

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO**

MARIA ALICE ARAUJO CELESTRINO

OS DESAFIOS DA INCLUSÃO RADICAL

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

MEDIANEIRA

2014

MARIA ALICE ARAUJO CELESTRINO



OS DESAFIOS DA INCLUSÃO RADICAL

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Especialista na Pós Graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino - Polo UAB do Município de Nova Londrina, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Câmpus Medianeira.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Santos

EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

MEDIANEIRA

2014



TERMO DE APROVAÇÃO
Os desafios da inclusão radical

Por

Maria Alice Araujo Celestrino

Esta monografia foi apresentada às..... h do dia..... de..... de **2014** como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista no Curso de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino - Polo de, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Medianeira. O candidato foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho

Prof^a. Me.
UTFPR – Câmpus Medianeira
(orientadora)

Prof Dr.
UTFPR – Câmpus Medianeira

Prof^a. Me.
UTFPR – Câmpus Medianeira

Dedico - A Deus, ao meu esposo Valdir, aos meus queridos filhos Lucas, Vinicius e Miriã. E a todos que me apoiaram.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida, pela fé e perseverança para vencer os obstáculos.
Ao meu esposo Valdir, filhos Lucas, Vinicius, Miriã, pela dedicação e incentivo nessa fase do curso de pós-graduação e durante toda minha vida.

O meu orientador professor Dr. Ricardo Santos pelas orientações ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Agradeço aos professores do curso de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, professores da UTFPR, Câmpus Medianeira.

Agradeço aos tutores presenciais e a distância que nos auxiliaram no decorrer da pós-graduação.

Enfim, sou grata a todos que contribuíram de forma direta ou indireta para realização desta monografia.

“Os que se encantam com a prática sem a ciência são como os timoneiros que entram no navio sem timão nem bússola, nunca tendo certeza do seu destino”. (LEONARDO DA VINCI)

CELESTRINO, Maria Alice Araujo. Os Desafios da Inclusão Radical. 2014. 42 folhas. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014.

RESUMO

Esta pesquisa apresenta uma reflexão acerca da inclusão de alunos com dificuldades educacionais especiais - NEE na escola regular, com ênfase nos desafios da inclusão radical. A garantia de direitos de acesso e permanência com o compromisso de educação para todos, com qualidade e respeito às diferenças é o grande tema deste estudo. Buscando subsídios para novas formas de enfrentamento das variadas manifestações de exclusão no âmbito escolar. O estudo combinou pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico e de campo, mediante aplicação de questões reflexivas. Sendo que a inclusão é hoje um movimento mundial que se impõe, cada vez mais, no cotidiano escolar. Em decorrência disso a escola precisa se reestruturar para oferecer uma educação adequada às necessidades de todos os alunos, o que gera algumas dificuldades por parte dos profissionais envolvidos nesse processo. O presente trabalho objetivou também investigar tais dificuldades. Fazendo assim com que a escola reflita sobre princípios desse novo paradigma, que vai desde a convivência com esses alunos em um mesmo espaço até uma mudança na organização de todo o trabalho pedagógico da escola. Desse modo, todos os indivíduos, devem ter garantido seu direito de acesso e permanência na escola pública gratuita e de qualidade, possibilitando, assim, uma vida independente e uma postura crítica frente aos fatos ocorridos no cotidiano. Analisamos assim toda a trajetória da educação especial, desde os primórdios até os dias atuais, a transformação pela qual passou o homem no seu processo de hominização. E através do levantamento realizado no município sobre o atendimento educacional especializado trouxe informações relevantes nas esferas municipal e estadual, bem como a caracterização dos atendimentos e o seu lócus na escola especial e na escola regular. Resultando em reflexões sobre vários aspectos como a função social da escola, os tipos de atendimento educacional especializado presente nas escolas, os tipos de movimentos inclusivos e o papel do professor.

Palavras-chave: Escola, práticas pedagógicas, movimentos inclusivos.

CELESTRINO, Maria Alice Araujo. the challenges of radical inclusion 2014. 42 sheets. Monograph (Specialization in Education: Methods and Techniques of Teaching). Federal Technological University of Paraná, Medianeira 2014.

ABSTRACT

This research presents a discussion about the inclusion of students with special educational difficulties - SEN in regular schools, with emphasis on the challenges of radical inclusion. The guarantee of rights of access and permanence with a commitment to education for all, with quality and respect for differences is the great theme of this study. Seeking grants for new ways to cope with varied manifestations of exclusion in schools. The study combined qualitative research of bibliographical and field, by applying reflective questions. And the inclusion is now a worldwide movement that imposes increasingly, at school. As a result the school needs to restructure to provide an adequate education to the needs of all students, which creates some difficulties for professionals involved in this process. This study also aimed to investigate these difficulties. Thus causing the school to reflect on the principles of this new paradigm, ranging from living with these students in the same space until a change in the organization of the whole school pedagogical work. Thus, all individuals should be guaranteed their right to access and remain in the free public school quality, thus enabling independent living and a critical reading of the facts in everyday life. Thus analyzed the entire trajectory of special education from the earliest times to the present day, the transformation that has occurred through the man in the process of humanization. And through the survey conducted in the city on specialized education brought relevant information at the municipal and state levels, as well as the characterization of attendance and their locus in the special school and regular school. Resulting in reflections on various aspects such as the social function of the school, the types of specialized education in this school, the types of inclusive movements and the role of the teacher.

Keywords: School, teaching practices, inclusive movements.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 REVISÃO DE LITERATURA - O ATENDIMENTO À DIVERSIDADE AO LONGO DA HISTÓRIA.....	10
2.1 O Atendimento a Diversidade ao Longo da História.....	10
2.1.1 Legislação Sobre a Inclusão Direitos Educacionais.....	12
2.1.2 Políticas e Práticas de Inclusão no Estado do Paraná.....	21
2.3 O PROFESSOR DA ESCOLA INCLUSIVA.....	24
2.3.1 A Caracterização do Aluno da Educação Especial.....	27
2.3.2 Os Desafios da Inclusão Educacional.....	28
3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO.....	32
3.1 LOCAL DA PESQUISA.....	35
3.2 TIPO DE PESQUISA.....	35
3.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	36
3.4 INSTRUMENTOS E COLETAS DE DADOS.....	36
3.5 ANÁLISE DOS DADOS.....	37
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	38
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS.....	46

1 INTRODUÇÃO

Materializado como um desafio educacional, a política inclusiva prioriza o atendimento a todos os alunos com necessidades educacionais especiais, nas escolas comuns do ensino regular. Coloca ainda, que o atendimento educacional será oferecido em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que em função de condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

É importante que se verifique ainda se na prática existem condições necessárias de aprendizagem, atendimento apropriado para o desenvolvimento integral de potencialidades e habilidades na escolarização dos alunos e, principalmente, se a inclusão propicia essa aprendizagem. Dai o tema desta monografia sobre a inclusão radical de alunos deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, nas salas regulares de ensino.

Assim sendo, a presente pesquisa motiva-se na tentativa de obtenção de respostas para as seguintes questões: é possível uma prática pedagógica de qualidade, de forma a propiciar aprendizagem e realmente incluir tais alunos, na rede regular de ensino, na linha da inclusão radical? Como identificar e enfrentar os desafios da inclusão radical de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais - NEE no âmbito educacional? Quais os aspectos a serem analisados na inclusão radical de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais - NEE?

Justifica-se a escolha desse tema, não só por contribuir para o aumento do conhecimento científico sobre o mesmo, mas como forma de entender como se processa a inclusão radical de pessoas com deficiência na rede regular de ensino, perante uma sociedade que precisa vencer preconceitos, rever valores e buscar novos paradigmas diante de uma educação para todos. Tendo em vista também a opinião dos professores, dos pais e do próprio aluno com deficiência têm para o sucesso do processo da inclusão educacional.

O desafio da educação especial brasileira é a implantação de uma educação de qualidade e com a organização de escolas que atendam a todos os alunos sem nenhum tipo de discriminação e que reconheçam as diferenças como fator de enriquecimento no processo educacional.

A linha da Inclusão radical é um tema de grande relevância e vem ganhando espaço cada vez maior em debates e discussões.

Deve ficar claro que bons mediadores de classe são fruto de aprendizagem, eles não nascem bons. Sempre há aqueles poucos professores que são mediadores naturais, que tiveram muito pouca capacitação formal, e que simplesmente parecem saber o que fazer na maioria ou em todas as situações problemáticas.

Entretanto, a maioria dos outros. No entanto, a educação inclusiva é um processo complexo que envolve a participação de várias ações nos âmbitos da educação, da saúde e da arquitetura associados à influência de gestores escolares, professores, família e da própria pessoa com deficiência que devem ser intimamente contribuintes nesse processo.

É preciso, ainda, que os professores tenham oportunidades para refletir sobre as propostas de mudanças que mexem com seus valores, com suas convicções, sua prática profissional e também professores precisam de uma capacitação adequada para um bom manejo das aulas (STAINBACK, 2008, p. 336).

Como sabemos a falta de preparo dos professores é um empecilho, mas não é fator determinante para que não haja inclusão de alunos deficientes em classe regular. Sabe-se que o empenho entre ambos – professor e alunos – resulta em reconhecer possibilidades e limitações dos dois lados. E, conhecendo as características físicas, cognitivas, afetivas e sociais que definem esses alunos, auxilia-os em seu desenvolvimento cultural.

A inclusão pode ser uma faca de dois gumes. Pode ser algo maravilhoso para o crescimento de todos, mas pode ser motivo de sofrimento de muitos se não estiver bem estruturada (MINETTO, 2008, p. 98).

Percebe-se que atitudes discriminatórias persistem na sociedade devido à falta de informação e/ou inexperiência, da convivência com o diferente. A resposta educativa à diversidade e a igualdade em educação são, sem dúvida, um dos desafios mais importantes da atualidade.

Assim, o presente estudo justifica-se não só por contribuir para o aumento do conhecimento científico sobre o tema, mas também por provocar uma análise e reflexão tendo em vista a importância que a opinião dos professores, dos pais e

do próprio aluno com deficiência têm para o sucesso do processo da inclusão educacional, fator que não é considerado no movimento da inclusão radical.

Nesse sentido, a presente investigação tem como objetivo identificar condições de inserção dos alunos portadores de necessidades especiais na rede regular de ensino, promovendo um levantamento das reais condições indispensáveis para que os mesmos possam manter-se na escola e aprender, dentro da linhagem da inclusão radical.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 O Atendimento à Diversidade ao Longo da História

Já na BÍBLIA, encontramos a imagem de Moisés com sua deficiência na fala e, também, a deficiência visual e motora de Paulo, discípulo de Jesus. Avançando no tempo, deparamo-nos com gênios como Beethoven (surdo aos quatro anos), e o nosso Antônio Francisco Lisboa (infelizmente mais conhecido pelo preconceituado pseudônimo “Aleijadinho”), hoje reconhecido como um dos maiores escultores do mundo em sua época.

Antigamente, segundo Reis (2010) pessoas com deficiência eram afastadas do convívio social, sua diferença era vista como algum tipo de maldição, o diferente causava medo e, conseqüentemente era levado à exclusão.

Ao estudar os aspectos históricos referentes à inclusão, percebe-se a luta incansável das minorias por sua valorização ao longo do tempo, ao mesmo tempo em que variadas explicações são encontradas para explicar as deficiências.

Não se pode esquecer que, até a Renascença, segundo Skliar (1987,p. 26) “aqueles com deficiência eram expostos, abandonados à inanição ou jogados ao mar já que suas diferenças eram associadas ao diabo e a atos de feitiçaria, sendo considerados culpados por sua condição”

Tudo isso começa a mudar com a adoção do cristianismo pela maioria dos povos europeus e sua posterior difusão nos demais continentes. Afinal, o preceito

“amar a Deus sobre todas as coisas e o próximo como a ti mesmo” exige daqueles que passam a professar a fé cristã uma revisão dos padrões de comportamento ancestralmente estabelecidos.

Já na Idade Moderna, com o avanço da cientificidade e da valorização do homem enquanto ser racional buscava-se respostas às deficiências, passando a entendê-las como distúrbio, anomalia, patologia, conceitos sempre ligados à área médica e iniciando ao atendimento sob esta perspectiva, porém não sem segregação e sofrimentos.

Segundo Burigo (2002) o entendimento da deficiência somente como patologia e o atendimento assistencialista só sofreram alguma modificação no decorrer do séc. XX, com o advento de estudos baseados na Psicologia, na Biologia Genética e no avanço da Pedagogia como ciência.

No século XIX elas passaram a ser tratadas como doentes e colocadas em instituições, excluídas da família e da sociedade. Em 12 de setembro de 1854, o atendimento especial a indivíduos com deficiência começou oficialmente no Brasil, quando D. Pedro II fundou o “Imperial Instituto dos Meninos Cegos”, no Rio de Janeiro. Em 1954, no Rio de Janeiro, foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. Somente em 1961, com a LDB é que veio ocorrer uma preocupação direta e abrangente do estado brasileiro com a educação especial.

Quanto a origem das políticas inclusivistas de alunos com necessidades educacionais especiais é possível resgatar no ano de 1968, quando a UNESCO, através de um grupo de especialistas, montou um programa com vistas ao atendimento de alunos com deficiência criando, nesta ocasião, as bases conceituais do que hoje é comumente identificado por Educação Especial. Em um dos trechos destacados do documento, é observado que:

“Os objetivos da Educação Especial destinada às crianças com deficiências mentais, sensoriais, motoras ou afetivas são muito similares aos da educação geral, quer dizer: possibilitar ao máximo o desenvolvimento individual das aptidões intelectuais, escolares e sociais.” (UNESCO, 1968, p. 12).

Já, a partir de 1970, os países com práticas mais consolidadas nessa questão colocaram em prática algumas iniciativas, Santos aponta que ações mobilizadoras foram desencadeadas em inúmeros países da Europa a partir do

surgimento da “filosofia da inclusão”, ainda nos anos 60 do século passado. Mas serão necessários muitos anos até que a literatura (Mader, 1997; Jönsson, 1994 e outros) torne evidente, em âmbito internacional, o surgimento de um novo paradigma educacional.

Os termos inclusão e integração também merecem destaque uma vez que estão atrelados semanticamente, ora sendo usados como sinônimos, ora ganhando conotações diferenciadas, de acordo com os diversos autores. Sob o ponto de vista de Mantoan (1997):

[...] a integração traz consigo a ideia de que a pessoa com deficiência deve modificar-se segundo os padrões vigentes na sociedade, para que possa fazer parte dela de maneira produtiva e, conseqüentemente, ser aceita. Já a inclusão traz o conceito de que é preciso haver modificações na sociedade para que esta seja capaz de receber todos os segmentos que dela foram excluídos, entrando assim em um processo de constante dinamismo político social [...].(MANTOAN, 1997,p.235).

Desta forma, transpondo este conceito para a escola, na integração, o aluno deve adaptar-se à escola para dela fazer parte, já na inclusão, a escola adapta-se ao aluno promovendo as mudanças necessárias para garantir-lhe o aprendizado.

Na opinião de Magalhães (2003):

Na inclusão, a ideia subjacente é que o aluno não se amolda à escola, ou seja, o problema não estaria centrado na pessoa que tem necessidades específicas, mas nas interações que estabelece com as condições de ensino-aprendizagem que a escola possibilita. (MAGALHÃES, 2003, p.41).

Já Sasaki (1997) ao se referir à inclusão afirma que:

Este movimento tem por objetivo a construção de uma sociedade realmente para todas as pessoas, sob a inspiração de novos princípios dentre os quais se destacam: celebração das diferenças, direito de pertencer, valorização da diversidade humana, solidariedade humanitária, igual importância das minorias e cidadania com igualdade de vida (SASSAKI, 1997, p.17).

O mesmo autor, (1997, p.32) ao se referir à integração, afirma que a mesma pode ser associada ao princípio de mainstreaming, termo que significa “levar os alunos o mais possível para os serviços educacionais disponíveis, de acordo com as atividades que se quer desenvolver.”

2.2 Legislações sobre a inclusão – Direitos educacionais

A legalidade da inclusão está exposta na Constituição Federal nos artigos 1º, 3º, 5º e 205, onde constam: o direito a dignidade da pessoa humana; a promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; direito a igualdade; e direito de todos à educação visando ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

O Decreto nº 6571/2008 define, no parágrafo 1º, do artigo 1º, o atendimento educacional especializado como um conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade, organizados inconstitucionalmente, prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular Lei nº8069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente art.11, §§ 1º e 2º – garante às crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais atendimento especializado e incumbe o poder público a fornecer gratuitamente medicamentos, próteses e recursos relativos ao tratamento, habilitação ou reabilitação. A oferta da Educação Especial tem início na educação infantil (zero a seis anos) até o nível médio ou superior, com professores do ensino regular capacitados para a integração desses alunos nas classes comuns.

Em 09 de janeiro de 2001, o Plano Nacional de Educação, com vigência por 10 anos (Lei nº10172/01), estabeleceu 27 objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, dentre os quais se destacam: 13estabelecer cooperação com as áreas de Saúde e Previdência e Assistência Social para, no prazo de dez anos, tornarem disponíveis órteses e próteses para todos os alunos com deficiência, assim como atendimento especializado e quando necessário, ações preventivas nas áreas visual e auditiva até a generalização do atendimento aos alunos na educação infantil e no ensino

fundamental; formação continuada dos professores que estão em exercício e formação em instituições de ensino superior.

Em documento de janeiro de 2008 na esteira dessas evoluções, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, reitera a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU, em 2006, que estabelece a prioridade a ser dada pelos Estados signatários em assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Essa Educação deve ser operacionalizada em ambientes capazes de potencializar o desenvolvimento acadêmico e social que se compatibilize com a meta de inclusão plena.

Desse modo, atesta a necessidade de se adotar medidas que garantam às pessoas com deficiência a não exclusão do Sistema Educacional, sob qualquer alegação, como dispõe no art. 24: “As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem”.

O Decreto nº 6094/2007 dispõe sobre a implementação do Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Estados e Distrito Federal, além da participação das famílias e da comunidade; por meio de programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

Apesar da legislação brasileira, já existente a Educação Inclusiva em nível mundial, tomou força, a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em 1990 e da Declaração de Salamanca promovida pelo governo da Espanha e pela Unesco, em 1994, onde foram discutidas as diretrizes da Educação para Todos.

A Declaração de Salamanca (1994) veio influenciar as decisões políticas brasileiras junto ao Ministério da Educação no que diz respeito aos debates sobre o conceito, indicadores, políticas sociais e a atenção educacional dispensada ao aluno com necessidades educacionais especiais.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994, p. 61),

[...] o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de

quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos por meio do currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com comunidade. [...]

Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades, especiais deveriam receber qualquer apoio extra de que possam precisar para que se lhes assegure uma educação efetiva.

Também os movimentos sociais em prol dos direitos humanos ajudaram as pessoas com necessidades educacionais especiais a conquistarem o direito de plena participação social e tais conquistas orientaram a reformulação de marcos legais para o sistema educacional.

Um marco histórico neste sentido foi a Declaração e Programas de Ação de Viena, na Conferência Mundial sobre Direitos Humanos (1993) que trouxe o princípio da diversidade, colocando o direito à igualdade no mesmo patamar do direito diferença: o reconhecimento da pluralidade de sujeitos portadores de direitos e de seus direitos específicos como parte integrante e indivisível da plataforma universal dos Direitos Humanos.

Este avanço do pensamento político em torno da educação inclusiva abre os horizontes das políticas educacionais, mas traz para a escola a difícil tarefa de romper com paradigmas tradicionais e propor ações mais amplas que estejam de acordo com as necessidades histórico-culturais da comunidade que a cerca. Esse rompimento é um processo longo que envolve desprendimento dos agentes educacionais no que se refere à mudança na forma de agir.

É importante termos claro que construir uma escola inclusiva é uma tarefa social, não só do professor, não só da escola, mas de todo um conjunto de pessoas e órgãos que, juntos, responsabilizem-se e articulem-se para modificar as situações que impedem a qualidade da educação da maioria da população brasileira.

A rede de apoio, de acordo com as Diretrizes Curriculares de Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (PARANÁ 2006), constitui um conjunto de serviços, ofertados pela escola e comunidade em geral, para dar respostas educativas às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos

com necessidades educacionais especiais, articulando a educação com os serviços das políticas públicas de saúde, assistência social, trabalho, justiça, cultura:

O princípio de sustentação da rede de apoio é que os diferentes segmentos envolvidos funcionem em rede, numa teia infinita de fios invisíveis em que cada elemento seja interdependente do outro, influenciando-se mutuamente (PARANÁ, 2006, p. 53).

A partir da promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) pelo MEC, documentos foram deliberados e publicitados para orientar a sua implantação.

Assim, na Resolução nº 04/2009 do Conselho Nacional de Educação /Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2009), são instituídas diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado - AEE na educação básica, modalidade educação especial, sendo que no Artigo 2º está exposto:

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

É esclarecido no Parágrafo Único do referido artigo que,

Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência o mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.

Considera-se nesta resolução que a Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o Atendimento Educacional Especializado como parte integrante do processo educacional.

O público-alvo do AEE, de acordo com o Art. 4º, é assim definido:

I - Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II - Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III - Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009).

Compreende-se que o Atendimento Educacional Especializado realiza-se, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não substituindo as classes comuns. Mas pode ser realizado, também, em Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com as Secretarias de Educação respectivas.

Ainda, nos casos de Atendimento Educacional Especializado em ambiente hospitalar ou domiciliar, será ofertada aos alunos, pelo respectivo sistema de ensino, a Educação Especial de forma complementar ou suplementar. Quanto aos alunos com altas habilidades/superdotação, explicita-se na Resolução do Conselho Nacional de Educação, que terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes.

No que se refere ao financiamento e manutenção deste atendimento, está previsto no Artigo 8º que serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto nº 6.571/2008b3, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE, cujas orientações operacionais estão contidas na Nota Técnica nº 9/10, da Secretaria de Educação Especial do MEC (BRASIL, 2008b, 2010).

Ressalta-se que o projeto político pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização, nos seguintes aspectos:

- I - sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II - matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III - cronograma de atendimento aos alunos;
- IV - plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários das atividades a serem desenvolvidas;
- V - professores para o exercício da docência do AEE;
- VI - outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII - redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (BRASIL, 2009).

Porém, toda e qualquer proposta de AEE, prevista nos projetos políticos pedagógicos, sejam de Centros de Atendimento Educacional Especializado públicos ou privados sem fins lucrativos, conveniado para essa finalidade, precisam ser aprovadas pela respectiva Secretaria de Educação ou órgão equivalente.

O plano de trabalho do AEE é de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou Centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento.

Há que se considerar, ainda, o conjunto das ações e tecnologias de acessibilidade, já definidas na Lei nº 10.098/2000, regulamentada pelo Decreto nº 5.296/2004, que também dizem respeito à escola, além dos demais setores da sociedade (BRASIL, 2000, 2004).

Diante disto, segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos da SEED (PARANA, 2006), a partir de 2002, MEC/Seesp11 e SEED12, tiveram uma ruptura ideológica a respeito da Educação Especial e inclusão dos alunos especiais nas escolas regulares. Esta ruptura se deu, segundo a DCE da Educação Especial da SEED (2006), porque o MEC/Seesp defende a ideia de inclusão TOTAL, a matrícula incondicional de

todos os alunos com necessidades especiais nas escolas regulares, enquanto que a SEED defende também a matrícula de todos nas escolas regulares, mas com uma ressalva: que o aluno com deficiência mental, tenha atendimento nos serviços especializados.

De acordo com a DCE da Educação Especial da SEED (2006), há três tipos de movimentos inclusivos, denominados inclusão condicional, inclusão total ou radical e inclusão responsável.

O primeiro se refere à forma mais conservadora de todos os conceitos. Ela parte do pressuposto do tipo “se todos os professores forem capacitados antes”, “quando todas as escolas estiverem adaptadas”, “apenas se diminuïrem o número de alunos por turma”, “se tiver um especialista auxiliando”.

Isso implicaria segundo a DCE da Educação Especial da SEED (2006) em possibilidades a longo prazo e que inviabilizariam o direito de acesso desses alunos no momento atual. Já o segundo, que tem como defensores intelectuais, pesquisadores na área da educação e representantes de organizações governamentais e não governamentais, defendem o direito de todos, sem restrição, no ensino regular.

O terceiro movimento, inclusão responsável, de acordo com as DCE da Educação Especial da SEED (2006), é o mais correto e é onde situa sua política de inclusão, que seria um meio termo entre o movimento de inclusão condicional e inclusão total ou radical.

Nesse, ela afirma que:

o desafio da inclusão escolar é enfrentado como nova forma de repensar e reestruturar políticas e estratégias educativas, de maneira a criar oportunidades efetivas de acesso para crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais, e, sobretudo, garantir condições indispensáveis para que possam manter-se na escola e aprender. (SEED, 2006, p.39)

A inclusão responsável visa mais que a simples matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular, segundo Carvalho, citado pela SEED (2006):

Adota-se como um referencial filosófico dessa política a ideia de que a inclusão educacional é mais que a presença física, é mais que acessibilidade arquitetônica, é mais que matricular alunos

com deficiência nas salas de aula do ensino regular, é bem mais que um movimento da Educação Especial, pois se impõe como movimento responsável que não pode abrir mão de uma rede de ajuda e apoio aos educadores, alunos e familiares. (CARVALHO, 2004, apud SEED, 2006, p.39)

[...] como uma nova forma de repensar e reestruturar políticas e estratégias educativas, de maneira a não apenas criar oportunidades efetivas de acesso para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, mas, sobretudo, garantir condições indispensáveis para que possam manter-se na escola e aprender (PARANÁ, DEEIN, 2010, p. 6).

Lei nº8069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente art.11, §§ 1º e 2º – garante às crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais atendimento especializado e incumbe o poder público a fornecer gratuitamente medicamentos, próteses e recursos relativos ao tratamento, habilitação ou reabilitação. A oferta da Educação Especial tem início na educação infantil (zero a seis anos) até o nível médio ou superior, com professores do ensino regular capacitados para a integração desses alunos nas classes comuns.

Em 09 de janeiro de 2001, o Plano Nacional de Educação, com vigência por 10 anos (Lei nº10172/01), estabeleceu 27 objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, dentre os quais se destacam: estabelecer cooperação com as áreas de Saúde e Previdência e Assistência Social para, no prazo de dez anos, tornarem disponíveis órteses e próteses para todos os alunos com deficiência, assim como atendimento especializado e quando necessário, ações preventivas nas áreas visual e auditiva até a generalização do atendimento aos alunos na educação infantil e no ensino fundamental; formação continuada dos professores que estão em exercício e formação em instituições de ensino superior.

Em documento de janeiro de 2008 na esteira dessas evoluções, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, reitera a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU, em 2006, que estabelece a prioridade a ser dada pelos Estados signatários em assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino.

Essa Educação deve ser operacionalizada em ambientes capazes de potencializar o desenvolvimento acadêmico e social que se compatibilize com a meta de inclusão plena. Desse modo, atesta a necessidade de se adotar medidas

que garantam às pessoas com deficiência a não exclusão do Sistema Educacional, sob qualquer alegação, como dispõe no art. 24: “As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem”.

O Decreto nº 6094/2007 dispõe sobre a implementação do Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Estados e Distrito Federal, além da participação das famílias e da comunidade; por meio de programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

Destacam-se, entre suas diretrizes, a garantia do acesso e permanência no ensino regular. Assim, é possível compreender, que na atual conjuntura da educação brasileira, a lei indica o direcionamento da Educação Especial em um único sistema de ensino, que é o Ensino Regular, mas com possibilidades de atendimento em lugares diferenciados, como o atendimento em escolas especiais. Particularmente, é possível compreender que a referida política educacional representa um significativo avanço para a educação especial, tornando – se uma das modalidades da educação nacional consubstanciada na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, normatizada pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, pela Resolução nº 04 de 2009 e legislação decorrente (BRASIL, 2008, 2009, 2010, 2011).

2.1.2 Políticas e práticas de inclusão no Estado do Paraná

Constituição do Estado do Paraná – 1989 – garante em seus art. 177, 178, inciso 1º e art.179, inciso 4º, igualdade de condições de acesso e permanência na escola, de todos os educandos com necessidades educacionais especiais, sendo vedada qualquer forma de discriminação e garantindo o atendimento educacional especializado gratuito.

A Secretaria de Estado da Educação, em seu Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional – DEEIN desenvolveu ações guiadas pela concepção do desenvolvimento humano, na superação de atitudes de preconceito

e discriminação, em relação às diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais que são próprias da pluralidade de manifestações humanas.

As discussões sobre inclusão no período de 2000 a 2002 intensificaram a mobilização da educação paranaense e nacional. Dessa forma o Departamento de Educação Especial elaborou um documento denominado Educação Inclusiva: linhas de ação para o Estado do Paraná que trouxe a análise, discussão e propostas com os Núcleos Regionais de Educação e as organizações não-governamentais da área, que resultou em desafios para a efetivação da política de educação inclusiva a partir de quatro eixos: “aspectos atitudinais; gestão político-administrativa do sistema; comunidade escolar, e sociedade civil”(PARANÁ, 2006, 32).

Esse movimento de inclusão também foi denominado inclusão condicional que tinha como premissa capacitar professores, remover barreiras arquitetônicas, diminuir o número de alunos por sala, entre outros, resultando em uma inclusão que Como alternativa a essa concepção de inclusão, surge o movimento denominado inclusão total que tem como proposta a inclusão de todos os alunos no Ensino Regular. Este movimento em defesa dos direitos de pessoas com deficiência, os quais defendem a inclusão irrestrita de TODOS os alunos no ensino regular. (PARANÁ, 2010, p. 6).

Em 2003, o Departamento de Educação Especial passou a desenvolver uma política de educação especial com a inclusão gradativa retomando o diálogo com representantes dos diferentes segmentos que, historicamente, colocam em prática a Educação Especial no Paraná articulado entre o poder público e sociedade civil (PARANÁ, 2006, p. 33).

Medidas como a reestruturação do atendimento educacional especializado na rede pública, concurso para professores da Educação Especial, remoção das barreiras físicas na escola, construção ou reforma de prédios; produção de materiais de apoio adaptados; substituição da legislação que normatiza a Educação Especial; equiparação salarial de 6.883 professores que atuam na rede conveniada aos dos professores do Quadro Próprio do Magistério, resultou na ampliação do atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Essa forma de interpretar a inclusão remete a um terceiro movimento denominado a inclusão responsável.

Para tanto, é necessário que o ambiente escolar, que é estabelecido pelo gestor, equipe pedagógica, corpo docente, discente e funcionários em geral, seja propício para que o aluno “normal” se adapte ao “aluno com necessidades educacionais especiais”. Caso contrário, não teríamos uma “inclusão” (escola se adaptando aos alunos com necessidades educacionais especiais), e sim uma integração (os alunos com necessidades educacionais especiais se adaptando a normas pré-estabelecidas pela escola).

Assim, espera-se que posteriormente encontrar-se-ão escolas, que servirão de exemplos a todas as outras, que abrigarão esses alunos e mostrarão através de uma política inclusiva eficaz, que a escola pode ser a porta de entrada das novas gerações. E ao final, quando for exigido que todas as escolas cumpram a lei, adaptando-as e reorganizando-as para receber os alunos com necessidades educacionais especiais, com o comprometimento de todos os envolvidos - Estados, escola, família e comunidade - a inclusão estará estabelecida em todas as escolas brasileiras. Caso contrário, estaríamos lançando estas crianças ao “breu”, e a “exclusão” estaria enfatizada nesse processo com decoro.

A grande ousadia deste momento de “inclusão” é tornar a escola um lugar “plural”, onde todos os indivíduos, com deficiência ou não, devem ter seus direitos respeitados, podendo assim, fazer parte de fato da sociedade, sendo aceitos nas escolas e tendo suas necessidades educacionais atendidas.

No Paraná a inclusão educacional é um projeto gradativo, dinâmico e em transformação. Exige do poder público o absoluto respeito e reconhecimento das diferenças individuais dos alunos e a responsabilidade quanto à oferta e manutenção de uma rede de apoio composta por serviços apropriados ao seu atendimento, tais como: sala de recursos na área da deficiência intelectual e transtornos.

Com o objetivo de implementar a Inclusão com Responsabilidade na rede pública do Estado, a SEED/DEEIN organizou um planejamento e traçou metas que estão elencadas no relatório “Educação Especial e Inclusão Educacional: Oito Anos de Gestão – 2003/2010”.

A opção clara do estado do Paraná pela inclusão educacional está evidente em sua política e em suas ações. Mas essa opção não é e nem deve ser radical, nem extremada, pois tratar de educação e de pessoas exige, além do

reconhecimento de suas necessidades, a pluralidade de respostas às suas especificidades. (PARANÁ, 2010, p. 19).

Essas metas trouxeram para a rede pública cursos de capacitação para professores, pedagogos, famílias de alunos com deficiências, ampliação da oferta dos serviços de apoio especializados, crescente número de alunos matriculados na rede pública, definição do alunado atendido pela educação especial, entre outras ações. Como está especificado no relatório (PARANÁ, 2010, p. 18):

Em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais, essas conquistas exigem nova concepção de atendimento educacional especializado dos sistemas a criação de uma rede de apoio, através de recursos humanos, técnicos, tecnológicos e materiais para apoiar e complementar as práticas realizadas no ensino comum.

No Paraná, essa inclusão educacional é um projeto gradativo, dinâmico e em transformação e em sua fase de transição exige do Poder Público, o absoluto respeito e reconhecimento às diferenças individuais dos alunos e à responsabilidade quanto à oferta e manutenção de uma Rede de Apoio composta por serviços apropriados ao seu atendimento [...].

Na última década, o Governo Federal e o Estado do Paraná vêm discutindo propostas pedagógicas que possam nortear ações para atender a diversidade presente nas escolas, com ênfase na inclusão escolar, e o ponto em que essas propostas se distinguem está na maneira de inserir esses alunos. De acordo com a determinação federal, essa inserção deve se dar de forma radical, completa e sistemática, “cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais de forma a assegurar-lhes as condições necessárias para uma educação de qualidade” conforme o artigo 2º da Resolução CNE/CEB nº2/2001 (BRASIL, 2001).

Ao passo que o governo estadual preconiza uma inclusão educacional responsável, no sentido que proporcionar aos alunos incluídos o suporte especializado de que esses necessitam, fomentando uma parceria entre as escolas especiais e regulares (POLETO, 2011, p. 4). Fernandes (2006, p. 43) considera que a forma de inclusão preconizada pelo Governo Federal não leva em conta as dificuldades de formação profissional e falta de estrutura física e pedagógica nas escolas, e essa é a mesma visão de Veiga (2009) e Vidal (2009), para quem a nova conformação do papel do professor no cenário da inclusão, que

exige habilidades que até então não eram necessárias, mas que agora se tornaram indispensáveis.

2.3 O PROFESSOR DA ESCOLA INCLUSIVA

Para que a escola se torne realmente um espaço inclusivo, para que, segundo Freire (1996), o professor se envaideça de sua boniteza ao ser um transformador social, é necessário mais do que a eliminação de barreiras arquitetônicas ou adequações curriculares, é preciso que haja mudança atitudinal por parte dos envolvidos como processo educativo, neste caso, particularmente, dos educadores.

Quanto a isso, Ross (2004, p. 109) lembra-nos que: “Resposta educativa é uma responsabilidade de todos os agentes pedagógicos, exigindo novas atitudes de todos.”.

O professor que acredita na inclusão, que vive a diversidade em sala de aula como algo natural também vivido na sociedade em geral, que respeita seus educandos como seres potencialmente capazes, este educador é um verdadeiro provocador de desafios, sabedor de que a resposta educativa de um pode não ser igual à de outro.

É preciso oferecer desafios adequados ao aluno com deficiência, trabalhar sua potencialidade intelectual, apoiar a inserção familiar, escolar e social. O problema está na concepção de homem e de mundo que delineia as ações e orienta as formas de se pensar na própria integração.

Não há necessidade de normalizar pessoas, mas sim o contexto em que se desenvolvem, ou seja, oferecer aos portadores de necessidades educacionais especiais condições de vida, com direitos e deveres.

Sendo assim, é imprescindível que se olhe de forma particular e urgente para a principalmente sob a ótica da formação continuada, uma vez que são os profissionais atuantes que enfrentam as situações de inclusão/exclusão no cotidiano das escolas. Confirma-se, desta forma, a necessidade premente de capacitação em serviço como prática cotidiana.

No Paraná, a capacitação continuada é viabilizada pela Secretaria de Estado e Educação/SEED aos professores, equipe pedagógica, e funcionários.

Para os professores e para a equipe pedagógica a formação continuada desempenha o papel de reflexão permanente de sua prática pedagógica, contribuindo com a qualificação da ação docente no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos.

A Lei de Diretrizes e Bases, no título VI, art. 67, que trata dos profissionais da educação, não se refere somente a professores, mas a toda a equipe pedagógica e administrativa da escola. Afirma também que, em consonância com a demanda atual do mundo do trabalho, “todos os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes aperfeiçoamento profissional continuado e período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga horária de trabalho” (BRASIL, 1996).

O atual contexto educacional exige um novo profissional da educação, com competência e todos os conhecimentos necessários para enfrentar a nova realidade. Contudo, sabe-se que grande parte dos professores não foram preparados para isso, pois seus cursos de formação não abordaram assuntos que, hoje, se tornam importantes para a implementação da prática pedagógica. A atualização é necessária, seja dentro do contexto escolar ou promovida pela mantenedora, seja ela municipal ou estadual. O atual cenário exige do profissional da educação uma nova postura, a necessidade de continuar aprendendo sempre, reconhecendo a garantia de um desenvolvimento profissional.

De acordo com Perrenout (apud PELLANDA, 2006), as competências exigidas do professor neste atual contexto escolar são:

Considerar os conhecimentos construídos pelos alunos fora da escola; Considerar os conhecimentos a serem construídos como produção cultural socialmente significada, que devem ser recursos a serem mobilizados; Identificar e explicitar as competências a serem construídas ou mobilizadas pelos alunos; Considerar, explicitar e explorar as relações interdisciplinares; Trabalhar regularmente por problemas; Contextualizar os conhecimentos, os problemas e as atividades; Criar e utilizar vários meios de ensino; Negociar projetos dos e com os alunos e gerenciá-los coletivamente; Adotar um planejamento flexível e saber improvisar; Desenvolver uma avaliação formativa e permanente durante o trabalho; Implementar e explicitar para os alunos o contrato didático;

O profissional que irá atuar junto aos alunos com necessidades educacionais especiais deverá, de acordo com a legislação, ser habilitado ou especializado na modalidade de educação especial. Quanto ao professor da sala comum deverá ser assegurada a formação continuada deste profissional para o atendimento dos alunos em questão e cabe a mantenedora garantir essa formação. Essa recomendação pode ser observada no Art. 8º da Resolução e nos Arts. 28 29e 35 da Deliberação.

Ao se referir a formação dos professores para trabalhar com alunos da educação especial Carvalho (1997, p. 100) destaca.

Mais urgente que a especialização é a capacitação de todos os educadores para a integração desses alunos nas turmas de ensino regular. Mudanças de atitudes frente à diferença, conhecimento sobre processos de desenvolvimento humano e sobre aprendizagem, sobre currículos e suas adaptações, sobre trabalhos em grupo, são alguns temas que devem ser discutidos por todos os professores.

Pode-se afirmar que neste ponto está configurado um grande desafio aos sistemas de ensino, uma vez que é difícil capacitar professores, já em exercício, para a integração de alunos que não estão em suas turmas (CARVALHO, 1997).

É possível observar também que nos cursos de nível superior a questão do atendimento a pessoas com necessidades especiais já está sendo abordada. Esta abordagem é de extrema relevância se considerarmos que boa parte dos professores que estão no exercício da função não tiveram (ou tiveram de forma superficial) em suas graduações disciplinas que tratassem da questão do atendimento a esta parcela da sociedade que durante muito tempo foi deixada às margens do sistema educacional.

Os órgãos públicos devem prover recursos para a garantia da formação continuada de seus professores. Universidades e cursos de formação devem rever seus currículos com vistas às necessidades atuais, prevendo uma formação mais adequada à realidade.

2.3.1 A caracterização do aluno da educação especial

Outra característica do processo de inclusão educacional no Estado do Paraná é a caracterização do aluno com necessidades educacionais especiais. A Deliberação nº 02/2003 apresenta uma caracterização abrangente, uma vez que ela faz menção às condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos ou neurológicos psiquiátricos, o que não é observado na Resolução nº 02/2001. O Artigo 6 da Deliberação assim caracteriza o aluno da educação especial:

Art. 6º Será ofertado atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de:

- I. Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, não vinculadas a uma causa orgânica específica ou relacionadas a distúrbios, limitações ou deficiências;
- II. Dificuldades de comunicação e sinalização demandando a utilização de outras línguas, linguagens e códigos aplicáveis;
- III. Condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos neurológicos ou psiquiátricos;
- IV. Superdotação ou altas habilidades que, devido às necessidades e motivações específicas, requeiram enriquecimento, aprofundamento curricular e aceleração para concluir, em menor tempo, a escolaridade, conforme normas a serem definidas por Resolução da Secretaria de Estado da Educação. (BRASIL, 2001).

A caracterização do aluno da educação especial constante na Resolução nº.02/2001 é a seguinte:

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

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

A caracterização apresentada na Deliberação facilita a identificação dos alunos que fazem parte da modalidade de educação especial. Mesmo porque o documento afirma que o movimento pela inclusão não se restringe à aqueles com deficiência, mais a todos aqueles que estão marginalizados por fatores diversos e contribuem para aumentar os índices de reprovação.

O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, assim como aos demais, tem início na educação infantil, na faixa etária de zero a seis anos. Este atendimento já na infância contribui para o desenvolvimento global da criança. De acordo com Carvalho (1997, p. 95): E, nessa faixa etária, a integração funcional ou instrucional (na mesma sala de aula dos alunos ditos normais) tem mais chances de sucesso, abrindo-se o caminho para a sua manutenção, ao longo de todo o processo educativo escolar. Sendo assim deve ser assegurado ao aluno o atendimento e os serviços especializados em creches e pré-escolas, o que possibilitará o seu pleno desenvolvimento.

No Estado do Paraná, a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental são de responsabilidades dos municípios. Ficando sob a responsabilidade das Secretarias Municipais estruturarem as escolas para atender as especificidades dos alunos da educação especial

2.3.2 Os Desafios da Inclusão educacional.

As histórias das famílias que possuem um filho com necessidades especiais são muito semelhantes. A frase “não importa se é menino ou menina, e sim que venha com saúde” está presente em muitos ciclos de conversa nos quais há a presença de uma grávida. Para Buscaglia (1993), a deficiência não é algo desejável, e não há razões para se crer no contrário. Quase sempre causará sofrimento, desconforto, embaraço, lágrimas, confusão e muitos gastos financeiros.

Antes de nascer, a criança já é depositária de uma série de expectativas, tanto do subsistema casal quanto das famílias de origem dos respectivos pais. Tal comportamento cria um solo propício para o aparecimento de sintomatologia,

exteriorizada por um dos membros do sistema e criada a partir dos eventos do ciclo vital familiar e da forma como a família reage e se organiza (MINUCHIN, 1984; BOWEN, 1978; NAGY E FRAMO, 1965; HALEY, 1962).

As decepções e o luto vividos pela família da criança deficiente são muitas, mas discutir de que maneira algumas abordagens podem ser utilizadas na intervenção dessas famílias é indispensável e quais as identificações de problemas que podemos fazer à luz das abordagens de terapias de família e casal.

A forma como é dada e como é recebida a notícia é determinante para o desenvolvimento da criança. Um especialista pode anunciar a deficiência enfatizando as limitações ou as potencialidades do sujeito, e é claro que isso interfere no investimento que a família fará no filho deficiente e na forma como o tratará. Embora a maioria das pesquisas enfatizem as respostas dadas pelas mães entrevistadas, Buscaglia (1993) ressalta que toda a família é atingida pela notícia. Glat (2004) chama a atenção para a perda da identidade dos membros da família e a centralização dessa identidade na pessoa deficiente (a irmã do menino surdo, a mãe do autista, o pai do aluno com paralisia cerebral etc.). Portanto, o luto é de todos.

Conforme Leontiev (2004), desde o nascimento a criança é rodeada por tudo o que faz parte das necessidades humanas desde “instrumentos mais simples, a língua e as concepções, as noções, as ideias que refletem”, aprendendo suas funções, e nesse contexto inicia-se o seu desenvolvimento psíquico.

Será, todavia o desenvolvimento da criança um processo de adaptação a este mundo? Eu afirmo que a despeito de uma ideia muito generalizada, a noção de adaptação não traduz o que há de essencial no desenvolvimento psíquico da criança. A criança não se adapta ao mundo dos objetos e fenômenos humanos que o rodeiam, fá-lo seu, isto é, apropria-se dele. (p. 340 – grifo nosso)

O autor coloca que adaptação ao meio ocorre nos animais; o ser humano vai muito, além disso: apropria-se da experiência acumulada pelos outros homens no decurso da história da sociedade.

E continua Leontiev (2004, p. 352): “métodos pedagógicos ativos e eventualmente a necessidade de uma ajuda pedagógica especial” apoiarão a

criança que apresenta dificuldades no processo de apropriação, complementando que deficiência não é barreira para o aprendizado.

Desde que a criança nasce apresentando ou não qualquer deficiência, se humano; se oportunidades e experiências não forem vivenciadas, acontecerão impossibilidades em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse sentido, Leontiev (2004) contribui para o entendimento da necessidade e da importância das relações sociais e culturais que se estabelecem, primeira e principalmente, na família:

A criança começa o seu desenvolvimento psíquico num mundo humano. [...] O processo principal que caracteriza o desenvolvimento psíquico da criança é um processo específico de apropriação das aquisições do desenvolvimento das gerações humanas precedentes; estes conhecimentos adquiridos, diferentemente do desenvolvimento filogenético dos animais, não se fixam morfológicamente e não se transmitem por hereditariedade. [...] Com efeito, a criança não pode viver e desenvolver-se fora da comunicação prática e verbal com os adultos (p. 340 -343).

O desenvolvimento da aprendizagem se dá em dois níveis: o real, já consolidado pelo indivíduo que consegue resolver situações de forma autônoma, utilizando-se do conhecimento apropriado. O desenvolvimento potencial, quando o indivíduo encontra-se numa fase em que ainda está aprendendo a linguagem de nosso meio sócio cultural, construindo o próprio conhecimento. Daí a importância que Vygotsky (1997) dá à dimensão do coletivo, com a interação social, na construção do sujeito.

De acordo com Vygotsky (1997), o indivíduo que é “intelectualmente mais dotado adquire a possibilidade de manifestar sua atividade social com respeito ao que é menos dotado e ativo”. O autor constatou que acontece com as crianças ditas normais, a aprendizagem também ocorrerá mais rápida se esses alunos tiverem a oportunidade de estarem em contato com as diferenças. Dessa forma, o que tem se aprendido é que os dois saem ganhando.

As diretrizes demonstram que a inclusão educacional é um desafio que o sistema educacional terá que superar a fim de oferecer educação para todos. De acordo com o documento o que se busca é “um novo olhar em que valores como

compreensão, solidariedade e crença no potencial humano superem atitudes de preconceito e discriminação em relação às diferenças” (PARANÁ, 2006, p. 9).

A busca dessa nova visão em relação às pessoas com necessidades educacionais especiais é que se constitui o verdadeiro desafio que a educação terá que enfrentar, uma vez que historicamente falando a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais tem sido em sua maioria ofertada por instituições filantrópicas.

O desafio da inclusão escolar é enfrentado como nova forma de repensar e reestruturar políticas e estratégias educativas, de maneira a criar oportunidades efetivas de acesso para crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais, e, sobre tudo, garantir condições indispensáveis para que possam manter-se na escola e aprender (PARANÁ, 2006, p. 39).

Esta linha de ação estabelecida nas diretrizes curriculares para construção de currículos inclusivos apresenta a oferta da educação especial não só na rede regular de ensino, mas também o atendimento em classes e escolas especiais aos alunos com alto grau de comprometimento.

De acordo com o Documento esta oferta faz com que inclusão educacional no Estado do Paraná seja denominada inclusão responsável, pois não descarta as estruturas existentes, reconhecendo seu valor histórico e disponibiliza uma rede de apoio educacional aos alunos que estiverem matriculados na rede regular de ensino. Onde a escola deve possibilita a aproximação das famílias, prestar esclarecimento às mesmas em relação aos alunos inclusos, referente aos programas de atendimento educacional especializado oferecido na rede escolar, sobre a abrangência destes atendimentos e a necessidade real da cumplicidade e estímulo das famílias no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, na construção e no desenvolvimento do conhecimento dos educandos.

No que se refere à legislação, a Constituição Federal, em seu artigo 205, afirma que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família”. No título II, do artigo 1º da LDB, a redação é alterada para “a educação é dever da família e do Estado”, mudando a ordem de propriedade em que o termo família aparece antes do termo Estado. Se a família passa a ter uma maior responsabilidade com a educação, é necessário que as instituições família/escola mantenham uma relação que possibilite a realização de uma educação de

qualidade.

Desta maneira o estado do Paraná não aderiu a linha da inclusão radical que não garante esta opção ao educando. Linha, que tem como defensores intelectuais, pesquisadores na área da educação e representantes de organizações governamentais e não governamentais, defendem o direito de todos, sem restrição, no ensino regular.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa de campo constou da elaboração de um roteiro com questões semi estruturadas, num direcionamento investigativo a respeito da inclusão radical onde todos os alunos com necessidades especiais sem restrição matriculados na escola especial passaram para o ensino regular.

O presente questionário tem como objetivo investigar as dificuldades encontradas na Escola Especial João Paulo II face a inclusão radical de alunos com necessidades educacionais especiais. As questões serão assim respondidas:

Em se tratando da inclusão educacional na linha da inclusão radical Marque a alternativa que melhor expressa a sua opinião, segundo a legenda:

CT = concordo totalmente

CP = concordo parcialmente

I = indiferente

DT = discordo totalmente

DT = discordo parcialmente

Sendo que o estudo só será possível com a sua preciosa colaboração. Lembrando que não é necessário a sua identificação e que não existem respostas certas ou erradas, o que importa é a sua opinião.

O presente trabalho combinou pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico e de campo. Analisando o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades especiais dentro linha da inclusão radical onde se defendem a inclusão irrestrita de TODOS os alunos no ensino regular. (PARANÁ, 2010, p. 6).

Segundo Gil (2007, p.44) a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas.

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço.

Portanto para Gil (2007, p.59) a pesquisa bibliográfica pode ser entendida como processo que envolve as seguintes etapas:

Escolha do tema; Levantamento bibliográfico preliminar; Formulação do problema; Elaboração do plano provisório de assunto; Busca das fontes; Leitura do material; Fichamento; Organização lógica do assunto; e Redação do texto.

A pesquisa bibliográfica, como qualquer outra modalidade de pesquisa, inicia com a escolha de um tema. No entanto a escolha de um tema que de fato possibilite a realização de uma pesquisa bibliográfica requer bastante energia e habilidade do pesquisador. Não basta o interesse pelo assunto. É necessário também dispor de bons conhecimentos na área de estudo para que as etapas posteriores da monografia ou dissertação possam ser adequadamente desenvolvidas.

Gil (2007, p.85) afirma que a última etapa de uma pesquisa bibliográfica é constituída pela redação do relatório. Não há regras fixas acerca do procedimento a ser adotado nesta etapa, pois depende em boa parte do estilo de seu autor. Há, portanto, alguns aspectos relativos à estruturação do texto, estilo e aspectos gráficos que precisam ser considerados.

Diante disso, os procedimentos realizados contaram com a ajuda e desempenho dos professores, pais e alunos da escola Especial João Paulo II _ APAE. Que através de entrevistas e questionários destinados aos mesmos, da qual relataram sua satisfação com os atendimentos oferecidos pela referida

escola e a contribuição para o desenvolvimento social, intelectual dos seus filhos. E por outro lado a preocupação com as formas de inclusão principalmente a inclusão radical que no ato da realização do projeto era um tema muito discutido, que gerou muitas divergências.

3.1 LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na escola João Paulo II – APAE de Loanda/PR, localizada na Rua OURO FINO, CEP: 87.900.000, com fone (44) 3425-15-68. Zona urbana; dependência administrativa privada/particular; regulamentação/autorização no conselho no órgão municipal, Estadual e Federal.

3.2 TIPOS DE PESQUISA

A pesquisa de campo procede à observação de fatos e fenômenos exatamente como ocorrem no real, à coleta de dados referentes aos mesmos e, finalmente, à análise e interpretação desses dados, com base numa fundamentação teórica consistente, objetivando compreender e explicar o problema pesquisado. Ciência e áreas de estudo, como a Antropologia, Sociologia, Psicologia, Economia, História, Arquitetura, Pedagogia, Política e outras, usam frequentemente a pesquisa de campo para o estudo de indivíduos, grupos, comunidades, instituições, com o objetivo de compreender os mais diferentes aspectos de uma determinada realidade. Exige também a determinação das técnicas de coleta de dados mais apropriadas à natureza do tema e, ainda, a definição das técnicas que serão empregadas para o registro e análise. Dependendo das técnicas de coleta, análise e interpretação dos dados, a pesquisa de campo poderá ser classificada como de abordagem predominantemente quantitativa ou qualitativa. Segundo Franco (1985) numa pesquisa em que a abordagem é basicamente quantitativa, o pesquisador se limita à descrição factual deste ou daquele evento, ignorando a complexidade da realidade social.

Sabendo da importância da inclusão educacional, com responsabilidade levando em consideração a formação do aluno em sua totalidade, justifica a escolha deste levantamento bibliográfico com embasamento dos conhecimentos de diversos autores, junto com as entrevistas/questionários aplicados às famílias, alunos e professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA da Escola João Paulo II– APAE de Loanda que atende alunos com deficiência intelectual e múltipla.

3.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA

Visto que a Escola Especial João Paulo II – APAE Loanda é uma instituição onde o desenvolvimento educacional do aluno especial é prioridade, apresentando ricas informações aos mesmos, fator que firmou a escolha deste local.

Os sujeitos envolvidos que farão parte da pesquisa realizada foram os 30 alunos da EJA, 23 professores, 30 pais, 01 diretor, 01 vice-diretor e 02 pedagoga desta referida instituição.

3.4 INSTRUMENTO E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

De acordo com Gil(1991), os procedimentos mais usuais para a coleta de dados em um estudo de caso são a observação, análise de documentos, a entrevista e a história de vida da empresa.

Para esta pesquisa o primeiro método utilizado foi a pesquisa bibliográfica em livros, dissertações, teses, artigos, revistas especializadas, e demais publicações científicas pertinentes ao tema, os quais tiveram como objetivo a construção do arcabouço teórico da presente dissertação. Como resultado obteve-se uma maior compreensão a respeito do assunto estudado bem como a referência para a pesquisa de campo.

Em um segundo momento, após a análise do material documental, foi conduzida uma pesquisa de campo (investigação empírica). Os dados desta pesquisa foram coletados por meio de questionários e entrevistas individuais

realizadas com os professores, pais e alunos da EJA, da Escola João Paulo II – APAE de Loanda, conforme definido na seleção dos sujeitos (população e amostra).

Antes da aplicação dos questionários e de cada entrevista, foi explicado ao entrevistado o objetivo e relevância da pesquisa, a importância da sua colaboração, bem como a afirmação da confidencialidade dos dados informados. Foram feitas perguntas abertas, buscando obter maior espontaneidade do entrevistado e deixa-lo livre para falar. Durante estas entrevistas, notou-se as opiniões e sensações feitas pelos entrevistados, além de gravar as entrevistas.

Tanto nas entrevistas como na observação participativa, foi dada atenção aos gestos, expressões corporais, tonalidade de voz e ênfase em determinadas palavras ou expressões. Estas anotações foram importantes para a análise e interpretação dos resultados da pesquisa.

Lakatos (1991) menciona que a entrevista consiste em um diálogo efetuado frente a frente, de maneira metódica, através da qual se busca a obtenção de informações do entrevistado sobre determinado assunto. Entre outras vantagens da utilização de entrevistas como técnica de coleta de dados, este autor salienta a maior oportunidade para avaliar atitudes, condutas, podendo o entrevistado se observado naquilo que diz e na forma como diz, isto é, registro de ações, gestos, linguagem, sentimentos etc.

Quanto a aplicação do questionário exploratório também, foram realizadas no ambiente da própria escola, em hora e data marcada especificamente para esta finalidade, sendo realizado assim no dia 15(quinze de Agosto) de 2014 às 15:00 contendo 8 questões cada um, distribuídos a (vinte e quatro) professores (Estimulação Essencial, Pré-Escolar, Ensino Fundamental, EJA, Arte e Educação Física) e 8 questões aos pais e 8 aos alunos EJA e Ensino Fundamental.

3.5 ANÁLISE DOS DADOS

A complexidade e a subjetividade dos dados exigiram a utilização de um método que possibilitasse a compreensão e decodificação dos mesmos. Portanto,

os dados coletados na pesquisa bibliográfica, documental, observação participativa, questionários e entrevistas foram tratados qualitativamente.

Os dados coletados no primeiro estágio da pesquisa, por meio da pesquisa bibliográfica, serviram de base para o referencial teórico.

Para a análise, tanto dos questionários quanto das transcrições dos conteúdos contidos no celular utilizado para gravação durante as entrevistas, foi empregado o método da análise de conteúdo. A análise de conteúdo “consiste em desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação” (Laville & Dionne, 1999,p.214).

Os trechos escritos e comentados feitos foram agrupados de modo a evidenciar categorias de análise. A definição destas categorias de análise permitiram que os dados pudessem ser confrontados, este confronto possibilitou evidenciar a identificação dos pressupostos da pesquisa; objetivando a percepção dos entrevistados; e expor, de modo claro, sua linha de investigação, tornando-a mais isenta de interpretações eminentemente subjetivas.

As técnicas de análise de dados empregados possibilitaram que se chegasse a conclusão quanto à inclusão educacional na linha da inclusão radical.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram entrevistados o 1 diretor e 1 vice-diretor e todos os vinte e três professores que atuam na instituição de ensino Escola Especial João Paulo II, e os 30 pais e os 30 alunos da EJA, sendo que todos os professores possuem graduação e especialização na área da educação especial. Atualmente a escola atende 187 alunos, desde a estimulação precoce (primeiros dias de vida) até os anos iniciais da educação infantil até os (5anos) ensino fundamental até os (15 anos), e EJA (acima de 15 anos) sendo que: (3) alunos da educação infantil frequentam, em regime de contra turno, centros educacionais.

Após as entrevistas os dados foram analisados e a opinião apresentadas pelos professores das escolas são praticamente as mesmas: A posição de ir radicalmente é muito perigosa, pois pode implicar a impossibilidade de universalizar o acesso à educação para essa parcela da população; Assim como

nós temos o direito de escolher nossos representantes políticos, as famílias devem ter o mesmo direito de escolher a escola para seus filhos, onde uma não pode excluir a outra. Esta foi a resposta das famílias.

Baseadas inicialmente, na LDB 9394/96, que trata em seu capítulo V, Art. 58, da Educação Especial, também como uma modalidade de ensino da Educação Escolar, oferecida preferencialmente na Rede Regular de Ensino, para educandos com necessidades especiais, é que foram sendo traçadas algumas estratégias para este atendimento.

Pois, diante desta nova diretriz, percebeu-se que a escola especial teria que resignificar o seu papel como apoio importante para que a inclusão educacional se efetivasse, e que os alunos com deficiência intelectual tivessem assegurado o seu direito de não só frequentarem o ensino regular, mas aprenderem com equidade de oportunidades. Muitos foram os percalços iniciais, pois além de ser um projeto de vanguarda no que se referia a inclusão de alunos com deficiência mental, filosoficamente, não contemplava, naquele momento, as expectativas dos representantes da entidade mantenedora.

Outro fator que veio a dificultar o andamento do projeto foi que os profissionais das escolas do ensino regular, de um modo geral, relatavam não se sentirem preparados para receber alunos com necessidades especiais, havendo uma certa resistência em efetivarem a sua matrícula e, ao invés de buscarem soluções juntamente com a escola especial, procuravam sim, evidenciar as dificuldades do aluno em aprender e a dificuldade do professor em ensinar, alegando não “saberem trabalhar com aquela clientela”.

Quando perguntado sobre a importância da escola especial para o processo de inclusão de seus filhos, todos consideraram muito importante pois relataram se sentirem seguros, podendo contar com o apoio da escola especial.

Demonstrando assim, diante desta nova perspectiva inclusiva, ficassem inseguros, pois apesar de concordarem com os possíveis benefícios da inclusão no ensino regular, também relatavam que seus filhos podiam ser hostilizados por outros alunos, ou mesmo deixados de lado na sala de aula e acreditavam que se sentiriam mais confiantes nos resultados, se a escola especial mediasse este processo.

Colocou também a possibilidade de se ter contato entre os professores da escola especial e regular, através de agenda escolar do aluno, telefonemas,

visitas e reuniões; garantindo ainda, para os alunos, a continuidade e qualidade dos atendimentos da equipe multiprofissional da escola especial.

Verificou-se através desta pesquisa também que as escolas especiais têm se mobilizado para atender a demanda dos alunos em processo de inclusão e que delas são oriundos, bem como de quem foi a iniciativa para o ingresso desses alunos nas classes comuns.

Percebeu-se que a referida escola também oportuniza a inclusão educacional dos alunos que apresentam condições de se apoderarem da leitura e da escrita, bem como de outros conteúdos das séries iniciais do ensino fundamental, na escola regular. Diante deste quadro com resultados positivos, ficou ainda mais latente a necessidade de se estruturar o projeto de inclusão.

Durante os estudos pode-se constatar que há a ausência de indicadores oficiais, no Estado do Paraná, sobre essa situação de os alunos com deficiência intelectual estarem matriculados no ensino regular e nas escolas especiais concomitantemente, apesar de ser uma prática comum entre os dois contextos. A escola entrevistada não tem aluno nesta situação, segundo eles em decorrência da ausência destes indicadores oficiais.

No entanto, conforme a Resolução CNE/CEB n.01/02, art. 3º, trata da Educação Especial como modalidade da educação escolar, assegurando através de uma proposta pedagógica recursos e serviços educacionais especiais.

No Parecer CNE/CEB n. 17/2001, são considerados serviços de apoios pedagógicos especializados: as salas de recursos para as séries iniciais e séries finais do Ensino Fundamental, os Centros e Atendimento Especializado, professores de apoio permanente (deficiência física), profissionais intérpretes (surdez), instrutor surdo (surdez), classes especiais e Escolas Especiais.

Assim, não se evidencia a proibição da frequência no aluno no ensino regular e na escola especial concomitantemente, mas também, não esclarece sobre esta possibilidade. Desta forma, podemos interpretar que a escola especial como serviço de apoio especializado, estaria apoiando o processo inclusivo no ensino regular, necessitando sim, da regulamentação deste tipo de serviço já ofertado por muitas escolas especiais.

Outra questão levantada foi sobre a relevância do serviço de itinerância (professor e equipe técnico-pedagógica).

Retomando a ideia de parceria entre as escolas, percebemos que vem sendo realizado “uma espécie de serviço itinerante” ofertado pelas escolas especiais, ainda que sem os recursos financeiros adequados e sem a figura de professor itinerante atuando efetivamente e com a periodicidade necessária conforme prevê a legislação vigente.

As questões apresentadas aos entrevistados foram as seguintes: A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular contribui para que os outros alunos assumam condutas inadequadas; O aluno com necessidades educacionais especiais não pode enfrentar os mesmos desafios colocados para os demais alunos da turma; É difícil manter a ordem numa sala de ensino regular que possua 27 alunos com necessidades educacionais especiais incluídos; Normalmente os alunos com necessidades educacionais especiais comportam-se adequadamente no ensino regular; A eficácia do professor fica reduzida quando precisa trabalhar com diferentes níveis de aprendizagem; Os professores de Educação Especial deveriam apoiar os seus colegas professores e não diretamente os alunos; Os alunos com necessidades educacionais especiais obteriam mais resultados se frequentassem apenas instituições de Educação especial; A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular obriga a alteração das atividades normais em sala de aula; Todos os alunos, quaisquer que sejam as suas necessidades educacionais, tem o direito de frequentar o ensino regular; A atenção que requerem os alunos com necessidades educacionais especiais não prejudica o sucesso dos outros alunos da turma; Os que estão a favor da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, na realidade estão pouco interessados em melhorar a qualidade do ensino; A presença de um aluno com necessidades educacionais especiais em turmas do ensino regular proporciona novas situações de aprendizagem para todos os alunos; Incluir na turma regular alunos com necessidades educacionais especiais ocasiona mais benefícios do que problemas; Sem formação especializada, dificilmente o professor do ensino regular poderá dar resposta adequada aos alunos com necessidades educacionais especiais; Nas classes regulares os alunos com necessidades educacionais especiais podem acelerar o seu ritmo de

aprendizagem, pois tomam como estímulo e modelo os alunos ditos “normais”; A heterogeneidade das turmas é fator de insucesso escolar.

Sendo que o futuro da inclusão escolar em nosso país dependerá de um esforço coletivo, que obrigará a uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades educacionais especiais, para trabalhar numa meta comum, que seria a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos.

Perceber que algumas dificuldades ainda são apontadas por professores e equipe pedagógica na condução do processo de inclusão, tais como: a dificuldade que se instala, pois não se sentem preparados para encarar essa problemática na escola e, em especial em sala de aula; a falta de envolvimento da comunidade escolar de um profissional especializado para orientação na condução desse processo; despreparo e falta de consciência de algumas pessoas (da comunidade escolar ou não) que a inclusão não deve acontecer somente no espaço escolar; falta de apoio dos órgãos governamentais e de políticas educacionais que contemple a realidade escolar com vistas a fortalecer o processo de inclusão; a forma como vem sendo tratada a inclusão, pois essa pressupõe uma ideia imprópria frente à realidade escolar; necessidade de formação para atender às especificidades; necessidade de incluir essa formação nos currículos de formação do professor.

Sendo que sem formação especializada, dificilmente o professor do ensino regular poderá dar resposta adequada aos alunos com necessidades educacionais especiais. Desse modo, consideramos a formação e a capacitação de professores como ação fundamental para o ensino aos alunos com necessidades educacionais especiais, pois para executar os atos de planejar e de avaliar na educação inclusiva é necessário compreender toda sua complexidade para que a prática educativa seja de qualidade.

A análise das respostas foi realizada à luz da teoria de análise de conteúdo, proposta por Bardin (apud FERREIRA 2003, p. 1), a qual prevê que “ao analisar um determinado posicionamento, está se fazendo, na verdade, uma busca de outras realidades através daquela mensagem”, ou seja, por detrás de um discurso aparente, é possível perceber outros sentidos, os quais podem ser desvendados.

Desta forma, ao iniciar a análise das respostas, foi possível organizá-la em três diferentes categorias: favorável, favorável com restrições e contra a inclusão radical.

As principais contribuições geradas pelas reflexões propostas neste trabalho e que englobam, dentre outros, aspectos que desvelam o processo de inclusão educacional, as relações que se estabelecem e interferem na construção do conhecimento e nos processos de ensino e de aprendizagem, a legitimação dos saberes e a sua socialização, conceitos envolvidos na compreensão da sociedade e das relações sociais, as funções políticas da ideologia e da escola em sua produção social, culminando com a compreensão do papel da escola e dos educadores nesse processo – E necessitam urgentemente dessa reflexão e de propostas mais incisivas questões como: Estão ocorrendo mudanças e adaptações na escola regular em função do processo de inclusão? Que percepções apresentam os pais, os professores e a direção da escola regular a respeito do processo de inclusão.

Daí a valorização desta forma de reflexão interativa e de capacitação continuada, agregando, assim, benefícios especialmente relacionados ao aprimoramento da qualidade das práticas desenvolvidas no contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O grande problema do educador não é discutir se a educação pode ou não pode, mas é discutir onde pode como pode, com quem pode, quando pode; é reconhecer os limites que sua prática impõe. É perceber que o seu trabalho não é individual, é social e se dá na prática de que ele faz parte (FREIRE, 2001.p.98).

O paradigma da inclusão é uma verdade inquestionável. Ela está sedando a nível social, econômico, cultural, político e educacional. Sua meta no campo educacional é não deixar nenhum aluno fora da escola, preferencialmente no ensino regular, desde o início de sua escolarização.

Desta forma, questiona os meios e busca os fins, porque todos têm direito à educação, sem discriminação, com o devido respeito às diferenças individuais.

Incluir, dentro dessa perspectiva, remete a um processo constante de conhecimento e de reciprocidade, entretanto incluir não é tornar o outro igual, não é dominá-lo, submetê-lo a uma forma de aprender que não é a sua, mas

respeitar sua diferença e libertá-lo do ônus com que comumente vive por ser diferente numa sociedade que estabelece padrões únicos, comuns, de convivência social. Incluir é romper com os binômios normal/anormal, superior/inferior, eficiente/deficiente, com preconceitos, com cristalizações, com relações de poder e dominação. Diferentemente da proposta de Integração, segundo a qual o sujeito deveria adaptar-se à sociedade, a proposta de Inclusão caracteriza-se num movimento conjunto, em que a sociedade também deve se modificar para atender à diversidade. O sujeito deve ter, além de garantidos os seus direitos, o respeito.

Diante disso, o professor pedagogo tem como uma das funções articular esses mecanismos de discussões de aprofundamento teórico por meio da formação continuada.

A participação da família e da comunidade é essencial na proposta de uma educação inclusiva. Todos somos avaliadores e sujeitos da avaliação; os resultados desse processo contínuo e permanente devem ser usados como subsídios para o que precisa ser revisto e modificado. Há que se ter muito cuidado com soluções paliativas, pois deturpam os princípios de uma educação para todos. Segundo Werneck.

“Escola é o local onde as gerações se encontram, se entendem e se reconhecem como parte de um TODO humano e social indivisível, desenvolvendo juntos a técnica, a intuição, a flexibilidade e a arte de formar, entre si, parcerias indispensáveis para o futuro da nação. Nesse modelo de escola as dificuldades e as limitações (reais, temporárias ou não) de cada estudante, funcionam como estímulo para o enfrentamento dos desafios da vida comunitária, que, com certeza transcendem os limites do ensinamento que as salas de aula, hoje, proporcionam aos alunos” (WERNECK, 1999 p.153).

É necessário ir além de conviver com os alunos com necessidades educacionais especiais, é preciso aprender sobre eles e com eles; isso faz parte da construção da cidadania.

Através da realização da intervenção, das respostas dos entrevistados e de algumas reflexões tornaram-se possíveis. Dentre elas, a consideração de que o importante é que todos os profissionais tenham o conhecimento de que a inclusão é um processo mundial em crescimento e no Brasil, é amparado por documentos legais tais como LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996), Diretrizes Nacionais para a

Educação Básica (BRASIL, 2001), que estabelecem vários níveis diferenciados de ação, no que se refere à sua natureza política, administrativa e técnica, e que deve ser paulatinamente conquistada (CARVALHO 1997).

Espera-se que a metodologia proposta nesta pesquisa, contribua para a sensibilização e disposição dos professores para remoção de barreiras visíveis e invisíveis para uma prática pedagógica exitosa, uma avaliação da aprendizagem mais justa e um avanço da escola no processo para se tornar um espaço inclusivo.

REFERÊNCIA

_____**BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasil, 1988.**

BUSCAGLIA, Leo. **Os deficientes e seus pais.**3.Ed Rio de Janeiro: Record, 1997.

CARVALHO. R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos is.** Porto Alegre Mediação,de Currículos Inclusivos, 2006.

_____**DECLARAÇÃO DE JOMTIEN.** Plano de ação para satisfazer as necessidades Básicas de Aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia – 5 a 9 de março de 1990.

_____**DECLARAÇÃO DE SALAMANCA.** Sobre Princípios política e prática na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 10 de junho de 1994.

_____**Decreto nº 3.298,** de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

_____**Decreto nº 6.571,** de 17 de setembro de 2008b. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007.

_____**Decreto nº 7.611,** de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

FRAMO, J.L. **Fundamentação e técnicas de terapia familiar intensiva.**In: NAGY, I. França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo: Atlas, 2007.

KIRK, Samuel A., James J. Callanger. **Educação da Criança excepcional** -3.Ed. – São Paulo – Maria Fontes, 1996.

_____**Lei n 7.853,** de 24 de outubro de 1990. Estabelece os direitos das Pessoas com deficiência, criminaliza o preconceito e dá outras providências.

_____**Lei n 8.069,** de 13 de julho de 1996. Estatuto da Criança e do Adolescente.

_____**Lei n 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

LEONTIEV, A, **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo Centauro editora 2004.

MAGALHÃES, Rita de Cássia B. P. (org). **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. 2. ed. rev. – Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.

MANTOAN, M. T. E. (Org.) **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para a Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas**. Rio de Janeiro: DP&A,2005.

MANTOAN. M. T. E. **Caminhos Pedagógicos da Inclusão** (2002).

MINETTO, M. de Fátima. Currículo na educação inclusiva: **Entendendo esse desafio**.Curitiba: IBPEX, 2008.

_____.Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 04/09 e Parecer nº 13/09**. Institui as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica.

_____.Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica nº 09, de 09 de abril de 2010**. Orientações para a organização dos Centros de Atendimento Educacional Especializado – AEE.

_____.Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, MEC/SEESP, 2008a.

MINUCHIN, S., CUNHA, J.A. Famílias: Funcionamento e tratamento. Artes Médicas, 1982.

OMOTE, S. **Inclusão e a questão das diferenças na educação**. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 24, n. Especial, 2006.

_____.PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação especial para a construção de currículos inclusivos**. Curitiba, 2006.

_____.PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da educação. **Instrução nº 016/2011**, de 22 de novembro de 2011.

PELLANDA; E.T.M. Schlünzen, & K. Schlün zen, Jr., **Inclusão Digital tecendo redes Afetivas/Cognitivas**. Rio de Janeiro Editora DP&A, 2005.

PERRENOUD, P. A Pedagogia na Escola das diferenças. Porto Alegre: Artmed, 2001

PIAGET, J. (1970). **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

REIS, Rose. **À Flor da Pele**. São Paulo : Cia dos livros, 2010.

ROSS, Paulo. **Fundamentos Legais e Filosóficos da Inclusão na Educação Especial**. Curitiba: IBPEX, 2004.

SANTOS, Fabiano. "**Patronagem e poder de agenda na política brasileira**." (1997).

SILVA, M.F.M.C. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. Curitiba: IBEPEX, 2006.

SKLIAR, Carlos (org.) **Educação e Exclusão: a abordagens Sócio Antropológicas em Educação Especial**. Porto Alegre: Mediação, 1987.

STAINBACK, S. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário

Este questionário faz parte de uma pesquisa de campo para a realização do trabalho de conclusão de curso da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR para o curso de Especialização em Educação: Métodos e técnicas de Ensino.

Sua participação consiste em responder a esse questionário sobre a Importância do uso da experimentação nos ensinamentos de ciências e biologia. Sua resposta será mantida em sigilo sendo usado apenas o resultado geral da pesquisa. Sua participação é voluntária, porém muito importante.

() Li as informações e concordo em participar da pesquisa .

Nome:

- a) A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular contribui para que os outros alunos assumam condutas inadequadas?

CT = concordo totalmente

CP = concordo parcialmente

I = indiferente

DT = discordo totalmente

DP= discordo parcialmente

- b) O aluno com necessidades educacionais especiais não pode enfrentar os mesmos desafios colocados para os demais alunos da turma?

CT = concordo totalmente

CP = concordo parcialmente

I = indiferente

DT = discordo totalmente

DP= discordo parcialmente

- c) É difícil manter a ordem numa sala de ensino regular que possua 27 alunos com necessidades educacionais especiais incluídos?

CT = concordo totalmente

CP = concordo parcialmente

I = indiferente

DT = discordo totalmente

DP = discordo parcialmente

- d) Normalmente os alunos com necessidades educacionais especiais comportam-se adequadamente no ensino regular?

CT = concordo totalmente

CP = concordo parcialmente

I = indiferente

DT = discordo totalmente

DP = discordo parcialmente

- e) A eficácia do professor fica reduzida quando precisa trabalhar com diferentes níveis de aprendizagem?

CT = concordo totalmente

CP = concordo parcialmente

I = indiferente

DT = discordo totalmente

DP = discordo parcialmente

- f) Os professores de Educação Especial deveriam apoiar os seus colegas professores e não diretamente os alunos?

CT = concordo totalmente

CP = concordo parcialmente

I = indiferente

DT = discordo totalmente

DP= discordo parcialmente

- g) Os alunos com necessidades educacionais especiais obteriam mais resultados se frequentassem apenas instituições de Educação especial?

CT = concordo totalmente

CP = concordo parcialmente

I = indiferente

DT = discordo totalmente

DP= discordo parcialmente

- h) A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular obriga a alteração das atividades normais em sala de aula?

CT = concordo totalmente

CP = concordo parcialmente

I = indiferente

DT = discordo totalmente

DP = discordo parcialmente

- i) Todos os alunos, quaisquer que sejam as suas necessidades educacionais, tem o direito de frequentar o ensino regular?

CT = concordo totalmente

CP = concordo parcialmente

I = indiferente

DT = discordo totalmente

DP = discordo parcialmente

- j) A atenção que requerem os alunos com necessidades educacionais especiais não prejudica o sucesso dos outros alunos da turma?

CT = concordo totalmente

CP = concordo parcialmente

I = indiferente

DT = discordo totalmente

DP = discordo parcialmente

- k) Os que estão a favor da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, na realidade estão pouco interessados em melhorar a qualidade do ensino?

CT = concordo totalmente

CP = concordo parcialmente

I = indiferente

DT = discordo totalmente

DP = discordo parcialmente

- l) A presença de um aluno com necessidades educacionais especiais em turmas do ensino regular proporciona novas situações de aprendizagem para todos os alunos?

CT = concordo totalmente

CP = concordo parcialmente

I = indiferente

DT = discordo totalmente

DP = discordo parcialmente

- m) Incluir na turma regular alunos com necessidades educacionais especiais ocasiona mais benefícios do que problemas?

CT = concordo totalmente

CP = concordo parcialmente

I = indiferente

DT = discordo totalmente

DP = discordo parcialmente

- n) Sem formação especializada, dificilmente o professor do ensino regular poderá dar resposta adequada aos alunos com necessidades educacionais especiais?

CT = concordo totalmente

CP = concordo parcialmente

I = indiferente

DT = discordo totalmente

DP = discordo parcialmente

n) Nas classes regulares os alunos com necessidades educacionais especiais podem acelerar o seu ritmo de aprendizagem, pois tomam como estímulo e modelo os alunos ditos “normais”?

CT = concordo totalmente

CP = concordo parcialmente

I = indiferente

DT = discordo totalmente

DP = discordo parcialmente

p) A heterogeneidade das turmas é fator de insucesso escolar?

CT = concordo totalmente

CP = concordo parcialmente

I = indiferente

DT = discordo totalmente

DP = discordo parcialmente