (2013) que discorre que tradicionalmente há uma cisão entre teoria e prática. O aprofundamento dos estudos sobre esta temática resulta da própria natureza das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, que passam a estabelecer uma nova relação entre conhecimento compreendido como produto e como processo da ação humana, com o que se passa a demandar maior conhecimento teórico por parte dos trabalhadores.

De acordo com a autora, a forma como se relacionam teoria e prática, conhecimento científico e tácito, desempenha papel central no modo como são incluídos os trabalhadores nos arranjos flexíveis de competências diferenciadas; quanto menos essa relação se dá, caracterizando-se o conhecimento do trabalhador como tácito simplificado, mais submetido ele fica à inserção em trabalhos mais precarizados. Contrariamente, quando conhecimento científico e tácito se relacionam adequadamente desde as trajetórias escolares, e esse processo tem continuidade nos processos de qualificação profissional, não apenas se desenvolve a autonomia intelectual, mas também a capacidade de criar novas soluções.(KUENZER & LIMA, 2013, p. 524).

A necessidade de desenvolver a capacidade de articular conhecimentos teóricos e práticas laborais, reafirmando-se a compreensão de que o simples domínio do conhecimento por parte do operador, seja tácito, seja científico, não é

suficiente para que se estabeleça a competência, compreendida na sua dimensão de práxis, posto que esta, segundo Vázquez, ‘é atividade teórica e prática que transforma a natureza e a sociedade; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, orienta a atividade humana; teórica, na medida em que esta ação é consciente’ (Kuenzer, 2004, p.1-2).

A essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem. Ou seja, é o conhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realiza em consequência da atividade de ensinar. Envolve, portanto, o conhecimento do objetivo, o estabelecimento das finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade seja transformada enquanto realidade social. Isto é, a aprendizagem precisa ser compreendida enquanto determinada por uma realidade histórico-social (PIMENTA, 1995).

Efetivamente em todas as nove (09) produções dos Professores PDE Paraná, do ano de 2008 que foram analisadas encontram-se reflexões sobre a prática para a educação inclusiva, como em:

> *O ensino fundamental, base da formação acadêmica do aluno, possibilita ao aprendiz observar padrões de atividade progressivamente mais complexos e incorporá-los a sua rede conceitual com ajuda e orientação dos profissionais da educação. [...] um aspecto fundamental para o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico é a mediação e a mediação docente tem inicio muito antes de podermos estar com nossos alunos em sala de aula. Desde a construção do Projeto Político Pedagógico da escola, no momento de adaptar os conteúdos, flexibilizar, ajustar de acordo com a realidade do contexto escolar. Priorizando sempre o conhecimento sistematizado, a transformação através da aprendizagem. Sem perder de vista as diferenças individuais, as possíveis desvantagens por que passam muitos alunos frente ao processo de ensino no cotidiano escolar. Assim, entendemos também, que com este olhar e compromisso a tão necessária importância do professor será reconhecida. Como mediador do conhecimento e agente transformador da sociedade que culminará na valorização do profissional (COSTA, 2008, p. 2).*

Em sua produção, podemos observar que esta autora demonstra uma insatisfação com valorização de sua profissão. Podemos entender que a autora tem consciência de que o professor terá mais reconhecimento se colocar seu trabalho

como mediador da transformação da sociedade. Apresenta assim, uma concepção de inclusão comprometida com o desenvolvimento de todos os alunos e não só dos alunos que possuem necessidades educativas especiais.

A respeito dos que possuem NEE, Zorzi (2003, p.1) discorre que:

> [...] o número de alunos em escolas privadas e, principalmente em escolas públicas com "dificuldades" de aprendizagem da escrita tem sido tão grande que nos leva a um questionamento fundamental: seriam todas essas crianças portadoras de distúrbios de aprendizagem, configurando uma espécie de epidemia, ou estaria a maioria delas sofrendo as conseqüências de métodos e propostas que não estão dando conta de atingir seus objetivos? Ou, até mesmo, não estariam os problemas na definição dos objetivos? Em outras palavras, estamos frente a deficiências do aprendiz ou a deficiências do ensino.

Com base no referido autor, podemos correlacionar com a formação de professores, pois sem uma sólida formação, tanto inicial quanto continuada, os professores não terão dificuldades nos seus trabalhos em identificar se a dificuldade apresentada é devido a um comprometimento no sistema nervoso central do aluno, ou uma imperícia técnica e/ou de conteúdo do próprio professor. Tal fato pode gerar rótulos inadequados nos alunos e estes serem encaminhados a salas de recursos para assim, alcançar respostas educativas.

Tem-se claro que a escola é uma instituição que trabalha com o conhecimento sistematizado e tem uma intencionalidade declarada, portanto é responsável por repassar aos alunos o conhecimento acumulado historicamente pelos homens.

Nesse sentido, Sforni (2004, p. 45) considera que: “[...] de modo geral, todo ensino escolar desenvolve, de alguma forma, as capacidades intelectuais das crianças [...]”.

Contudo, a referida autora questiona a qualidade das capacidades desenvolvidas nos alunos e chama a atenção para o modo como na escola estão sendo elaboradas as metodologias de ensino e elencados os conteúdos a serem ensinados, para a concepção de avaliação adotada e a qualidade das mediações realizadas em sala de aula.

Esses fatores serão determinantes para que a escola cumpra a sua função de ensinar e para o desenvolvimento dessas ações é primordial uma formação de qualidade e contínua.

Nesse sentido tem-se:

> *Toda criança pode aprender e é função da escola oferecer um ensino que promova o seu aprendizado. Góes coloca que não é o déficit em si que traça o destino da criança. Esse destino é construído, determinado pelo modo como a deficiência é significada, pelas formas de cuidado e de educação (SANDER, 2008, p. 14).*

A fala dessa autora revela uma compreensão profunda do ato de educar, seu comprometimento com o processo de inclusão, pelo menos a parte que lhe cabe, sua práxis está sendo construída pensando no desenvolvimento de todos os alunos.

Esse pensamento é nítido nas produções de 2008 como segue:

> *Ao debatermos sobre a inclusão educacional não podemos deixar de questionar, quanto ao conceito de sujeito que queremos para os alunos com necessidades educacionais, já que se trata da diversidade humana, que de acordo com os estudos realizados, verificamos que em alguns momentos da história os alunos com necessidades educacionais especiais estavam inseridos no processo de escolarização, em espaços de segregação ou de exclusão, dependendo das relações sociais de cada época: nos asilos e em escolas especiais impedidos de se desenvolverem em um processo de aprendizagem participativo. [...] o processo ensino-aprendizagem acontece de forma mais lenta, não se podendo determinar o tempo necessário para que ele se aproprie dos conceitos e conhecimentos trabalhados pelo professor. Por isso é de fundamental importância, que para o atendimento desses alunos, o professor fique atento as suas dificuldades, sendo um observador, orientador, mediador e avaliador para entender às peculiaridades de cada educando e poder elaborar propostas de ação educativas que contribuam para o seu crescimento intelectual e a qualidade de vida social (TEIXEIRA, 2008, p.3).*

Na fala da autora fica evidente seu comprometimento com a profissão, evidenciou-se que ela concebe a necessidade de mudança na concepção de

necessidades especiais e que para isso é primordial o esforço de toda a comunidade escolar no sentido de garantir um projeto político pedagógico pautado em princípios de dignidade humana, solidariedade, cooperação e respeito aos alunos.

Assim, a instituição educacional cumpre o seu efetivo papel de promover o desenvolvimento integral dos mesmos.

Como caracteriza Saviani (1997, p. 14) "[...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular"

Assim, conforme o referido autor, o saber transmitido pela escola não é o saber do cotidiano, do senso comum, que são orientados pelo espontaneísmo, pelas motivações individuais. O saber escolar é aquele orientado pela arte, ciência e filosofia.

O que justifica a existência da escola para Saviani (2011), é, pois, o trabalho que desencadeia a apropriação do conhecimento sistematizado. Nesse sentido, ao proporcionar a apropriação dos conteúdos científicos pela criança, a atividade pedagógica amplia o seu campo de desenvolvimento.

Como descrito por Sforni (2004) os objetos ou fenômenos são explicados pelo professor ao aluno, por meio de um procedimento metodológico pautado na observação, comparação, categorização (conceituação) e memória, ou seja, quando segue o procedimento de aprendizagem próprio da aquisição de conhecimentos espontâneos, há limitações na forma do aluno pensar com o conceito aprendido:

> [...] o aluno, às vezes, encontra dificuldades em reconhecer no caso particular, sob novas condições concretas, o traço geral que conheceu a partir de outras percepções; não consegue fazer transferências; enfim, não consegue generalizar. Por exemplo, o aluno aprende que a planta recebe nutrientes pela raiz. Observa as várias gravuras, experiências, ou mesmo no cotidiano, a raiz sempre sob a terra. Apesar de listar nutrientes, descrever a função da raiz e não falar explicitamente da terra, ou seja, mesmo demonstrando domínio do conteúdo esperado, ele criou uma imagem mental em que a terra é um atributo essencial nesse processo. Quando se vê diante de uma planta hidropônica (outro caso particular sob nova condição), não consegue transferir o conhecimento que havia abstraído das situações anteriores para compreender o novo fenômeno (SFORNI, 2004, p. 55).

Deste modo, a atividade pedagógica necessita apoiar-se, principalmente, em procedimentos metodológicos que permitam ao estudante estabelecer relações entre os fenômenos. Nesse sentido, a sua relação com outros conceitos mais empíricos ou mais teóricos, num movimento ascendente ou descendente, torna-se possível.

As dificuldades enfrentadas no processo de mudanças na área educacional estão presentes nas produções como segue:

> *Na área educacional as mudanças são sempre vistas com muita cautela; as repercussões são grandes, visto envolverem um processo que está completamente arraigado à vida em sociedade. Dentro do âmbito escolar, o currículo define a direção, o caminho e enquanto construção social, cultural e ideológica, jamais poderá ficar dissociado da teorização e da discussão da objetividade no campo da educação (FLORIANI, 2008, p.4).*

A fala da autora demonstra que a maioria dos professores não são receptivos as mudanças, isso porque existe um discurso de impossibilidades associado aos que possuem necessidades educativas especiais, e isso precisa ser mudado, principalmente quando esse discurso ocorre na instituição educacional.

Professores necessitam assumir seu papel de mediador e destituir-se do papel perpetuador de estigmas e estereótipos que servem como elementos afirmadores da condição de incapacitados e excluídos dessas pessoas.

Os profissionais da educação precisam de apoio para afrontar os inúmeros desafios que são lançados aos professores quando há uma reflexão mais detalhada sobre o processo inclusivo, embora não se concentre nele toda a responsabilidade, seu desempenho é primordial neste processo, uma vez que é ele quem promove a adaptação curricular, avaliação e metodologias diferenciadas para a efetivação da aprendizagem.

Sobre esse ponto, encontramos em Pacheco (2005), o seguinte esclarecimento: o currículo é um projeto de formação que envolve conteúdos, valores/atitudes e experiências dos que os produzem.

Dessa maneira, sua construção, reafirma os valores da parte dominante do Estado, visto que o currículo é pensado e planejado a partir de uma multiplicidade de

práticas inter-relacionadas, desenvolvidas pela elite do poder, que através de deliberações tomadas nos contextos: social, cultural, político, ideológico e econômico, reafirmam os valores do capital.

Como caracteriza Pereira (2010, p 197) “[...] o setor educacional passou a ser revisto e adequado aos novos imperativos econômicos, desde o financiamento, a gestão, os currículos, a formação de professores, a avaliação. Tudo foi revisto pelo Estado”.

O Programa de Educação Inclusiva do Ministério da Educação fundamenta a inclusão

> no princípio da universalização do acesso à educação e na atenção à diversidade [...] e requer a necessária transformação da escola e das alternativas pedagógicas com vistas ao desenvolvimento de uma educação para todos nas escolas regulares (BRASIL, 1994).

Nesse sentido, a adoção de currículos flexíveis se coloca como uma medida incorporada nos discursos oficiais para atender esse princípio.

É oportuno lembrar Shiroma (*apud* GARCIA, 2007,p.12), os conceitos são fundamentais para a compreensão das ideias, noções, filiações teóricas presentes nas proposições políticas, uma vez que as palavras fazem diferença.

Assim, para Garcia (2007) o conceito de flexibilização curricular, precisa ser compreendido como estão postos em documentos internacionais e nos discursos políticos: qualidade, inclusivo, inovação, não-tradicional, não rígido, não homogêneo. Compreendendo-o como uma ideia de currículo flexível a um trabalho pedagógico inclusivo, que visa atender ao mesmo tempo a diversidade humana e à identidade cultural local.

Nesse sentido tem-se:

> Numa clara referência ao grupo de alunos, percebe-se aí novamente a tentativa de equilíbrio entre o comum e o individual, com o discurso da educação voltada para todos, numa perspectiva de modificação da forma de ensinar em sala de aula e, ao mesmo tempo, para cada um, individualmente, em outro espaço. Note-se aqui que há referência à flexibilização curricular quando o trabalho pedagógico voltasse ao grupo e, quando a prática escolar envolve adaptação, é no plano individual que ela acontece. Aqui identificamos o desafio do equilíbrio entre o que é comum e o que é individual nas políticas de inclusão escolar de alunos com deficiência (FLORIANI, 2008, p. 6).

A autora coloca em sua fala a preocupação com o desafio do processo inclusivo. Entende ser fundamental o equilíbrio, em todos os sentido, dentro desse processo de inclusão, para que haja uma mudança significativa na práxis dos profissionais da educação. Por isso o entendimento das necessidades educativas especiais é fundamental para um planejamento pedagógico que contemplem as necessidades específicas de todos os alunos.

Dessa maneira, pensaremos na educação das pessoas com necessidades educativas especiais a partir das possibilidades de aprendizagem que eles apresentam e não de suas dificuldades ou impossibilidades. Para tanto o profissional da educação precisa ser resiliente.

Esse ponto transparece nas produções, como segue:

> *A resiliência é qualidade de um bom profissional. Algumas pessoas conseguem lidar com as adversidades da profissão e outras não. Uns profissionais recuperam-se rápido depois de um momento de stress e tensão e outros demoram,até dias, para voltar ao estado natural.Todas as pessoas são dotadas de alguma resiliência. O que a diferencia é o grau – saber como agir nos momentos difíceis e escolher se o sentimento negativo vai durar minutos, horas ou dias. Resiliência na educação se refere à capacidade que as pessoas têm, tanto individualmente quanto em grupo, de resistir a situações difíceis sem perder o equilíbrio e ajustar-se, constantemente, de maneira positiva. Isso quer dizer resistiras pressões do cotidiano escolar, mantendo o foco nos objetivos principais da educação (SILVEIRA, 2008, p. 5).*

A autora levanta uma questão importante para a atualidade educacional.

> *Se a resiliência se constrói nessas dimensões, por que essas questões não são tratadas na formação do profissional da educação? Urge, pois, oferecer, através de uma formação continuada, ações e noções voltadas à qualidade de vida do profissional da educação, no que se refere a saúde física, mental, social e espiritual.*
> *Os profissionais da educação lidam com a formação de seres humanos e trabalham com os aspectos cognitivos e afetivos, o que exige uma diversificação de atitudes para atender às diferentes*

> *demandas escolares e sociais. E, para atuar de forma positiva, é preciso levar em conta também as suas próprias necessidades. (SILVEIRA, 2008, p. 7).*

Constata-se que essa autora possui uma visão crítica sobre a formação dos profissionais da educação, demonstrando assim, ter um comprometimento efetivo com sua formação e o exercício de sua profissão.

Sobre essa visão, Mello (2005) tece uma crítica, discorrendo que a educação continuada dos professores deveria prever não só os temas técnicos profissionais, mas também os temas pessoais, como grupos de discussão, socioterapias, aconselhamento e outras formas de fortalecimento da auto-imagem. “Talvez uma característica indispensável ao professor de alunos de risco seja encontrar saídas em situações adversas. Ou seja, resiliência. E isso pode ser aprendido num programa sério de educação continuada” (MELLO, 2005, p. 35).

No bojo destas discussões, verifica-se a urgência que as instituições educacionais repensem o trabalho por elas planejado e realizado, de forma a garantir a qualidade da educação oferecida a seus alunos, já que os profissionais da educação lidam com a formação de seres humanos e trabalham com os aspectos cognitivos e afetivos, o que exige uma diversificação de atitudes para atender às diferentes demandas escolares e sociais.

Nesse sentido, o processo de inclusão requer mudanças significativas, visando principalmente aprimoramento da formação inicial e continuada, bem como das condições de trabalho do professor.

Sobre esse aspecto tem-se:

> *Existe uma carência de estudos sobre as necessidades dos educadores, que também precisam de atenção, para que possam desenvolver, com êxito, a sua prática pedagógica.*
> *Os professores se deparam com o desconcerto, com as intrinca das demandas mutantes, com a constante crítica social e com a dificuldade em atendera essas novas exigências (SILVEIRA, 2008, p.8).*

A autora acrescenta ainda que:

> *A prática da inclusão não é um trabalho tranqüilo. Os professores e a equipe técnico-pedagógica escolar são submetidos a pressões e stress. É comum ouvir professores que concordam com a inclusão e conhecem as leis, mas reclamam da falta de informações e orientações sobre aquele caso que está à sua frente, na sua sala. [...] Urge, pois, oferecer, através de uma formação continuada, ações e noções voltadas à qualidade de vida do profissional da educação, no que se refere a saúde física, mental, social e espiritual (SILVEIRA, 2008, p.10).*

A produção da autora é uma constante afirmação e reafirmação da consciência de sua concepção de educação e do valor do seu trabalho.

Vale lembrar que somente o aprofundamento teórico, possibilita ao profissional da educação subsídios para o desenvolvimento de seu trabalho.

Nesse sentido, vale trazer, à baila, o testemunho de Facion (2005), que advoga que esta nova era que marca no mundo educacional o retorno à valorização da diversidade humana, requer emergencialmente uma nova forma de ensinar e, também, de ensinar a ensinar, que demanda uma multiplicidade de respostas educativas coerentes comas necessidades diversas dos alunos.

Para que isso transcorra com coerência e sabedoria, é necessário que haja uma redefinição do papel da escola e, conseqüentemente, dos professores e demais agentes educativos. Esses precisam estar devidamente preparados para assumir "novos valores profissionais que abranjam, além de uma prática diferenciada, um conhecimento pedagógico, científico e cultural transformado, voltado às características individuais dos alunos" (FACION, 2005, p. 168).

Portanto, é necessário que estes professores possam fundamentar sua prática pedagógica no reconhecimento da importância da apropriação dos conteúdos científicos para a formação integral de seus alunos e para a efetivação desse processo é fundamental o entendimento das necessidades educativas especiais.

4.2.4 SÍNTESE DAS PRODUÇÕES PDE 2008

Com a análise das produções de 2008 verificou-se que as produções foram

mais ricas no sentido de identificar e compreender o termo necessidades educativas especiais. E que isto exige o trabalho de mediação dos professores.

As produções desse ano se concentraram na prática docente e como no ano anterior, na necessidade de uma formação específica que atenda o processo inclusivo, onde as instituições educacionais, as famílias, os profissionais da educação, os funcionários e toda comunidade escolar, possam trabalhar juntos em prol de uma escola que tem como função primordial, construir uma sociedade mais justa e igualitária, através do desenvolvimento integral de seus alunos.

Sendo assim, a família e a escola são agências socializadoras que, apesar de distintas, buscam atingir objetivos comuns.

Segundo Bartholo,

> A parceria família escola é fundamental para que ocorram os processos de aprendizagem e crescimento de todos os membros deste sistema, uma vez que a aprendizagem não está circunscrita à conteúdos escolares (BARTHOLO, 2001, p.23).

Na perspectiva de educação inclusiva, o termo especial desloca-se do aluno para o processo conforme afirma Carvalho (2004, p. 17).

> Especiais devem ser consideradas as alternativas educacionais que a escola precisa organizar, para que qualquer aluno tenha sucesso; especiais são as estratégias que a prática pedagógica deve assumir para remover barreiras para a aprendizagem.

Contudo o processo de inclusão tem suscitado questionamentos na sociedade e mais especificamente na comunidade escolar, embora seja consenso, a necessidade deste atendimento e o respeito ao direito de todos à educação, sabe-se que esse processo de mudanças de concepções são lentas, e sobre tudo carecem de muito empenho por parte de todos os envolvidos.

Por isso é importante que as instituições educacionais tenham um discurso condizente com sua prática, ou seja, o discurso que está presente nos documentos da instituição necessita ser o mesmo nas ações dos professores e comunidade escolar.

Caso contrário, como discorre Vasconselos (1994, p. 76), na questão do relacionamento escola-família, há um risco seriíssimo de se cair no jogo “empurra-empurra”, de um lado os professores dizem que os pais é que são os grandes responsáveis pelos problemas existentes em sala de aula, de outro lado os pais culpam os professores pelos problemas enfrentados pelos filhos, e a instituição educacional ainda culpa o sistema pela má qualidade de ensino.

Torna-se primordial superar este jogo de empurra-empurra, pois não se trata de encontrar o culpado, isto só leva ao desgaste e a aversão à mudança frente ao problema existente. Ao contrário, faz-se necessário vislumbrarmos o compromisso de cada parte,dentro de uma visão de totalidade, buscando que cada um assuma suas respectivas responsabilidades. Dada a formação profissional que têm os professores e atendendo as funções que a escola tem na sociedade, as tentativas de aproximação e de melhoria das relações com as famílias devem partir, preferencialmente, da escola.

Nesse sentido, de acordo com Vasconcelos (1994) o trabalho em conjunto, escola e família diminui o fracasso escolar, pois a escola, o aluno e a família deste aluno são peças fundamentais na educação, juntamente com aspectos culturais, sociais, pedagógico, etc.

Os professores PDE/ Paraná em suas produções enfatizam que no momento atual, em que a sociedade passa por mudanças, as escolas precisam criar meios que atendam à inclusão educacional, e para dar conta desses novos tempos é necessário ter informação e conhecimento para poder compreender a diversidade do contexto social.

Segundo Arnal (2007), diante do desafio de oportunizar as máximas oportunidades para os alunos com necessidades educacionais especiais, é que se ressalta a importância da formação e mediação do professor nesse processo. Seu papel é essencial, pois o desenvolvimento dos alunos dependerá, diretamente, dos conteúdos por ele trabalhados em sua prática pedagógica.

As produções analisadas embora apresentem claramente a compreensão das necessidades educativas especiais e da necessidade de uma melhor formação dos profissionais da educação, deixaram de lado um ponto fundamental para o processo de inclusão: o Estado e as Políticas Públicas. Sem o efetivo aporte do mesmo como esse processo pode ser efetivado com sucesso?

Não é só a formação, inicial ou continuada, dos profissionais da educação que fará com que esse processo inclusivo seja efetivado, é preciso ações governamentais comprometidas realmente com esse processo.

Mendes.; Almeida.; Williams (2004) alertam que os debates ideológicos e as posições radicais são politicamente comprometedores, visto que a filosofia da inclusão educacional pode conter ou justificar o encerramento dos programas e serviços das escolas especiais sem que outra proposta de atendimento no ensino regular tenha sido viabilizada.

Em sua política educacional de inclusão, segundo Carvalho (2004), o Paraná adota a inclusão responsável:

> O desafio da inclusão escolar é enfrentado como uma nova forma de repensar e reestruturar políticas e estratégias educativas, de maneira a não apenas criar oportunidades efetivas de acesso para crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais, mas, sobretudo, garantir condições indispensáveis para que possam manter-se na escola e aprender. [...] Adotasse como um referencial filosófico que a inclusão educacional é mais que a presença física, é muito mais que a acessibilidade arquitetônica, é muito mais que matricular alunos com deficiência nas salas de aula do ensino regular, é bem mais que um movimento da educação especial, pois se impões como um movimento responsável que não pode abrir mão de uma rede de ajuda e apoio aos educadores, alunos e familiares (CARVALHO, 2004, apud Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos – SEED/DEE, 2006).

Contudo, mesmo com essa política responsável, constata-se que as ações por parte do Estado ainda são insuficientes para que esse processo seja considerado efetivo.

Portanto, na realidade, vivenciamos uma pseudo-inclusão, pois desde o início do processo de inclusão as instituições educacionais não conseguem, qualitativamente, lidar com alunos que se afastam dos padrões determinados socialmente como esperados.

Constata-se que, o resultado das produções PDE /PR deste ano dizem respeito principalmente à mudança na prática pedagógica do professor, tendo em vista areal possibilidade de melhoria para a educação pública, assim as produções apresentam um maior compromisso nos processos sócio-políticos e culturais que

reivindicam uma sociedade mais justa. Estes resultados, que são genuinamente oriundos de uma política educacional eficiente, certamente virão no seu tempo.

4.2.5 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES PDE 2009

Com a análise das produções dos professores PDE deste ano de 2009, constatou-se que as concepções de inclusão apresentadas foram um misto das concepções dos outros anos. Predominaram as concepções de inclusão como histórica e de direito social, concepção voltada para a prática docente. Discorreram também sobre a necessidade de uma formação sólida dos professores para atender o processo inclusivo.

De uma maneira geral, também apresentaram um breve resgate histórico sobre a educação especial e sua evolução, observou-se nas produções desenvolvidas, uma compreensão das necessidades educativas especiais e o papel do Estado para a efetivação do processo de inclusão .

4.2.5.1 Concepção de inclusão como processo histórico e como direito social.

As produções dos professores do ano de 2009, no total de dezenove (19) produções, fundamentalmente discorrem sobre a trajetória da Educação Especial. Apresentam estudo da legislação pertinente: leis, portarias e mais de metade remetem à Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Buscam também, fundamentos teóricos em autores já referidos nos anos anteriores. As produções evidenciam que os Professores /PDE reconhecem a Educação Inclusiva como um processo histórico e de direito.

Nesse sentido, destaca-se:

> *O Brasil está entre os países que possuem uma das mais modernas legislações em relação às pessoas com deficiência. Porém, mais do*

> *que ampliarmos e aprofundarmos os marcos legais devemos concretizar, no cotidiano, as conquistas positivas na legislação brasileira em relação às pessoas com necessidades educacionais especiais, pois a inclusão não se faz apenas com leis, resoluções, decretos e normas. A inclusão não vai acontecer apenas respeitando a legislação, pois a lei não garante o sucesso e a permanência dos alunos, sendo comum as frustrações, a marginalização e a exclusão. Sendo assim observa-se a necessidade de realizar processos de inclusão onde os alunos que serão inseridos nas escolas de rede regular de ensino encontre não somente espaço físico adaptado e condições de acesso,mas uma escola com profissionais preparados e que tenha assistência e suporte para o atendimento dos alunos com deficiência (CASARIN, p. 22).*

A autora discorre em sua produção sobre a necessidade de se promover ações que efetivem o processo de inclusão, apresentando ter consciência de que só a existência legal não garante a efetivação desse processo, chamando atenção para o aporte efetivo do Estado.

Falar em políticas inclusivas segundo Cury (2005, p. 14) supõe, pois, retomar o tema da igualdade e conseqüentemente o da diferença. “ As políticas inclusivas, assim, podem ser entendidas como estratégias voltadas para a universalização de direitos civis, políticos e sociais”.

Buscam, pela presença interventora do Estado, aproximar os valores formais proclamados no ordenamento jurídico dos valores reais existentes em situações de desigualdade. Elas se voltam para indivíduo e para todos, sustentadas pelo Estado, pelo princípio da igualdade de oportunidades e pela igualdade de todos ante a lei. Assim, essas políticas públicas não são destinadas a grupos específicos enquanto tais por causa de suas raízes culturais, étnicas ou religiosas.

Essa concepção de inclusão como histórica e de direito é uma constante nas produções deste ano, como segue:

> *Por estes acontecimentos históricos, a inclusão educacional tem sido tema de reflexões em todo o mundo, a partir de meados do século XX, resultando em aprovações de leis internacionais e nacionais que sistematizaram os documentos norteadores das políticas públicas direcionadas ao atendimento à diversidade, conclamando respostas educacionais que atendam efetivamente às necessidades de todos os alunos. No entanto, o que se evidencia é que estes registros legais não têm sido efetivados, assegurando, de fato, os direitos dos*

> *alunos que apresentam necessidades educacionais especiais (CRÓCOLI, p. 8).*

Segundo Prieto (2006, p.36), “eles podem ter acesso à escola, ou nela permanecer, apenas para atender a uma exigência legal, sem que isso signifique reconhecimento de sua igualdade de direitos”.

Constata-se que apesar da legislação vigente sobre a Educação Inclusiva, ainda temos um longo caminho a percorrer para a efetivação plena do processo inclusivo, visto que nossas escolas ainda carecem de infraestrutra para atender a todos.

Considera-se:

> *Entretanto, nem sempre as escolas estão preparadas para oferecer as mesmas condições educacionais a todos os seus alunos. [...] mesmo com a evolução da sociedade, a vida da pessoa deficiente ainda é marcada pelo preconceito e discriminação devido aos seus aspectos diferenciados do padrão da normalidade. Muitas vezes essas pessoas acabam sendo tratadas como portadoras da presença demoníaca ou merecedora de caridade, piedade.*
> *No ambiente escolar ainda persiste o vício da homogeneidade, com uma educação seletiva, classificatória e excludente. Encara-se a deficiência como anormalidade, digna de piedade, caridade e aceitação nos conceitos e práticas de ensino e aprendizagem, nas políticas públicas e cultura escolar (ANDRADE, p.11).*

A autora coloca ainda que:

> *Porém para que as escolas consigam se organizar para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, como enfatiza a resolução, há necessidade de agilizar junto aos órgãos responsáveis o cumprimento da legislação que aborda uma educação com qualidade para TODOS. Revendo, inclusive, as barreiras humanas e arquitetônicas (ANDRADE, p.5).*

Em sua produção, a autora deixa claro sua concepção de inclusão como direito social e demonstra ter consciência do papel fundamental do Estado para que as ações desenvolvidas na práxis sejam efetivadas.

Segundo Mantoan (2006, p.25), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96) deixa claro que o ensino especial é uma modalidade e, como tal, deve perpassar o ensino comum em todos os seus níveis – da escola básica ao ensino superior. Haja vista as portarias e demais instrumentos pelos quais a educação garante aos alunos universitários a presença de intérpretes, tecnologia assistida e outros recursos em sala de aula comum. Há que assegurar não apenas o acesso, mas a permanência e o prosseguimento do estudo desses alunos e não retirar do Estado, por nenhum motivo, essa obrigação, exigindo o cumprimento das leis, para atender às necessidades educacionais de todos.

Assim, destaca-se:

> *A lei fala dos alunos com deficiência intelectual, táteis, físicas, de comunicação, dos transtornos e comportamentos, de alunos com altas habilidades, permanentes ou não. Mas sabemos que aprendemos de forma única e pessoal. Assim, a escola precisa atender a todas as especificidades educacionais individuais. Não podemos mais ignorar a lei e o direito inerente a todos de aprender. Flexibilização e adaptação curricular desperta muito interesse e vem ao encontro das ansiedades da comunidade escolar. O fracasso escolar tornou mais evidente a responsabilidade da escola no processo ensino aprendizagem. Em buscas de soluções, deparamo-nos com o desafio ainda maior de receber e atender com competência os alunos com necessidades educacionais especiais. Isso gera muitas aflições, já que põe em cheque a competência de ensinar do professor e a competência da escola em orientar no processo de inclusão (GEWEHR, p. 3).*

A produção da autora apresenta a concepção inclusiva como direito, demonstra seu comprometimento com o processo inclusivo e com o aprimoramento da sua práxis.

O processo educacional tem sofrido as influências das várias concepções sobre educação, sobre o gênero humano e sociedade. Hoje, na pós modernidade, pretende-se resgatar a escola de qualidade como espaço de exercício de cidadania. E tal concepção:

> Não nos autoriza a pensar numa escola centrada em si mesma, como uma ilha e distante dos interesses dos alunos. A escola deve ser também o espaço da alegria, onde os alunos possam conviver, desenvolvendo sentimentos sadios em relação ao "outro", a si mesmo e em relação ao conhecimento. Para tanto, a prática pedagógica deve ser inclusiva, no sentido de envolver a todos e a cada um, graças ao interesse e à motivação para a aprendizagem (CARVALHO, 2006, p. 32).

Nesse sentido, as respostas educativas que se oferece aos alunos, com vistas à efetivação do trabalho na diversidade, necessitam ser diferente das que estamos promovendo.

Segundo Carvalho (2006, p. 36) o trabalho educativo precisa estar baseado na defesa dos direitos humanos. A autora coloca que:

> Está baseado na defesa dos direitos humanos de acesso, ingresso e permanência com sucesso em escolas de boa qualidade (onde se aprende a aprender, a fazer, a ser e a conviver), no direito de integração com colegas e educadores. [...] e mais, implica, incondicionalmente, na mudança de atitudes frente às diferenças individuais, desenvolvendo-se a consciência de que somos todos diferentes uns dos outros e de nós mesmos, porque evoluímos e nos modificamos.

Concorda-se com o ponto de vista da autora, pois só com essa concepção voltada para a defesa dos direitos humanos é que nós, profissionais da educação, estaremos promovendo ações realmente condizentes com o atual contexto educacional. E quando digo profissionais da educação, incluo aí toda a comunidade escolar: direção, professores, funcionários, enfim, todos aqueles que fazem parte do contexto escolar, visto que a educação também se efetiva nas relações existentes fora da sala de aula.

Assim, passa-se agora a discorrer sobre a concepção voltada para a prática docente e sua formação, que também transparece muito fortemente nas produções deste ano de 2009.

4.2.5.2 Concepção de inclusão como práxis

Além das concepções já apontadas e analisadas, nas produções dos professores PDE/PR do ano de 2009, captou-se também, como já dito neste texto, a concepção de que a educação inclusiva voltada para as práticas escolares.

Em todas as produções um ponto muito discutido foi a formação dos professores, seja na forma inicial como na continuada, para a efetivação do processo de inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino, pois a inclusão de alunos com NEE, seja qual necessidade for, é efetivamente praticadas com responsabilidade.

Nesse sentido tem-se:

> *Entendemos que a educação inclusiva é uma forma preventiva de exclusão social e que uma educação não segregada por mais aparente que seja, pode ser um meio para a formação de valores que possam ser preventivos de situações de preconceito e conflito.*
> *Porém, as poucas mudanças que estamos percebendo no processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais são em virtude de uma "obediência" a legislação, sem se dar conta de responder: o que estamos fazendo com os "diferentes"? O que significa abrir as portas para os alunos denominados como "especiais"? Todo cuidado deve ser tomado para não implantarmos uma inclusão/excludente, ou seja, criar a ilusão de uma escola inclusiva, somente porque abre suas portas, matricula e coloca na sala de aula os alunos com necessidades educacionais especiais que procuram pela escola regular de ensino (GALVÃO, p.4).*

Nessa produção fica claro a inquietação da autora com as condições em que o processo inclusivo se encontra. Apresenta a necessidade de reflexão que os profissionais da educação precisam ter para que suas ações educativas não produzam uma inclusão excludente.

Sobre esse ponto, Tesini e Manzini (1999 apud TESSARO, 2004) discorrem que se observam contrariedades nos discursos dos educadores, os quais em alguns momentos se mostram receptivos e confiantes em relação à inclusão e em outros se mostram confusos, descrentes e com pouco conhecimento.

Sendo assim, a formação de professores necessita ser sólida e continuada, para que os mesmos consigam compreender que a sua práxis precisa ser sempre reflexiva e aprimorada, para que suas ações possibilitem o cumprimento de sua profissão, que é o de promover o desenvolvimento integral de seus alunos.

Assim, destaca-se que:

> *Atualmente é possível observar um grande interesse por parte dos professores em aprofundar conhecimento no que se refere à educação especial. Muitos são os que desconhecem o conteúdo das Diretrizes Curriculares para a Construção de Currículos Inclusivos, o que reforça a afirmação que existe a necessidade de formação continuada para professores que tenham como tema principal a educação especial e suas diretrizes. Isto porque as formas de trabalho apresentadas pelas Diretrizes exigem do profissional da educação uma mudança de postura frente a este desafio educacional que é a inclusão (SILVA, p. 7).*

A fala da autora apresenta essa concepção de inclusão voltada para a prática, demonstrando seu comprometimento com o desenvolvimento de seus alunos, tendo necessidades educativas especiais ou não.

Há na educação inclusiva a introdução de um olhar. Uma maneira nova de se ver, ver os outros e ver a educação. Para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada com base no entendimento de que é ela que precisa ser capaz de atender as necessidades de seus membros. Assim sendo, “inclusão significa a modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com necessidades especiais buscar seu desenvolvimento e exercer sua cidadania”. (FREITAS, 2006, p.167).

Para que a inclusão cumpra com o seu papel é primordial que alguns temas sejam discutidos por todos os professores, como: mudanças de atitudes frente às diferenças, conhecimento sobre processos de desenvolvimento humano e sobre aprendizagem, sobre currículos e suas adaptações, etc. Somente com essas reflexões é que ocorrerá melhorias no processo inclusivo.

Tal ponto aparece nas produções dos professores PDE como segue:

> *A noção de escola inclusiva tem uma dimensão que vai além da inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais, já que estes não são os únicos excluídos do processo educacional. O sistema regular de ensino tem se mostrado incapaz de atender todos os alunos que devido a problemas sociais, culturais, psicológicos ou de aprendizagem fracassam na escola. Assim, ao dar ênfase a práticas pedagógicas diversificadas e adaptadas às necessidades educacionais de todos os alunos, a escola estará resgatando seu papel preventivo e criando oportunidades educacionais reais para todos os educandos (SILVA, p.4).*

Na fala da autora fica evidente sua compreensão das dificuldades que o nosso sistema de ensino apresenta e que tal fato acaba por comprometer todo processo de inclusão.

Os professores precisam lidar não só com as NEE, mas também com as dificuldades que o próprio Estado coloca com sua falta de compromisso na efetivação das políticas públicas inclusivas, já que para o processo inclusivo é necessário, não só a formação dos profissionais da educação mas o aprimoramento arquitetônico das instituições escolares, a oferta de materiais específicos para o atendimento das NEE, etc.

A inclusão educacional com responsabilidade exige que o professor esteja preparado para lidar com a diversidade, pois homogeneidade ele não encontrará em nenhuma sala de aula.

Portanto, cabe aos professores, a partir de observações criteriosas, ajustar suas intervenções pedagógicas ao processo de aprendizagem dos diferentes alunos, de modo que lhes possibilite "um ganho significativo do ponto de vista educacional, afetivo e sociocultural"(PRADO; FREIRE, 2001, p. 5).

Considera-se:

> *Na atualidade, a discussão gira em torno da formação profissional, técnica, tecnológica e para o mercado de trabalho, o qual busca mão-de-obra potencial, que sofre os efeitos da globalização e, ainda, diante do capital transnacional, impele ao cumprimento de instruções ditadas pelas elites locais que se beneficiam do processo. Este momento da sociedade impinge ao educando um conjunto de conhecimentos que contemplem enfaticamente a formação social e ética, preparando a pessoa para ser um cidadão do mundo. Nessa direção, a política educacional brasileira determina a educação para todos, indiscriminadamente, "com a formação do cidadão crítico,*

participativo e criativo para fazer face às demandas cada vez mais complexas da sociedade moderna" (GEWEHR, p. 2).

Nessa produção, a autora apresenta uma concepção inclusiva comprometida com a formação plena do ser. Demonstra seu entendimento sobre as diferenças entre os alunos, contudo deixa claro como o poder do capitalismo interfere em sua profissão.

Diante do que foi exposto, verifica-se que se faz necessário que a sociedade entenda a sua responsabilidade, e comprometimento, no sentido de tornar o ensino um direito realmente de todos, sem distinção, e que os profissionais da educação embasem sua prática pedagógica no reconhecimento da importância da apropriação dos conteúdos científicos para a formação integral de seus alunos e para a efetivação desse processo, sua práxis precisa ser constantemente reflexiva para assim atender o contexto educacional vigente.

4.2.6 SÍNTESE DAS PRODUÇÕES PDE 2009

Com a análise das produções deste ano de 2009, verificou-se que os professores PDE trazem em suas produções uma concepção contextualizada do processo de inclusão, evidenciando que concebem a Educação Inclusiva como um processo histórico, de direito e como práxis. As produções discorreram brevemente sobre a trajetória da Educação Especial, apresentam uma compreensão mais profundas com relação à necessidade da formação e prática dos professores para atender os alunos com necessidades educativas especiais no processo inclusivo.

Os professores PDE, compreendem a abrangência do termo NEE e que a falta de subsídios do Estado e uma sólida formação, tanto inicial quanto continuada dos professores, acabam por comprometer o referido processo inclusivo, apresentam também em suas produções a contradição presente no discurso dos professores entre a teoria (conhecimento) e a prática (ação).

A educação inclusiva busca a superação de preconceitos e de práticas excludentes na defesa do direito de todos os alunos. Contudo a forma como ela esta sendo efetivada demonstra uma contradição.

Considera-se oportuno lembrar Tessaro (2004), que ressalta que os professores que já participam do processo de inclusão e os que ainda não o estavam fazendo, não se diferenciaram quanto ao conhecimento sobre o assunto, o que sugere que a inclusão vem se efetivando de forma irresponsável, descomprometida, sem preparo adequado, longe do ideal, acarretando mais prejuízos do que benefícios aos alunos e aos profissionais da educação.

Segundo Sassaki (1997) a inclusão social de pessoas com necessidades especiais é um procedimento que busca prepará-las para assumir responsabilidades dentro da sociedade, e que a sociedade deve se adaptar para incluir ou, se necessário, se modificar para atender às necessidades existentes.

Portanto, é evidente que na sociedade atual em que estereótipos e preconceitos estão enraizados, a inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais ainda encontre dificuldades, principalmente na efetivação de seu desenvolvimento, isto por que apesar da legalidade do processo o Estado ainda se omite na efetivação plena das condições arquitetônicas, de aporte nos materiais específicos e necessários para a promoção da aprendizagem e sobre tudo na formação dos docentes que irão trabalhar com esses alunos. .

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo investigou as concepções de educação inclusiva que as produções dos professores do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/Paraná expressam. Tratou-se de uma investigação no âmbito das Políticas Públicas para a formação continuada de professores para o trabalho segundo a educação inclusiva. Este estudo se fez com as produções dos professores PDE/PR dos anos de 2007 a 2009.

A decisão de pesquisar sobre a educação inclusiva foi resultado de um conjunto de fatores de cunho pessoal e profissional que motivaram a busca por maiores conhecimentos sobre o tema.

Destaca-se que a inclusão é processo histórico inserido nas lutas sociais e os professores precisam formação, tanto inicial quanto continuada, que supere a concepção assistencialista ainda existente em nossas instituições de ensino para os alunos com necessidades educativas especias.

Nas produções do ano de 2007 é possível apontar as concepções de educação Inclusiva como um processo histórico e de direito social, como responsabilidade do Estado e para além das práticas escolares. Apresentam a necessidade de uma formação sólida, tanto inicial quanto continuada de professores, discorrendo sobre a necessidade em elevar o nível de conhecimento dos professores para a efetivação plena do processo inclusivo. Neste ano as produções estão mais voltadas para as deficiências do que para as necessidades educativas especiais e pontuam sobre o Estado para a efetivação das políticas públicas para esse processo.

No ano de 2008 identificou-se a concepção de educação inclusiva como práxis, os professores expressam um entendimento mais profundo sobre as necessidades educativas especiais, pois, as produções abrangem não só as deficiências, como todos aqueles que estão incluídos nessa nomenclatura. Reafirmam a necessidade de formação dos profissionais da educação, entretanto, neste ano o Estado desaparece.

Nas produções referentes ao ano de 2009 foi possível apontar um misto das concepções dos outros anos, ou seja, como um processo histórico e de direito social, voltada para a prática docente e como responsabilidade do Estado.

Destaca-se que houve um aprofundamento das concepções de educação inclusiva como um processo histórico e de direito social e como práxis, bem como sobre a necessidade de uma formação de professores, inicial e continuada, sólida para a efetivação do processo inclusivo.

Considera-se que os objetivos propostos pela pesquisa foram atingidos, pois contemplando os ideais educacionais, entende-se que o mais importante no contexto da inclusão é ela em si mesma, porque ao dispor a educação para todos compromete a todos sem exceção, na busca do aprendizado por si e pelos seus pares. Assim entende-se que este trabalho pode contribuir com as políticas de educação continuada de professores para a educação inclusiva, no sentido de reflexão e na busca por apontar os desafios à formação de professores para a educação inclusiva.

Entende-se que, ao realizar esta pesquisa sobre um tema que se anuncia como essencial e obrigatório na formação, tanto inicial quanto continuada, dos profissionais da educação, seus resultados certamente seriam intermediários a novos temas, como por exemplo: direitos, discriminação, obrigatoriedades, conscientização, reforços estatais à educação, formação, dentre outros.

Com este estudo constatou-se, que o PDE/Paraná é um programa desenvolvido com a intenção de superar o vazio existente entre a Educação Básica e as Instituições de Ensino Superior, contando com a pesquisa e o estudo teórico para rever as práticas de ensino-aprendizagem.

Assim, considera-se que o PDE é uma política de formação continuada que traz benefícios para os profissionais da educação, colaborando para a melhoria da educação pública no Estado do Paraná com relação à prática, aos novos conhecimentos adquiridos.

O documento-síntese do PDE ressalta a importância de uma formação que possibilita pensar a sua própria formação e participar ativa e criticamente de um projeto social de interesse coletivo, também afirma: “entende-se que a proposta de formação continuada do PDE caracteriza-se por princípios inovadores da formação em serviço” (PARANÁ, 2007, p. 16).

Porém segundo Pereira; Peixoto (2009) é sempre preciso ler nos contextos, pois o que está posto nessa análise é que os professores tem tido sua formação cada vez mais precarizada. Ademais, evidencia-se que a formação do professor está atrelada aos interesses de classe. Por mais avançados que sejam os Programas de Formação Continuada do Professor no Paraná, eles se inserem no modo de produção capitalista que é atravessado por interesses antagônicos entre capital e trabalho. Assim, reafirma-se a necessidade e a importância da educação de qualidade.

A escola inclusiva idealizada por todos é, sem dúvida, aquela que não exclui em razão de qualquer atributo. Tais questões têm gerado grandes confusões entre os segmentos da educação em todo o país, principalmente porque o Estado brasileiro não afiança a garantia de direitos em suas ações: caracteriza os atendimentos sociais como concessões, partilhadas com a filantropia, não os assumem como responsabilidade pública. Esse contexto institucional acaba por aprofundar a problemática, pois não se pode pensar em equidade, sem antes considerar a inclusão de todos, no sentido de romper as barreiras do acesso e, para que isto aconteça de fato, faz-se necessário rever as questões concernentes a este processo, que são bastante amplas.

Marangon e Lima, 2002, colocam que, para que se efetive um novo tipo de organização social baseada na igualdade, faz-se necessário mudar a prática docente o que implica em reformular a visão de formação e de ensino que se tem aplicado ao longo dos anos, em que a educação somente foi reformulada em favor de estratégicas políticas.

Destaca-se assim, a desarticulação entre a formação docente e as políticas públicas de Educação Inclusiva.

A partir do trabalho realizado nas análises das produções dos professores PDE, constata-se que a formação continuada, desenvolvida pelo Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/Paraná vem promovendo reflexões significativas na área da educação inclusiva.

Nessa perspectiva se destaca a formação do professor, no sentido de assegurar a operacionalização do ensino de alunos com NEE, a inclusão em todos os níveis de ensino depende de diversos fatores, sendo o principal deles a capacidade do professor promover condições favoráveis à aprendizagem e o seu desenvolvimento, e para que isso ocorra é primordial uma formação sólida, para que

a qualidade da educação pública paranaense melhore e tal fato aparece em todas as produções, de 2007 a 2009.

Destaca-se que a questão que envolve a educação no contexto da diversidade ainda requer uma série de preparos, principalmente no que se refere aos profissionais da educação e na efetivação de ações voltadas para o efetivo cumprimento dos deveres do Estado.

Este estudo colocou novos questionamentos: como inserir a educação inclusiva nos períodos iniciais da formação superior? De que modo o futuro docente assimila as perspectivas da educação inclusiva em sua atuação profissional? A educação inclusiva poderia fazer parte dos conteúdos do Ensino Médio?Entende-se que esses questionamentos precisam ser pensados e investigados, bem como, o questionamentos que surgiram com as análises das produções dos professores PDE/PR os questionamentos que apareceram foram: Quem são os professores autores? Em que área especifica atuam? Que práticas desenvolveram?

Diante dos resultados alcançados, ressalta-se a necessidade da pesquisa, da formação crítica dos professores, do combate às ideologias que provocam a precarização e a desqualificação do trabalho docente, bem como trabalhar em prol da garantia dos direitos conquistados das pessoas com necessidades educativas especiais e pela criação de novas políticas que realmente tragam benefícios aos professores e melhoria real na qualidade da Educação Pública Paranaense.

Constata-se que dada a dimensão e complexidade do Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná – PDE, é certo que aparecem aspectos que precisam ser revistos, como o fato do professor orientador não ter vínculo com a Educação Básica, o que dificulta a compreensão do cotidiano escolar e problemas relacionados à gestão interna da coordenação institucional das IES para o PDE/PR.

Analisando as produções, esta pesquisa aponta que o PDE/PR, mesmo que apresente problemas quanto à forma organizacional devido a sua complexidade e quantidade de instâncias envolvidas, traz ganhos significativos para toda a rede de educação paranaense, pois uma das grandes contribuições do programa é a atualização que acaba por despertar o interesse em continuar a ser professor e a valorização do seu saber, poder continuar contribuindo com qualidade e compromisso para a educação.

Salienta-se que precisam ser criados mecanismos de acompanhamento dos professores pós PDE para avaliar quais ideias, desencadeadas a partir dos projetos implementados, foram incorporadas ao cotidiano escolar.

Sabe-se que mover uma estrutura, ainda mais uma estrutura com raízes tão profundas quanto a escola, gera dificuldades e conflitos, mas o PDE/PR é justamente um programa que busca proporciona a superação, a luta contra o conformismo e a apatia que abate nossos professores, tentando proporcionar uma oxigenação no saber e na forma como os mesmos compreendem a função social da escola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. S. R. **A escola inclusiva e os alunos com deficiência intelectual.**DF: <http://www.saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=20681>. Acesso em 06 setembro 2014.

ANDREOZZI, M.L. Educação inclusiva: fracasso escolar da educação na modernidade. In: **Educação e Subjetividade***,* Faculdade de Educação da PUCSP, Ano 1, n.02, p.43- 75, 2006.

ARANHA, M. S. F. **Projeto escola viva:** garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Visão Histórica. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2005. v. 1. DF: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf> Acesso em: 20 maio 2011.

ARNAL, L.S.P. **Educação Escolar inclusiva**: a prática pedagógica nas salas derecursos. Dissertaçãode Mestrado, UEM, Maringá, 2007. Disponível em: www.ppg.uem.br. Acesso em 12 setembro 2008.

BARTHOLO, M. H**. Relatos do Fazer Pedagógico**. Rio de Janeiro: NOOS, 2001.

BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE/CEB nº 2/ 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, 2001.

BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** DF:< http://www.escoladegoverno.org.br/biblioteca/126-declaracao-universal-direitos-humanos>. Acesso em: 15 dezembro 2014.

BRASIL.**Documento síntese PDE**. DF: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>. Acesso em: 14 julho 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Casa Civil. **Sistema Estadual de Legislação**. DF: http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7474&codItemAto=63745. Acesso em: 25 junho 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 1**, de 17 de outubro de 1969. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1969. DF:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm>. Acesso em: 10 junho 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC/SEF, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.**Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF. 2010.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2011-2020**. DF: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>. Acesso em 04 outubro 2014.

BRECHT, B. **Privatizado.** Publicado por Marlene Lúcia Siebert Sapelli em 19.06.2006. Disponível em: <http://www.olhoscriticos.com.br/modules/smartsection/item.php?iternid=130. Acessado em 20 de dezembro de 2015.

BRIZOLLA, F. e NASCIMENTO, L. M..**Gestão de sistemas de ensino inclusivos para alunos com necessidades educacionais especiais nos municípios do litoral paranaense: diagnóstico, situação e perspectivas.** Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/117.pdf>. Acesso em 15 dezembro 2014.

CARVALHO, R. E. Inclusão e as modalidades da Educação Especial: mitos e fatos. In: **Revista Integração**, 1997, p.19-25.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva:** com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CARNEIRO, M. A. **O Acesso de alunos com deficiência às escolas comuns:** possibilidades e limitações. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo. Ática, 1994.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

CUBEROS, M. D. A. et. al. **Necessidades educativas especiais**. Coleção Saber Mais. 1ª ed. Lisboa: Dinalivro, 1997.

CURY, C. R. J.**Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7. ed. São Paulo, Cortez, 2000.

CURY, C. R. J.**Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica.** Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005

DALL'ACQUA, M. J. C.; VITALIANO, C. R.. Algumas reflexões sobre o processo de inclusão em nosso contexto educacional. I*n*: VITALIANO, C. R. (org.). **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010. p.19 - 30.

DELORS, J. **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 3ª Ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 1999.

Dicionário de Filosofia. Disponível em: < http://www.filosofia.com.br/vi_dic.php?pg=2&palvr=C>. Acesso em 15 de abril de 20015.

DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DUTRA, C. P. In: **Inclusão -** Revista da Educação Especial. Ano 2, n. 3, 2006. DF: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao2.pdf>. Acesso em: 26 dezembro 2013.

DOURADO, L. F. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil:** limites e perspectivas.In. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. DF:<http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 05 setembro 2014.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. **A qualidade da educação: conceitos e definições.** Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em < http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04>. Acesso em: 15 de abril de 2015.

DRIEDGER E. & ENNS, H. **Declaración sobre equiparación de oportunidades**. Estocolmo: Disabled Peoples International, jan. 1987.

FERREIRA, M. E. C. Aspectos de intervenção na área da educação física escolar. In: CASTRO, A. M. de et al. (Orgs.) **Educação especial:** do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003.

FERREIRA, N. S. C. Supervisão educacional: novas exigências, novos conceitos, novos significados. IN: RANGEL, M. **Supervisão pedagógica:** princípios e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2001.

FONTANA, Maria Iolanda. **Políticas públicas para pesquisa na formação e no trabalho dos profissionais da educação básica:** intencionalidade, contradições e materialidade. Tese de doutorado. Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, S. N. **Inclusão e Educação:** doze olhares sobre a Educação Inclusiva: A formação de professores na Educação Inclusiva: Construindo a base de todo o processo. São Paulo: Summus. 2006.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva:**um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4ª ed. São Paulo, Cortez, 1993.

GARCIA, R. M. C. **Política e gestão da educação especial nos anos 2000: a lógica gerencial.**DF: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/300.pdf>. Acesso em 14 abril 2014.

GATTI, B. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, vol.13, n.37, pp. 57-70. Jan/abr., 2008. DF: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf. Acesso em 12 julho 2014.

GATTI, B. **Formação continuada de professores:** a questão psicossocial. Cadernos de Pesquisa, n.119, p. 191-204, julho/2003.

GLAT, R. Capacitação de professores: primeiro passo para uma educação inclusiva. In: MARQUEZINE, M. C. (org.). **Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial**. Londrina: Editora UEL, 1998.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. In: **Inclusão -** Revista da Educação Especial. Ano 1, n.1, 2005, MEC/Seesp.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva:** cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GÓES, M. C. R. **Desafios da inclusão de alunos especiais:** a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, M.C.R.; LAPLANE, A.L.F. Políticas e Práticas de Educação Inclusiva. São Paulo: Autores Associados, 2007.

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa** – tipos fundamentais. RAE –Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995.

HELLER, A.**Sociologia de la Vida Cotidiana**. Barcelona: Ediciones Peninsula, 1977.

HOUAISS. (Ed.) **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Versão 1.0 – Editora Objetiva LTDA. CD – ROM; Dezembro de 2001.

JANNUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2012.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S. (Org.) **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

KASSAR, M. C. M. **Deficiência Múltipla e Educação no Brasil**: discurso e silêncio na história de sujeitos. São Paulo: Autores Associados, 2004.

KASSAR, M. C. M. **Liberalismo, neoliberalismo e educação especial**: algumas implicações. Cad. CEDES. Campinas, v. 19, n. 46, p. 16-28, set. 1998. DF:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101326219980003000 03&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 junho 2014.

KIRK, S. A., GALLAGHER, J. J. **Educação da criança excepcional**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

KOSIK. K**. Dialética do concreto.** 7ed. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z. **Competência como Práxis:** os dilemas da relação entre Teoria e Prática na Educação dos Trabalhadores. Boletim Técnico do SENAC. Rio de Janeiro, 30(3): set./dez. 2004.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente. In: LOMBARDI, J.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (org). **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas: Autores Associados, 2002.

KUENZER, A. Z & LIMA, H, R, de. **As relações entre o mundo do trabalho e a escola:** a alternância como possibilidade de integração. Santa Maria | v. 38 | n. 3 | p. 523-536 | Educação | set./dez. 2013. Disponível em: < http://dx.doi.org/10.5902/198464448989>. Acesso em: 24 julho 2014.

LALANDE, André. **Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia.**3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LAPLANE. A. **Uma análise das condições para a implementação de políticasde educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra.** Educ. Soc, Campinas, vol 27, n. 96 –Especial, p. 689-715, out. 2006.

LIMA, A. D. A. **O Plano de Desenvolvimento da Educação.** DF: <http://www.ebah.com.br/>. Acesso em 15 dezembro 2014.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. In: **Revista Temas de Ciências Humanas**. São Paulo: Ciências Humanas, nº 4, 1978.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R.G.; ARANTES.V.A. (Org.). I**nclusão Escolar:** pontos e contrapontos, 2 ed., São Paulo: Summus, 2006.

MARANGON, C.; LIMA, E. Os novos pensadores da educação. In: Revista **Nova Escola**, ano XVII, nº 154, ago/2002, p.19-25.

MARQUES, C.A. ; MARQUES, L.P. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, V. e SOUSA, L. (Org.) **Práticas educacionais, práticas escolares e alternativas deinclusão escolar**. Rio de Janeiro: DPA, 2003.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil:** história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2011.

MAZZOTTA, M. J. S. **Deficiência, educação escolar e necessidades especiais:** reflexões sobre inclusão sócio educacional. São Paulo: Editora Mackenzie, 2005.

MELETTI, S. M. F. Políticas de educação inclusiva e a educação da pessoa com deficiências no Brasil. In. **IX SEMANA DE EDUCAÇÃO. Política e gestão daeducação: dilemas e perspectivas.Anais.** UEL. Londrina, 28 a 31 de maio, 2007.

MELLO, G. N. de. Revista Prelac. **Professores para a igualdade educacional na América Latina:** qualidade e nenhum a menos. UNESCO, 2005, nº.1, p. 25 a 36, junho 2005.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (Org.) **Temas em Educação Especial:** Avanços recentes. São Paulo: UFSCar, 2004.

MENEZES, M. A. de. Currículo, formação e inclusão: alguns implicadores. In: FELDMANN, M. G. (org.). **Formação de professores na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac, 2009.

NADAL, B. G. **Política Educacional Paranaense para formação de professores:** um olhar a luz dos textos políticos. Niterói – Porto Alegre: ANPED/UFRGS/FACED/PPGEDU, 2007. DF: <http://www.anpae.org.br/congressos-artigos/simpósios2007/47>. Acesso em: 10 julho 2014.

OLIVEIRA, A. A. S. Formas de organização escolar: desafios na construção de uma escola inclusiva.In: OMOTE, S. **Inclusão**: intenção e realidade. Marília, SP: Fundepe Publicações, 2004.

OLIVEIRA, A. da R. **Marx e a exclusão**. Pelotas: Seiva, 2004.

OMOTE, S. **Inclusão**: intenção e realidade. Marília, SP: Fundepe Publicações, 2004.

OMOTE, S. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. In: **Revista Brasileira de Educação Especial.** Disponível em: <. http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista2numero1pdf/r2_art06.pdf>. Acesso em 18 dezembro 2014.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares da educação especial para construção de currículos inclusivos.** MATISKEI. Angelina C. R. M. SEED. Curitiba, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Síntese. Programa de Desenvolvimento Educacional PDE, 2007**. Disponível em: http://www.pde.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/PDE%202010/documento%20sintese/documento_sintese.pdf. Acesso em: 20 de setembro de 2013.

PARANÁ. Decreto nº 4482 de 14 de março de 2005. Implanta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, que disciplina a promoção e progressão do professor no nível III da carreira. **Diário Oficial**, n. 6933, 14 mar. 2005. Disponível em:<http://celepar7cta.pr.gov.br/seap/legrhv1.nsf/4efc6270e615309f83256992005ba9ce/a15d33ad30fc460d83256fcd005e873d?OpenDocument> Acesso em: 13 jul. 2013.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Relatório de Ações PDE – 2006 A 2010**, nov.2010.

PARO, V. H. **Reprovação escolar:** renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001.

PEREIRA, M. de F. R. **Formação de professores:** debate e prática necessários a uma educação emancipada. Chapecó, SC: Argos, 2010.

PEREIRA, M. de F. R.; HADDAD, C. R.; SILVA, D. V. da. **Formação continuada de professores e sustentabilidade no contexto do PDE/ Paraná.** Educere. Curitiba. 2013.

PEREIRA, M. de F. R.; PEIXOTO, E. M. de M. **Política de formação de professores:** desafios no contexto da crise atual. Revista Histedbr on-line, Campinas, n. Especial, p. 216-224, maio, 2009. Disponível em:< http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edições/33esp/art13_33esp.pdf.> Acesso em 14.03.2014.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores:** Unidade Teoria e Prática? Caderno Pesquisa, São Paulo, n. 94, p.58-73, ago. 1995.

POSSI, E. H. de B**. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/PR(2007-2009)**: um estudo sobre transformações e permanência. 2012. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

PRADO, M. E. B. B.; FREIRE, F. M. P. A formação em serviço visando a reconstrução da prática educacional. In: FREIRE, F. M. P.; VALENTE, A. (Org.). **Aprendendo para a vida**: os computadores na sala de aula. São Paulo: Cortez, 2001. p. 29-42.

PRIETO, R. G. **A construção de políticas públicas de educação para todos** – escola inclusiva. São Carlos: Ed. UFSCar, 2002.

PRIETO, R. G.. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R.G.; ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006, p. 31-73.

REIS, M. dos. **Efeito das reformas educacionais na formação e atuação de professores da área de ciências humanas.**Espaço do currículo, v.5, n.1, pp.278-286, junho a dezembro de 2012 DF:< http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec 278 >. Acesso em: 06 setembro 2014.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, M. F.; BRANDALISE, M. A. **Escolas especiais e visão classista:** as bases históricas das concepções de atenção integral à criança e ao adolescente das classes populares. Ponta Grossa: UEPG, 1998.

ROGALSKI, S. M. Histórico do surgimento da educação especial. In: **Revista de Educação do IDEAU**, v. 5, n.° 12, jul-dez 2010. DF: <http://www.ideau.com.br/upload/artigos/art_123.pdf> Acesso em: 25junho 2014.

SANCHES, I. **Comportamentos e estratégias de atuação na sala de aula**. Porto: Porto Editora. 2001.

SANFELICE, J. L.. Escola pública e gratuita para todos: inclusive para os “deficientes mentais”. **Cadernos CEDES**, São Paulo, n. 23, 1989, p. 29-37.

SANTOS, B.S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, M.; PEREIRA, C. L. Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre avanços no Brasil após a declaração de Salamanca. In: **Revista da Católica**, Uberlândia, v1, n.2. 265-274. 2009.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 3. Ed. rev.1 reimpr. Campinas, SP :Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-critica:** primeiras aproximações. 6. ed. Campinas, SP : Autores Associados, 1997.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA A. H. e FOSSÁ M. I. T..**Análise de Conteúdo:** exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. In: IV Encontro de ensino e pesquisa em Administração e Contabilidade. Brasília, 2013.

SILVA, M. A. **Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira.** Cadernos Cedes. Campinas, v.23, n º61, p. 283-301, 2003. DF: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a03v2361.pdf>. Acesso em 18 dezembro 2014.

SILVA, O. H. M. da. O Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná – PDE/PR. In: **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia – PUCPR**. DF: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2423_1687.pdf>Acesso em: 25junho 2014.

SFORNI, M. S. F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. 1.ed. Araraquara: JM Editora,2004.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C..Decifrar textos para compreender a política:subsídios teórico metodológicos para análise de documentos. IN: **Revista Perspectiva.**Florianópolis, Santa Catarina. DF: < https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 25 setembro 2013.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (org.). **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TEIXEIRA, E. C. **O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade**. 2002. DF: <http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf>. Acesso em 15 dezembro 2014.

TESSARO, N. S. **Inclusão Escolar:** concepções de professores e alunos da educação regular e especial. Tese de doutorado da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP. 2004.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. DF: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 12 novembro 2013.

UNESCO. **Educação de qualidade para todos:** um assunto de direitos humanos. 2. ed. – Brasília :UNESCO, OREALC, 2008.

VASCONCELOS, C**.** Relação Escola-Família: da acusação à interação educativa. In: **AEC, Revista Educativa. Família e Escola:** sentido e relações, n. 93, a. 23, out./dez. 1994.

VITALIANO, C. R. **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.** Londrina: EDUEL, 2010.

ZORZI, J. L. **Aprendizagem e Distúrbios da Linguagem Escrita**: questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: Wva, 1997.

REFERÊNCIAS DAS PRODUÇÕES PDE/PARANÁ

ANDRADE, Maria Joana Machado de. **Inclusão – eis a questão! 2009.** Disponível em: <www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=2985>. Acesso em 15 de setembro de 2013.

BUENO, Dircelha de Fatima Rodrigues Domingues. **O trabalho do professor com a prática da flexibilização curricular na inclusão do aluno cego. 2009.** Disponível em: <www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=2985>. Acesso em 15 de setembro de 2013.

BUENO, Jussara Alves Rodrigues. **Formação de professores:** o uso das tecnologias de informação e comunicação como ferramenta pedagógica. 2007. Disponível em: <www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=2985>. Acesso em 15 de setembro de 2013.

CASARIN, C. C. **Processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual na rede regular de ensino. 2009.** Disponível em: <www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=2985>. Acesso em 15 de setembro de 2013.

COSTA, Marina Alves da. **Dificuldades de aprendizagem na escrita. 2008.** Disponível em: <www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=2985>. Acesso em 15 de setembro de 2013.

CRÓCOLI C. A. dos S. **Educação inclusiva:** documentos oficiais e prática pedagógica. 2009. Disponível em: <www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=2985>. Acesso em 15 de setembro de 2013.

FLORIANI, Fátima Heraki. **Flexibilização e Adaptação Curricular:** desafios dos sistemas de ensino para equilibrar o comum e o individual em contextos inclusivos? 2008. Disponível em: <www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=2985>. Acesso em 15 de setembro de 2013.

GALVÃO, N. A. **Cinema e deficiência:** formando professores para uma escola Inclusiva. 2009. Disponível em: <www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=2985>. Acesso em 15 de setembro de 2013.

GEWEHR, D. **Flexibilização curricular e a inclusão de alunos com necessidades especiais. 2009.** Disponível em: <www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=2985>. Acesso em 15 de setembro de 2013.

GOMES, Ana Lúcia Mazeto. **Inclusão social e educacional realidades x perspectivas. 2007.** Disponível em:

<www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=2985>. Acesso em 15 de setembro de 2013.

JANUÁRIO, Rute Abelha. **A inclusão de alunos com déficit intelectual na rede regular de ensino. 2007.** Disponível em: <www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=2985>. Acesso em 15 de setembro de 2013.

LOPES, Esther. **Flexibilização curricular:** um caminho para o atendimento de aluno com deficiência, nas classes comuns da educação básica. 2007. Disponível em: <www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=2985>. Acesso em 15 de setembro de 2013.

MARTINS, Lorena Hermann. **Educação inclusiva e a organização de práticas pedagógicas em leitura e escrita. 2007.** Disponível em: <www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=2985>. Acesso em 15 de setembro de 2013.

MORAIS, Cláudia Gislene Biolo. **A ressignificação da prática pedagógica de professores de alunos com deficiência intelectual:** uma proposta interdisciplinar. 2007. Disponível em: <www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=2985>. Acesso em 15 de setembro de 2013.

PITTA, Marina Ortega. **A inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino**. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. 2007. Disponível em: <www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=2985>. Acesso em 15 de setembro de 2013.

ROMAGNOLLI, Gloria Suely Eastwood. **Inclusão do aluno com baixa visão na rede pública de ensino: procedimentos dos professores. 2007.** Disponível em: <www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=2985>. Acesso em 15 de setembro de 2013.

SANDER**,** Marieuza Endrissi. **Libras, formação de conceitos em alunos surdos:** a importância da mediação. 2008. Disponível em: <www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=2985>. Acesso em 15 de setembro de 2013.

SILVA, Maria de Lourdes Batista. **Quem é o profissional do Magistério envolvido no processo de inclusão sócio-educacional?** Disponível em: <www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=2985>. Acesso em 15 de setembro de 2013.

SILVA, Rosângela Aparecida. **Importância das habilidades sociais educativas no contexto da sala de aula.** Disponível em: <www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=2985>. Acesso em 15 de setembro de 2013.

SILVA, Silvana Bassani da. **Concepção norteadora da educação especial.** Disponível em: <www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=2985>. Acesso em 15 de setembro de 2013.

SILVA, Ivone Catarina da. **Características do processo de inclusão educacional da pessoa com necessidades educacionais especiais no estado do Paraná. 2009.** Disponível em: <www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=2985>. Acesso em 15 de setembro de 2013.

SILVA, Nadir Martins da. **A inclusão do aluno cego no sistema regular de ensino:** um desafio. 2009. Disponível em: <www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=2985>. Acesso em 15 de setembro de 2013.

SILVEIRA**,** Adriana Lemes. **Resiliência na educação. 2008.** Disponível em: <www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=2985>. Acesso em 15 de setembro de 2013.

TEIXEIRA, Liliane do Rêgo. **A Questão da Educação Sexual Escolar dos Alunos da Educação Especial (DM)1 – se conhecendo para compreender suas emoções e interagir com o outro. 2008.**

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BAPTISTA, C. R. ; MACHADO, A. M. [et. al.]. **Inclusão e escolarização:** múltiplas perspectivas/organização. Porto Alegre: mediação, 2006.

CARNEIRO, R. et.al. **Transversalidade e inclusão**: desafios para o educador. Rio de Janeiro: Ed. Senac Nacional, 2005.

CAZELOTO, E. **Inclusão digital:** uma visão crítica. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2008.

COLL, C. (org). **Desenvolvimento psicológico e educação:** psicologia evolutiva. 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CARVALHO, R.E. **Educação inclusiva:** com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FELTRIN, A. E. **Inclusão social na escola:** quando a pedagogia se encontra com a diferença. 3ª ed – São Paulo: Paulinas, 2007.

FREITAS, M. N. de C. (org). **Cartilha:** da necessidade especial ao direito. UFSJ, 2010.

GONZÀLES, E. et. al. **Necessidades educacionais específicas:** intervenção psicoeducacional. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GUENTHER, Z. C. **Desenvolver capacidades e talentos:** um conceito de inclusão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

KUENZER, A. Z. **Educação e trabalho no Brasil:** o estado da questão. 2ª impressão. Brasília: Inep: Santiago: Reduc, 1991.

KUENZER, A. Z. **As mudanças no mundo do trabalho e a educação:** novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura S. C. Gestão democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo, Cortez. 2013.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo, Cortez, 2000.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor:** um enfoque Vigotskiano. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

MARTINS, L. de A. R. et. al. **Inclusão:** compartilhando saberes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MELO, S. N. **O direito ao trabalho da pessoa portadora de deficiência:** o princípio constitucional da igualdade: ação afirmativa. São Paulo: LTr, 2004.

MITTLER, P. **Educação inclusiva:** contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

O'REGAN, F. **Sobrevivendo e vencendo com necessidades educacionais especiais.** Artmed, 2007.

PACHECO, J. [et al.] **Caminhos para inclusão:** um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artemed, 2007.

PAROLIN, I. C. H. **Aprendendo a incluir e incluindo para aprender.**São José dos Campos: Pulso Editorial, 2006.

SMITH, D. D. **Introdução à educação especial:** ensinar em tempos de inclusão. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GONZÁLEZ, J. A.T.. **Educação e diversidade:** bases didáticas e organizativas.Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.