

**GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**INCLUSÃO E DIVERSIDADE: REFLEXÕES PARA A CONSTRUÇÃO
DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO**

*Quem não compreende um olhar
tampouco compreenderá uma longa explicação.*

Mario Quintana

Inclusão e diversidade são temas que povoam as discussões na área educacional na última década. Embora haja uma estreita relação entre as duas temáticas não significa que, ao se discutir a inclusão na educação, sejam realizados na sociedade, debates sobre a diversidade de grupos que se encontram à margem do processo social, expropriados dos direitos que são garantidos por lei, a todos os cidadãos, independente de suas diferenças individuais.

Pela amplitude de significados e relações que os termos inclusão e diversidade podem sugerir ao leitor deste texto, que tem o propósito de explicitar as políticas educacionais da Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED em relação ao processo de inclusão escolar, faz-se necessário uma reflexão sobre alguns dos sentidos que emergem das idéias que serão aqui desenvolvidas.

É comum, ao presenciarmos discursos de dirigentes educacionais ou conversas entre professores, a afirmação de que a inclusão refere-se a um processo direcionado aos alunos com necessidades educacionais especiais, mais precisamente às crianças e jovens com deficiências. Essa definição, fruto da desinformação e da superficialidade de análise, está equivocada por vários motivos, dos quais destacaremos alguns:

- a expressão necessidades educacionais especiais é utilizada como sinônimo de deficiência, o que não corresponde à verdade;
- somente os alunos com deficiência seriam alvos das políticas de inclusão, como se apenas estes estivessem à margem do sistema educacional, apresentando problemas na aprendizagem;
- reduz-se a complexa problemática social da inclusão, que estende seus tentáculos aos diferentes segmentos sociais, ao espaço escolar como se, uma vez matriculados os alunos nas classes comuns, estaria garantida sua inclusão educacional e social.

Como se vê, necessitamos de uma reflexão conceitual sobre o que seja inclusão, a quem se destina e onde ela deve ocorrer, para que possamos fazer um novo olhar sobre o assunto. Qualquer que seja nosso ponto de vista pessoal sobre esses questionamentos, convidamos o leitor a conhecer as concepções que norteiam as ações da Secretaria Estadual de Educação na definição e condução dessas políticas educacionais, uma vez que esse posicionamento determina as formas de organização do sistema educacional, define prioridades no programa de formação continuada de professores e estabelece os critérios para a constituição de redes de apoio educacional aos alunos, aos professores e às famílias.

Cabe explicitar que essa concepção não é dada *a priori*, fruto de decisões de tecnocratas de gabinete, mas é legitimada na dialogia com alunos, pais e professores nos diferentes fóruns de debates promovidos pela SEED, nesta gestão. Funda-se, também, na ampla produção acadêmica, que embasa cientificamente nossas ações.

Dito isso, fica claro que políticas e práticas de inclusão não têm um significado único e consensual, já que são determinadas por múltiplos fatores. Esses fatores incluem uma ampla rede de significações no entrecruzamento de diferentes olhares e formas de se efetivar esse processo; é na inter-relação de como eu, os outros e as instituições sociais definem e praticam a inclusão é que ela pode, ou não, tornar-se realidade.

Para efeitos didáticos, procederemos, a seguir, alguns recortes conceituais que, pretendemos, sejam úteis no esclarecimento dessa temática que tanto desafia nossas concepções e práticas.

A inclusão para todos

É comum lermos ou ouvirmos dos intelectuais afirmações do tipo “estamos vivendo uma crise de paradigmas”, “um novo paradigma de conhecimento está surgindo”, “os paradigmas atuais estabelecem novos marcos de compreensão das pessoas e do mundo”, entre outras profecias interessantes.

Quase sempre, o pensamento que está na base dessas afirmações envolve a desconstrução das verdades históricas imutáveis, fixadas em modelos ideais, sejam de pessoas, sejam de instituições, sejam de práticas sociais. A crise de identidades que se origina nesse processo faz com que toda “norma”, ou tendência à normalização ou homogeneização sejam questionadas, repudiadas e banidas das práticas sociais.

A visão que norteia os debates nos inúmeros segmentos sociais, é que são as diferenças que constituem os seres humanos. Os sujeitos têm suas identidades determinadas pelo contexto social e histórico em que sua existência é produzida. A vida em sociedade pressupõe o reconhecimento das multiculturas, advindas da acelerada tecnologização e das complexas transformações nos modos de produção social que fazem surgir novas formas de acúmulo do capital e distribuição de renda na contemporaneidade. Assim,

constitui verdade inquestionável o fato de que, a todo momento, as diferenças entre os homens fazem-se presentes, mostrando e demonstrando que existem grupos humanos dotados de especificidades naturalmente irreduzíveis. As pessoas são diferentes de fato, em relação à cor da pele e dos olhos, quanto ao gênero e à sua orientação sexual, com referência às origens familiares e regionais, nos hábitos e gostos, no tocante ao estilo. Em resumo, os seres humanos são diferentes, pertencem a grupos variados, convivem e desenvolvem-se em culturas distintas. São então diferentes de direito. É o chamado direito à diferença; o direito de ser, sendo diferente (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003, p. 37).

No que se refere à educação, a tradução desse direito compreende a construção de um espaço dialógico no qual as diferenças se complementem, e não sejam fatores de exclusão, e os currículos tornem-se abertos e flexíveis, oportunizando a reflexão crítica sobre a história das minorias, dos estigmatizados, dos colonizados, dos dominados. Aqueles que, oficialmente, foram narrados como coadjuvantes passam a protagonizar novas práticas discursivas, nas quais retomam as rédeas de sua história, como sujeitos e não mais objetos da ação de elites dominantes que, por séculos, trabalharam para a manutenção das relações sociais vigentes.

As políticas da SEED têm como alvo, todos os grupos que sofreram exclusão física ou simbólica, ao longo da história, reconhecendo seus direitos sociais como é o caso dos moradores do campo e das regiões ribeirinhas, de pescadores e ilhéus, das populações indígenas, dos jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização em idade própria, dos grupos afro-descendentes, dos jovens e adultos impedidos de freqüentar a escola em virtude de tratamento ou internamento médico-hospitalar, às crianças e jovens que, por inúmeros motivos, se evadem da escola, das pessoas que apresentam necessidades especiais, oriundas ou não de deficiências.

Cabe ao Estado democrático, por meio da implementação de políticas públicas, enfrentar as desigualdades sociais e promover o reconhecimento político e a valorização dos traços e especificidades culturais que caracterizam a diferença das minorias sem visibilidade social, historicamente silenciadas. Concorrem para esse fato os textos legais e as políticas educacionais, materializadas em orientações político-pedagógicas da Secretaria de Educação.

Traduzindo esse conjunto de reflexões para nossa realidade imediata, a perspectiva da inclusão de TODOS os alunos está contemplada nos princípios norteadores das ações da SEED, amplamente debatidos pelos profissionais da educação no processo de construção das diretrizes curriculares, as quais apresentam como linha condutora a universalização do acesso à escola pública gratuita e com qualidade para TODOS:

“É a preocupação da escola com o atendimento à diversidade social, econômica e cultural existente que lhe garante ser reconhecida como instituição voltada, indistintamente, para a inclusão de todos os indivíduos (...) o grande desafio dos educadores é estabelecer uma proposta de ensino que reconheça e valorize práticas

culturais de tais sujeitos sem perder de vista o conhecimento historicamente produzido, que constitui patrimônio de todos”(PARANÁ, 2005).

Esse conjunto de fatos inverte a ótica da discussão para a questão do amplo leque da exclusão e não mais para a preocupação com a inclusão de um único grupo no espaço escolar: o das pessoas com deficiência. “As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos” (EDLER CARVALHO, 2004, p.26).

A partir dessa concepção fica evidente que há muitos alunos que apresentam problemas ou dificuldades de aprendizagem, por razões inerentes a sua compleição física, limitações sensoriais ou déficits intelectuais. Entretanto, há um sem número de alunos que não atingem às expectativas de aprendizagem e avaliação da escola em decorrência das condições econômicas e culturais desfavoráveis que vivenciam, ou, ainda, pelo despreparo dos profissionais da educação no trato das questões pedagógicas (as chamadas dispedagogias). Assim, o insucesso na escola revela que não são apenas os alunos com deficiência os que apresentam necessidades referentes ao processo de aprendizagem e que devem ser beneficiados com recursos humanos, técnicos, tecnológicos ou materiais diferenciados que promoverão a sua inclusão.

Não se admite, portanto, continuarmos a ouvir declarações em que a escola inclusiva seja caracterizada apenas como aquela, que possui, matriculados em suas turmas, alunos com deficiências, ainda que continue a apresentar altos índices de evasão e repetência, um grande número de analfabetos funcionais, ou alunos marginalizados por sua condição de pobreza extrema ou pela cor de sua pele, entre outras situações de exclusão e fracasso...

A inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais

Em meados da década de 90, no Brasil, passou-se a discutir a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente, na rede regular de ensino. Em Educação é comum que, de tempos em tempos, surjam novas terminologias, ou que sejam retomados termos “antigos”, que atestam o movimento de transformação nos princípios e pilares teórico-filosóficos que conduzem as idéias pedagógicas de determinadas épocas.

O termo necessidades educacionais especiais é um exemplo desse processo. Como a maior parte das terminologias adotadas em educação especial, tem origem estrangeira, como tantos outros utilizados em épocas anteriores: inválido (*minusválido*), anormal (*handicapped person*), retardado (*retardadion*), deficiente (*déficiente*). A tradução para o português muitas vezes não mantém o sentido que os originou no contexto histórico de sua utilização, gerando ambigüidades, imprecisão e inadequação ao serem empregados em um novo contexto social (FERREIRA E GUIMARÃES, 2003).

Embora as denominações propostas, tenham a intenção de identificar grupos ou sujeitos que apresentam características diferenciadas, sem criar rótulos negativos ou estigmas, quase sempre essas expressões têm uma carga pejorativa e negativa, relacionadas à patologia e à incapacidade.

Nós educadores, sabemos que as palavras não são neutras e imparciais, elas carregam ideologias, insinuam crenças, delineiam pontos de vista, revelam intenções.

Na ampla literatura especializada, ou mesmo em palestras e eventos de capacitação, é comum a utilização de expressões como “pessoas portadoras de necessidades especiais” e “pessoas portadoras de deficiência”, utilizadas como termos sinônimos. Cabem aí alguns esclarecimentos. Primeiramente, é necessário esclarecer que necessidades especiais ou deficiências não se “portam” como objetos que carregamos de um lado a outro, dos quais podemos nos desfazer quando bem entendemos.

Deficiências são inerentes aos sujeitos, constituem sua subjetividade; não definem sua essência, mas determinam modos de ser e estar no mundo que podem gerar ou não impedimentos ou colocar os sujeitos que as apresentam em situação de desvantagem, a depender dos resultados da interação das características diferenciadas das pessoas com deficiência com as representações em torno dela e das tecnologias disponíveis no meio social a seu serviço.

A noção de deficiência é, pois, uma questão contingencial e decorre de normas e expectativas da sociedade (...) é uma situação que surge como produto da interação daqueles que apresentam determinados atributos com o meio social, que interpreta e considera tais aspectos como desvantagens (FERREIRA E GUIMARÃES, 2003, p. 32).

Já o sintagma “necessidades especiais” não deve ser tomado com sinônimo de deficiências (mentais, sensoriais, físicas ou múltiplas), pois abrange uma série de situações e/ou condições pelas quais qualquer um de nós pode estar submetido em decorrência de uma limitação, temporária ou permanente, oferecendo obstáculos em nossa vida em sociedade, considerando-se a idade, o sexo, os fatores culturais, as condições de saúde, os quadros afetivo-emocionais, entre outros fatores (FERREIRA E GUIMARÃES, 2003, p. 32).

Dito de outro modo, a fratura de uma perna, a senilidade, a depressão profunda ocasionada pela perda de um ente querido, a obesidade mórbida, a necessidade de uso permanente de medicamentos, órteses ou próteses, entre tantas outras adversidades a que estamos sujeitos, caracteriza uma situação de necessidades especiais e não se referem, necessariamente, a uma situação de deficiência.

O que fica evidente, em todos esses exemplos, é o fato de que as necessidades especiais, não se referem às limitações apresentadas pelas pessoas, mas às exigências de ampla acessibilidade que oportunize as condições necessárias à independência e autonomia dos sujeitos. Evidencia-se a responsabilidade social de prever e prover meios de satisfazer essas necessidades, ao invés, de destacar o sujeito que a apresenta. Como esclarece Ross (2004, p.204) as necessidades especiais são decorrentes das oportunidades, existentes ou não, bem como dos instrumentos e medições que possam ser apropriados por estas pessoas em suas relações sociais e não resultam unicamente das deficiências biológicas que possam apresentar. Podemos ser “deficientes” sem nos sentirmos ou sermos vistos assim, se favoráveis forem as condições sociais.

Quando essas exigências (apoios materiais, tecnológicos ou humanos) são pertinentes ao campo da educação, a serviço da remoção de barreiras para a aprendizagem e à participação de todos os alunos (EDLER CARVALHO, 2000), são denominadas “necessidades **educacionais** especiais”.

Justamente pela abrangência e imprecisão da expressão, considerando os inúmeros grupos que estão contemplados nessa terminologia, sua utilização tem sido objeto de controvérsias e gerado inúmeras arbitrariedades na condução das políticas educacionais. Isso se deve porque a nova terminologia aparece na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), no capítulo destinado à Educação Especial.

Ora, se historicamente, o alunado-alvo dessa modalidade de ensino foram os alunos que apresentavam algum tipo de deficiência, e a expressão passou a ser utilizada amplamente por profissionais da Educação Especial, estabeleceu-se a equivocada relação de sinonímia entre os dois termos.

Decorrente dessa situação e, como afirma Edler Carvalho (2000, 2004), da nossa forte tendência à patologização, medicalização e classificação, todos os alunos que desviam, minimamente, dos “padrões de normalidade” estabelecidos pela escola, são identificados como apresentando alguma deficiência, ainda que lhes seja aplicada uma outra “etiqueta”.

Diante desse impasse e da nova realidade sugerida aos sistemas de ensino, muitos órgãos municipais e estaduais de Educação, inadvertida e precipitadamente, operaram o desmonte da Educação Especial, já que, a ampla abrangência sugerida pela nova terminologia indicava que todos nós experimentamos necessidades educacionais especiais em algum momento da trajetória escolar, significando que, se mantida, essa modalidade de educação estaria destinada a maioria dos alunos.

O Estado do Paraná, valendo-se da experiência acumulada historicamente na área da educação especial e também com base na experiência de países desenvolvidos que já se encontram em fase de avaliação de suas políticas de inclusão e da indicação dos textos que emanam as diretrizes para a Educação Especial, em nível nacional e internacional, define, em sua

legislação¹ o alunado a que se destina a educação especial. A oferta de atendimento educacional especializado destina-se aos alunos com necessidades educacionais especiais, em caráter permanente, decorrentes de deficiências físicas, sensoriais, intelectuais ou múltiplas, com condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos neurológicos ou psiquiátricos e superdotação/altas habilidades.

Isso significa que a SEED não só reconhece o enorme contingente de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, como desenvolve vários projetos que enfocam a inclusão social e a promoção da cidadania dessas crianças, jovens e adultos. A oferta de serviços e apoios especializados na modalidade de Educação Especial, destina-se ao alunado que apresenta necessidades educacionais permanentes, caracterizado em três grandes grupos:

- **dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento**, vinculados a distúrbios, limitações ou deficiências, demandando apoios intensos e contínuos (deficiência mental, múltiplas deficiências e/ou transtornos invasivos de desenvolvimento associados a graves problemas de comportamento);
- **dificuldades de comunicação e sinalização**, demandando a utilização de outras línguas, linguagens e códigos aplicáveis (surdez, surdocegueira, deficiência visual e deficiência física-neuromotora);
- **superdotação ou altas habilidades** que, devido às necessidades e motivações específicas, requeiram enriquecimento, aprofundamento curricular e aceleração (...).

A definição desses grupos evidencia, em muitas ocasiões a origem das resistências dos professores em relação à inclusão desse alunado. Historicamente, esses alunos (com exceção daqueles que apresentam superdotação, que apenas na última década foram contemplados nas políticas educacionais) tiveram sua educação sob a responsabilidade de especialistas, em classes ou escolas especiais. Essa situação provocou uma cisão no campo da educação, determinando que os alunos “normais” estariam sob a responsabilidade do ensino regular e os alunos com deficiência receberiam atendimento educacional na educação especial.

Apenas na década de 70 é que surgiram as primeiras iniciativas de aproximação dos dois contextos de ensino, por meio de estratégias de integração da “clientela” da educação especial à escola comum. Isso se deu por diferentes caminhos, com destaque à “preparação” dos alunos especiais por meio de práticas de reabilitação, para a matrícula nas turmas regulares. Quando, mesmo com a reabilitação, os alunos não “acompanhavam” as classes comuns, eram encaminhados para classes especiais ou permaneciam nas escolas especiais, criando-se, assim, diferentes “níveis de integração”. Por conta disso, muitos alunos jamais formalizaram a educação recebida, obtendo a terminalidade acadêmica, já que não compete às escolas especiais a certificação da aprendizagem².

A crítica mais forte a essa prática é a de que “a escola ocultou seu fracasso, isolando os alunos e integrando somente os que não constituem um desafio à sua competência” (DORE *apud* FERREIRA e GUIMARÃES, 2003, p. 115).

Como a cada época corresponde um conjunto de crenças, valores e práticas intrínsecos aos paradigmas vigentes, não nos cabe aqui questionar o valor dessas práticas, senão explicá-las no interior da lógica dos modos de produção da sociedade naquele momento histórico, entendendo que, na contemporaneidade já não se aplicam, tendo em vista que mudam os homens, mudam as verdades, mudam as formas de produzir a vida material.

A inclusão educacional trilhada por diferentes caminhos

Como afirmamos, desde o início, não há consenso sobre o que seja o processo de inclusão. Em nível nacional, há diferentes formas de implementar esse processo, a depender da percepção dos dirigentes governamentais sobre seu significado. Poderíamos considerar a existência de, ao menos, três tendências sobre o modo de se pensar e praticar o processo de

¹ Deliberação n. 02/2003 do Conselho Estadual de Educação que estabelece Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná.

² Com a LDB/9394, foi facultado o direito às escolas especiais, em algumas áreas de atendimento, da oferta de níveis da Educação Básica.

inclusão, atualmente, nos sistemas educacionais que diferem em natureza, princípios e formas de concretização, em sala de aula.

O primeiro, que poderíamos denominar de **inclusão condicional**, é considerado a forma mais conservadora de todos. Dos partidários desse posicionamento, ouvimos afirmações do tipo “se todos os professores forem capacitados antes”, “quando todas as escolas estiverem adaptadas”, “apenas se diminuirmos o número de alunos por turma”, “se eu tiver um especialista como auxiliar...” Ou seja, afirmações que remetem a um futuro incerto que, pela impossibilidade de concretização a curto prazo, inviabiliza o direito de acesso e permanência desses alunos à escola, no momento atual, descumprindo o preceito assegurado na Constituição Federal.

Em direção radicalmente oposta a esse posicionamento, está um segundo movimento denominado de **inclusão total ou radical**. Dentre os defensores dessa proposta estão muitos intelectuais e pesquisadores na área da educação, representantes de organizações não governamentais em defesa dos direitos de pessoas com deficiência.

Maria Teresa Egler Mantoan, Doutora em Educação e pesquisadora é uma das defensoras dessa proposta por sinalizar, em seus livros e palestras, a inclusão total, de forma irrestrita, para TODOS os alunos no ensino regular. Para a pesquisadora,

“A meta da inclusão é, desde o início, não deixar ninguém fora do sistema escolar, que deverá adaptar-se às particularidades de todos os alunos (...) à medida que as práticas educacionais excludentes do passado vão dando espaço e oportunidade à unificação das modalidades de educação, regular e especial, em um sistema único de ensino, caminha-se em direção a uma reforma educacional mais ampla, em que todos os alunos começam a ter suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular (MANTOAN, 2002, s/p).

A autora afirma que encaminhar para as classes e escolas especiais os que têm dificuldades de aprendizagem, sendo ou não deficientes, funciona como “válvula de escape” do professor, que repassa os problemas para outros colegas, os “especializados”, e, assim, tira de seus ombros o peso de suas limitações profissionais (MANTOAN, 2004, p. 28).

Diante desses dois extremos, a SEED situa sua política em uma terceira posição, que tem sido denominada de **inclusão responsável**. O desafio da inclusão escolar é enfrentado como uma nova forma de repensar e reestruturar políticas e estratégias educativas, de maneira a não apenas criar oportunidades efetivas de acesso para crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais, mas, sobretudo, garantir condições indispensáveis para que possam manter-se na escola e aprender.

Entendemos que, nesse momento de transição de paradigmas, as conquistas já consolidadas pelas pessoas com necessidades educacionais especiais e seus familiares, historicamente, não podem ser descartadas e as estruturas desmanteladas, como se não tivessem um valor histórico indiscutível na complexa rede de relações que constituem o sujeito social.

Adotamos como um dos referenciais a afirmação de que, a inclusão educacional é mais que a presença física, é muito mais que acessibilidade arquitetônica, é muito mais que matricular alunos com deficiência nas salas de aula do ensino regular, é bem mais que um movimento da educação especial, pois se impõe como movimento **responsável** que não pode abrir mão de uma **rede de ajuda e apoio** aos educadores, alunos e familiares (EDLER CARVALHO, 2004).

É partindo desse princípio que entendemos que embora a escola regular seja o local preferencial para promoção da aprendizagem e inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (e para isso estamos trabalhando), há uma parcela de crianças e adolescentes que, em função de seus graves comprometimentos ou necessidade de comunicação diferenciada, requerem atenção individualizada e adaptações curriculares significativas, os quais necessitam que seu atendimento seja, atualmente, realizado em classes ou escolas especiais.

Ao assumirmos esse posicionamento (considerado conservador por alguns) não significa que não sejamos críticos em relação à oferta educativa em ambos os contextos de ensino. Uma **inclusão responsável** requer a constante avaliação da qualidade dos serviços prestados, seja em escolas comuns, seja em escolas especiais. Se, por um lado, a escola comum sente-se muitas vezes insegura ou despreparada para o atendimento aos alunos com necessidades especiais, por outro lado, a escola especial também necessita rever as concepções e práticas que nortearam

suas ações, desde sua origem. É muito comum, em cursos de formação continuada, professores de ambos os contextos de ensino revelarem as mesmas dúvidas e inseguranças quando questionados sobre as práticas mais adequadas a determinados grupos de alunos. O fato de terem uma experiência no atendimento aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, não confere aos professores especialistas a última palavra sobre as práticas pedagógicas mais adequadas a serem adotadas.

O processo de inclusão desestabilizou velhas certezas, uma vez que trouxe inúmeros questionamentos sobre concepções e práticas arraigadas na educação. Se os professores especialistas dominam estratégias metodológicas específicas que beneficiam os alunos especiais, desconhecem, muitas vezes, princípios teórico-metodológicos subjacentes às diferentes áreas de conhecimento, já que seu “fazer pedagógico” esteve por anos relacionado a práticas de reabilitação. Ou seja, profissionais de ambos os contextos de ensino possuem experiência acumulada em suas áreas de atuação que devem ser mutuamente valorizadas. Dessa forma, não há que se perder de vista a necessidade de um trabalho conjunto e interligado que se concretize interdisciplinarmente na aprendizagem da criança, de modo a não se caracterizarem dois processos distintos e desvinculados, ou seja, duas ‘educações’: a regular e a especial (EDLER CARVALHO, 2000).

No entanto, a ampliação do número de alunos a serem atendidos no contexto da escola regular está condicionada tanto ao redimensionamento dos projetos político-pedagógicos das escolas, quanto à política de expansão da rede de apoio especializado no ensino regular, como professores-intérpretes de língua de sinais para alunos surdos, salas de recursos para apoio de alunos com deficiência mental matriculados de 5ª a 8ª séries e enriquecimento curricular para alunos com altas habilidades/superdotação, professores de apoio permanente para alunos com graves comprometimentos físico-motores e transtornos invasivos de desenvolvimento, entre outros. O significativo crescimento da **rede de apoio** no Paraná, constitui um fato evidente que pode ser observado nos dados abaixo que demonstram a ampliação do atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, bem como na rede conveniada.

Serviços de Apoio Especializados

- ❑ **Salas de Recursos** -1ª a 4ª - Áreas da Deficiência Mental e das Condutas Típicas .
- ❑ **Salas de Recursos** - 5ª a 8ª - Área da Deficiência Mental.
- ❑ **Salas de Recursos** - 1ª a 4ª e 5ª a 8ª - Superdotação/ Altas Habilidades - para Enriquecimento Curricular.
- ❑ **Centros de Atendimento Especializado** – Áreas da Surdez, da Deficiência Física Neuromotora e da Deficiência Visual.
- ❑ **Profissionais Interprete** - Área da Surdez.
- ❑ **Instrutores Surdos** – Área da Surdez.
- ❑ **Professores de Apoio Permanente** – Área da Deficiência Física Neuromotora.

Serviços Especializados

- ❑ **Classes Especiais** – Áreas da Deficiência Mental e das Condutas Típicas .
- ❑ **Escolas Especiais** – Áreas da Deficiência Mental, da Deficiência Física Neuromotora, da Deficiência Visual, da Surdez e das Condutas Típicas.
- ❑ **Classes hospitalares**
- ❑ **Atendimento pedagógico domiciliar**

A partir do ano 2003 avançamos muito em relação a esse propósito com a realização do primeiro Concurso Público para Professores da Educação Especial, o qual possibilitou a ampliação da oferta de apoios especializados no contexto da escola regular, além de possibilitar às escolas especiais da rede conveniada a terem professores QPM, de forma permanente, em seu quadro funcional. O compromisso da SEED prevê, portanto, a continuidade da oferta de apoios e serviços especializados, tanto em contexto regular, quanto em escolas especiais.

Assim, entendemos que estamos respeitando o direito constitucional da pessoa com necessidades educacionais especiais e de sua família, na escolha da forma de educação que melhor se ajuste às suas necessidades, circunstâncias e aspirações, promovendo, assim, um processo de **inclusão responsável** e cidadã (MATISKEI, 2004).

Reflexões sobre a Inclusão Escolar

A reflexão acerca da educação inclusiva e seus desafios aos pais, educadores, gestores e pessoas com necessidades educacionais especiais provocam o surgimento de uma vasta gama de expectativas a respeito da efetivação, na prática, do ideal de uma escola pública de qualidade, que acolha todos os alunos.

No entanto, essa é uma tarefa que não depende apenas da convicção e do compromisso técnico e político dos governos, mas de pais, familiares, professores, profissionais, enfim, de todos os membros da sociedade, sob o risco de termos apenas o efeito de seus benefícios para os alunos “no discurso” e nenhuma ação concreta e transformadora da realidade em que se encontram.

O processo de inclusão educacional exige planejamento e mudanças sistêmicas político-administrativas na gestão educacional, que envolvem desde a alocação de recursos governamentais até a flexibilização curricular que ocorre em sala de aula (MATISKEI, 2004).

Embora desde a Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, tenham sido delineados os caminhos para uma educação inclusiva, seus contornos são diferenciados apenas na Declaração de Salamanca, em 1994, documento que inspirou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), O Plano Nacional de Educação (2001), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial para a Educação Básica (2001) e, particularmente, a Deliberação n. 02/2003. Em todos esses documentos encontramos princípios, conceitos e diretrizes de ação anunciadas em Salamanca.

Mesmo com todas as garantias legais que asseguram o direito de acesso à escola, na prática, não se garante o ensino de qualidade, ou seja, a “escola de todos” não é a “escola para todos” (FACION, 2005, p. 49) almejada nos princípios das políticas educacionais.

Isso se deve a um complexo conjunto de fatores que envolvem desde a ineficaz gestão de órgãos governamentais, consideradas barreiras político-administrativas, até as que são consideradas as formas mais perversas de exclusão, aquelas com baixa visibilidade, que se manifestam simbolicamente por meio de (pré)conceitos e discriminação que constroem estereótipos e mitos sobre as pessoas, consideradas barreiras atitudinais, presentes na sociedade como um todo.

É comum ouvirmos depoimentos de professores que dizem ser “um absurdo, além de seus 40 alunos, ter que dar conta de mais um com deficiência”; outros alegam que não são obrigados a trabalhar com esse “tipo” de alunos, pois não receberam preparo em seus cursos de formação.

A resistência dos professores em relação à implementação da proposta de inclusão escolar pode ser motivada pela insegurança, ao temor de não corresponder às expectativas, ao fato de não terem sido “preparados” para lidar com esses alunos, ou por razões menos nobres como o preconceito e a discriminação.

Já professores especialistas, desconfiam e ficam temerosos de que, com o processo de inclusão, a educação especial seja “exterminada”, por meio do fechamento de classes e escolas especiais. Muitos, ao serem consultados, exageram no uso de terminologias técnicas e enumeram metodologias e materiais específicos dos quais depende o aprendizado de “seus” alunos especiais, prevendo seu improvável sucesso caso sejam incluídos pela falta de domínio dos professores do “regular” em relação a essa “especialidade”.

Entre os pais de alunos com deficiências encontram-se sentimentos e atitudes variadas a respeito da opção quanto ao contexto educacional para atendimento de seus filhos; há os que não aceitam matricular o filho na escola especial e outros preferem não abrir mão da infra-estrutura e atendimento quase que individualizado que os mesmos recebem em escolas especiais.

Já alguns pais de alunos “ditos normais”, alegam que a inclusão do aluno com deficiência na classe regular, faz com que o ensino seja “fraco” e mais lento em relação as outras turmas nas quais não há educandos “incluídos”, sendo tais posturas decorrentes dos muitos mitos e tabus que circulam no imaginário social e que reforçam estigmas e práticas discriminatórias.

Obviamente, há também pais e professores que relatam a riqueza e o crescimento que experimentaram ao optar pela vivência do processo de inclusão, mesmo em meio a tantas adversidades. Há relatos de professores que contam como, nessa interação, aprenderam a ser mais tolerantes ao conhecer e respeitar ritmos e estilos de aprendizagem variados, a utilizar estratégias diferenciadas de ensino e avaliação, em função de limitações físicas e sensoriais

apresentadas por alguns alunos, que acabaram por beneficiar a turma toda. Pais, em depoimentos emocionados, nos falam do crescimento intelectual, afetivo e social de seus filhos com e sem deficiência, pela possibilidade de convívio com as diferenças, que oportunizaram florescer sentimentos e atitudes de solidariedade e cooperação:

O entusiasmo aparece manifesto em muitos educadores e pais, certos de que na diversidade, reside a riqueza das trocas que a escola propicia. Uma turma heterogênea serve como oportunidade para os próprios educandos conviverem com a diferença e desenvolverem os saudáveis sentimentos de solidariedade orgânica (EDLER CARVALHO, 2004, p.27).

De fato, há uma diversidade de atitudes e práticas, favoráveis e desfavoráveis no enfrentamento desse processo e, infelizmente, algumas posturas hostis residem na desinformação. A educação escolar, nesse contexto, ocupa um inegável papel de destaque na formação do cidadão, já que detém os mecanismos sistematizados que oferecem possibilidades de reflexão e, conseqüente, transformação da realidade.

O projeto político-pedagógico é uma das formas de concretização desse trabalho, como veículo que sintetiza as aspirações e princípios que refletem a ação da escola, oferecendo possibilidades de legitimar as diretrizes e linhas de ação pelos quais serão construídas propostas para a aprendizagem e participação de todos os alunos da escola.

As discussões e a elaboração do projeto político-pedagógico devem contemplar a participação de toda a comunidade escolar, considerando reflexões e propostas em torno de três dimensões de ação, que competem a segmentos distintos:

a) **a construção de culturas inclusivas (comunidade escolar e sociedade em geral)** – envolve propostas para a construção de uma comunidade escolar segura, receptiva, colaboradora e estimulante em que todos são considerados importantes para a remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação.

b) **a elaboração de políticas inclusivas (secretarias municipais e estaduais de educação)** – envolve a organização de apoios e a formação continuada dos professores e demais profissionais da educação, de modo que a escola desenvolva sua capacidade de responder às necessidades dos alunos, sem nenhum mecanismo de exclusão.

c) **a dimensão das práticas inclusivas (professores e equipe técnico-pedagógica)** - envolve a organização do processo de aprendizagem, por meio da flexibilização e adaptações curriculares (de conteúdos, métodos, avaliação), de modo a contemplar a participação de todos os alunos, considerando seus conhecimentos prévios, suas necessidades lingüísticas diferenciadas e o contexto social.

Como afirma Matiskei (2004), nesse processo, cada sujeito é um elemento fundamental na trama que constitui a rede que sustenta o processo inclusivo. Certamente, não podemos esperar que todos os requisitos necessários estejam prontos para que a inclusão se concretize, de fato. Do mesmo modo, não podemos estabelecer, por meio de um decreto governamental, que ela se transforme em realidade, como em um passe de mágica, do dia para a noite:

Temos a esperança de que, no próximo milênio, e, definitivamente, ocorra o corte epistemológico em torno da deficiência, substituindo-se a percepção social do aluno deficiente, como doente e limitado, para nele antever-se o adulto feliz e contributivo (o que vai depender da qualidade das oportunidades que lhes forem apresentadas) (EDLER, 2004, p. 25).

Ao iniciarmos nosso diálogo, afirmamos que seriam múltiplos os sentidos emergentes nessa discussão, a depender da amplitude do olhar lançada à questão da inclusão no espaço escolar. Esperamos que, concordando total ou parcialmente com fragmentos desse texto, nós, educadores e educadoras, tenhamos identificado algumas práticas cotidianas que, necessitam ser repensadas no contexto escolar, ou, felizmente, tenham sido superadas por ações anunciadas e praticadas no Projeto Político-Pedagógico de nossa escola.

Referências

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. Superintendência de Educação. **Ensino fundamental na rede pública de ensino da educação básica do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED/SUED, 2005. Mimeog.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Parecer CNE/CEB n.017/2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394/96**. Brasília, 1996.

EDLER CARVALHO, Rosita. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

EDLER CARVALHO, Rosita. **Educação inclusiva: com os pingos nos is**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

EDUCAR EM REVISTA. Curitiba, PR: Ed. UFPR, n.23, 2004.

FACION, José Raimundo(org.) **Inclusão escolar e suas implicações**. Curitiba: IBPEX, 2005.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Caminhos pedagógicos da inclusão (2002)**. Disponível em <http://www.educacaoonline.pro.br/>. Acessado em 20/02/2005.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar. O que é? Por quê? Como se faz? São Paulo, 2003.**

MATISKEI, Angelina C. R. M. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. In: EDUCAR EM REVISTA. Curitiba, PR: Ed. UFPR, n.23, 2004. p. 185-202.

PARANÁ, Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n.º 02/2003**.

ROSS; Paulo Ricardo. Conhecimento e aprendizado cooperativo na inclusão. In: EDUCAR EM REVISTA. Curitiba, PR: Ed. UFPR, n.23, 2004. P. 203-224.

UNESCO & MEC-Espanha. **Declaração de Salamanca e linha de ação**. Brasília: CORDE, 1994.

ROTEIRO DE TRABALHO

Texto - INCLUSÃO E DIVERSIDADE: REFLEXÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Questões para reflexão

Segundo Edler Carvalho, “ a inclusão educacional é mais que a presença física, é muito mais que acessibilidade arquitetônica, é muito mais que matricular alunos com deficiência nas salas de aula do ensino regular, é bem mais que um movimento da educação especial, pois se impõe como movimento **responsável** que não pode abrir mão de uma **rede de ajuda e apoio** aos educadores, alunos e familiares.”

Refletindo sobre a afirmação

1. Quais os avanços que a escola já conseguiu nesta direção, como por exemplo:
 - redimensionamento do Projeto Político Pedagógico;
 - implantação/implementação dos serviços e apoios especializados;
 - envolvimento da comunidade escolar;
 - outros.
2. Quais as dificuldades encontradas, na prática, pela Comunidade Escolar para a efetivação destas condições?
3. Como a Comunidade Escolar vem atuando no enfrentamento dos desafios inerentes ao processo da inclusão responsável?