

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO



**DIRETRIZES CURRICULARES
DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA
A CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULOS
INCLUSIVOS**

CURITIBA
2006

Secretaria de Estado da Educação - SEED

**Coordenação Geral do Programa de Elaboração das Diretrizes
Curriculares**

Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde

Assessoria Político-Pedagógica

Maria Eneida Fantin

Revisão Técnica

Marlise de Cássia Bassfeld

Capa

Sonia Oleskovicz

Projeto Gráfico e Diagramação

MEMVAVMEM Editora

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

Superintendência da Educação

Avenida Água Verde, 2140

CEP: 80240-900 Curitiba – Paraná – Brasil

Telefone: (41) 33401700

Fax: (41) 32430903

e-mail: sued@seed.pr.gov.br

Impresso no Brasil
Distribuição gratuita

Disponível na página do Portal Educacional do Estado do Paraná
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>

Governador do Estado do Paraná

Roberto Requião

Secretário de Estado da Educação

Mauricio Requião de Mello e Silva

Diretor Geral

Ricardo Fernandes Bezerra

Superintendente da Educação

Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde

Chefe do Departamento de Ensino Fundamental

Fátima Ikiko Yokohama

Chefe do Departamento de Ensino Médio

Mary Lane Hutner

Chefe do Departamento de Educação de Jovens e Adultos

Maria Aparecida Zanetti

Chefe do Departamento de Educação Profissional

Sandra Regina de Oliveira Garcia

Chefe do Departamento de Educação Especial

Angelina Carmela Romão Mattar Matiskei

Assessora Técnica

Nilva Cezar Escorsim

Assessor Administrativo

Fábio Marcassa

Assessora Pedagógica

Nanci Furtado de Menezes

Equipe Pedagógica da Educação Especial

Área das Altas Habilidades/Superdotação

Débora Tanus Kreling

Joana Schilian Ferraz

Área das Condutas Típicas

Eredi Mirta K. Albuquerque

Eunice Elisabeth Zardo

Shirley Aparecida dos Santos

Área da Deficiência Mental

Alba Christina Pioli Portella

Ana Marta Roble Knechtel

Edne Aparecida Claser

Eliete Cristina Berti Zamproni

Elza Podgursk

Jarci Maria Machado

Maria Luiza Sêga

Mônica Maria Fernandes Lima Lirani

Walmir Marcelino Teixeira

Área da Deficiência Visual

Miria de Souza Fagundes

Nincia Marize Bastos Ribas

Alexandra Portes Bianek Cleve

Maria Aparecida Lopes de Oliveira

Área da Deficiência Física/Neuromotora

Dirce Suardi Ferreira Zaghi

Marisa Bispo Feitosa

Área da Educação Profissional

Edimara das Graças Aguirre Zanocini

Siana do Carmo de Oliveira

Área da Surdez

Rosane Favoreto da Silva (Tecnologia EE)

Sueli de Fátima Fernandes

Veralucia Carvalho

EQUIPE TÉCNICA (setor administrativo)

Alzira Maria Martins Lima

Cristina Favoretto

Francisco Javier Rafart de Seras



Educação Especial



Professores

As Diretrizes Curriculares para a Educação Pública do Estado do Paraná chegam às escolas como um documento oficial que traz as marcas de sua construção: a horizontalidade, que abraçou todas as Escolas e Núcleos Regionais de Educação do Estado e a polifonia, que faz ressoar nelas as vozes de todos os professores das Escolas Públicas Paranaenses.

Este é um documento que traz, em si, o chão da escola e traça estratégias que visam nortear o trabalho do professor e garantir a apropriação do conhecimento pelos estudantes da rede pública.

Os mesmos princípios democráticos que fundamentam a construção destas Diretrizes solicitam, dos professores, o engajamento na contínua reflexão sobre este documento, para que sua participação crítica, constante e transformadora efetive, nas escolas de todo o Estado, um currículo dinâmico e democrático.



Educação Especial



As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná expressam o conjunto de esforços de professores, pedagogos, equipes pedagógicas dos Núcleos Regionais de Educação e técnico-pedagógicos da SEED, na construção de um documento orientador do currículo para toda a Rede Pública Estadual de Ensino. Durante o período de sua construção realizamos seminários, simpósios, reuniões técnicas e encontros descentralizados, com o objetivo de favorecer a participação dos educadores nas discussões que aconteceram ao longo de três anos, com intensos debates. Esse processo de formação continuada, em torno das diretrizes, evidenciou a necessidade de nelas se contemplarem as especificidades dos níveis e modalidades de ensino da Educação Básica, sem perder de vista a contribuição dos diferentes componentes curriculares na formação integral dos alunos, ao longo do processo de escolarização.

Tratar de uma distinção dos níveis e modalidades de ensino foi um desafio estimulador para a reflexão e compreensão da educação básica no seu todo, propiciando o aprofundamento das especificidades nesse conjunto.

Assim, discutimos cada nível de ensino, desde as orientações às outras redes de ensino, como é o caso da educação infantil, em relação aos primeiros anos do ensino fundamental (municipalizados), que tiveram seus materiais enviados, diretamente às Secretarias Municipais de Educação, até as diretrizes dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio que se encontram, em sua maioria, vinculados à rede estadual.

Enfatizamos que estudos específicos foram realizados sobre a educação de jovens e adultos, educação especial e educação profissional, no sentido de dar um direcionamento ao trabalho escolar que vem sendo realizado, também, nestas modalidades de ensino e a dimensão deste esforço resultou em mais três Cadernos de Diretrizes Curriculares.

Completando a coleção, a modalidade educação do campo passou por um processo de identificação, organização e indicativos da prática educativa para o Estado do Paraná.

O trabalho foi árduo. Coletivo em sua grande parte. Dividido entre professores, diretores, gestores educacionais, alunos e comunidades. O apoio e o assessoramento das Universidades Públicas foram fundamentais.

Agora, estas diretrizes estão na rede estadual. Daqui para frente, a sua implantação e a sua efetiva implementação dependem de todos os que vivem a escola e de uma série de variáveis: a continuidade do processo de formação continuada, a produção de material didático-pedagógico e de apoio e a participação dos professores como autores, entre outras. Todavia, acreditamos que os primeiros passos desta caminhada, consolidados nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, já marcam um novo tempo na história da educação paranaense.

Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde
Superintendente da Educação



Educação Especial



DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA A CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULOS INCLUSIVOS

A compreensão da Educação Especial como modalidade que dialoga e compartilha os mesmos princípios e práticas da educação geral é recente e exige das famílias, alunos, profissionais da educação e gestores das políticas públicas um novo olhar sobre o aluno com necessidades educacionais especiais.

Buscamos um novo olhar em que valores como compreensão, solidariedade e crença no potencial humano superem atitudes de preconceito e discriminação em relação às diferenças. Convidamos a um novo olhar que inspire a educação na e para a diversidade, em que currículos que marginalizam as diferenças dêem espaço à construção de práticas curriculares calcadas no compromisso com a pluralidade das manifestações humanas presentes nas relações cotidianas da escola.

No entanto, a construção dessa nova ética social é um processo complexo e de longo prazo. Envolve mobilização coletiva pois é assim que se provocam mudanças sociais. Nesse percurso, exige-se disposição para dialogar, confrontar idéias e valores, compartilhar experiências, articular ações e não negar, jamais, o passado. Não neguemos a construção histórica que possibilita, atualmente, vislumbrar novos caminhos, refletir sobre erros e acertos e propor alternativas para superação de práticas que não mais respondam às necessidades sociais.

Com base nesses princípios inclusivos e revestidos do compromisso com nossa história, apresentamos o documento ***Diretrizes da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos***.

Este texto é fruto de uma construção coletiva que sistematiza idéias e práticas dos professores e professoras que nas salas de aula de escolas especiais e de escolas regulares, nos Núcleos Regionais de Educação e no Departamento de Educação Especial, concretizaram a Educação Especial no Paraná, nos últimos anos.

Nesta publicação, apresentam-se os fundamentos filosóficos, teóricos e legais da Educação Especial no Paraná, contextualizados na complexa dinâmica dos movimentos sociais que inspiraram suas ações em nível nacional e internacional, os quais lhe imprimem um novo sentido na atualidade.

Vale destacar que a Educação Especial, como integrante dos sistemas educacionais, é modalidade de educação que compartilha os mesmos pressupostos teóricos e metodológicos presentes nas diferentes disciplinas dos demais níveis e modalidades de ensino.


No entanto, o desafio da participação e aprendizagem, com qualidade, dos alunos com necessidades educacionais especiais, seja em escolas regulares, seja em escolas especiais, exige da escola a prática da flexibilização curricular que se concretiza na análise da adequação de objetivos propostos, na adoção de metodologias alternativas de ensino, no uso de recursos humanos, técnicos e materiais específicos, no redimensionamento do tempo e espaço escolar, entre outros aspectos, para que esses alunos exerçam o direito de aprender em igualdade de oportunidades e condições.

Devido a isso, o texto apresenta subsídios teórico-metodológicos envolvidos na construção de propostas pedagógicas abertas e flexíveis, base para adoção de currículos inclusivos. Do mesmo modo, as próximas publicações da Educação Especial contemplarão cadernos temáticos, por área de atendimento, voltados à organização do trabalho pedagógico quando nas turmas estiverem envolvidos alunos com deficiências, condutas típicas e altas habilidades / superdotação. Parte desse material já tem sido estudada, debatida e enriquecida nos diferentes fóruns de discussão promovidos pela SEED/DEE como oficinas, grupos de estudo, simpósios e reuniões técnicas, com a contribuição dos profissionais da educação regular e especial.

Assim concebemos e praticamos uma inclusão educacional responsável no Paraná: ouvindo, dialogando, promovendo a aproximação entre os contextos regular e especial, como oportunidade de uma formação continuada, com valorização profissional.

Sobretudo, não negamos nossa história, em que o direito à vida, à convivência social e, em um passado recente, à educação escolar de qualidade para os alunos com necessidades educacionais especiais foram construídos pela ação de muitas mãos. Todas elas são importantes e valorizadas nas Diretrizes para a Educação Especial do Estado.

Angelina Carmela Romão Mattar Matiskei
Chefe do Departamento de Educação Especial



*“Tudo é possível até que se prove impossível.
E ainda assim o impossível pode sê-lo apenas por
um momento”*

Pearl S. Buck



Educação Especial



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	16
1.1 DO MITO À SEGREGAÇÃO: A EXCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA HISTÓRIA	17
1.2 AS BASES CIENTÍFICAS PARA O SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	18
1.3 ABANDONANDO O DETERMINISMO: A CAMINHO DA INTEGRAÇÃO SOCIAL	22
1.4 A DÉCADA DE 1990 E OS NOVOS PARADIGMAS EDUCACIONAIS	25
1.5 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO PARANAENSE.....	31
2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL	36
2.1 INCLUSÃO EDUCACIONAL TRILHADA POR DIFERENTES CAMINHOS	38
2.2 A INCLUSÃO E OS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	42
3 O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	50
4 REDE DE APOIO À INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS.....	53
5 REFERÊNCIAS.....	56



Educação Especial



INTRODUÇÃO

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 marginalizados no processo social, expropriados dos direitos garantidos por lei a todos os cidadãos, independentemente de diferenças individuais.

A visão que norteia os debates nos inúmeros segmentos sociais indica que as diferenças 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 tecnologia 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).

As políticas da SEED têm como alvo todos os grupos que sofreram ou sofrem exclusão física ou simbólica, ao longo da história. Reconhecem 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 frequentar a escola em virtude de tratamento ou internamento médico-hospitalar, às crianças e jovens que, por inúmeros motivos, evadem-se 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 das Secretarias de Educação.

Ao traduzir 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).

Com este propósito, o Departamento de Educação Especial, responsável pela orientação da política de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, passa a apresentar as bases filosóficas, teóricas e metodológicas que norteiam as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, no que se refere ao acolhimento e reconhecimento das diferenças desses alunos no contexto escolar, para a efetivação de seu processo de aprendizagem e participação social.

1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Educação Especial é uma área relativamente nova. Como campo de estudo da Pedagogia, foi sistematizada em meados do século XX e, apenas na década de 1960, passou a integrar a organização das Secretarias de Estado da Educação como parte da estrutura e funcionamento dos sistemas de ensino. Isso acontece, de forma pioneira no cenário nacional, no Estado do Paraná, em 1963.

Esse marco histórico guarda um significado para a compreensão atual da Educação Especial, já que as concepções sobre a natureza do atendimento realizado, que o antecederam e o sucederam, relacionam-se a uma complexa luta de interesses decorrentes das transformações políticas e econômicas por que passaram as diversas formações sociais.

Deve-se entender o movimento histórico que definiu a Educação Especial como integrante do sistema de ensino em meio às mesmas contradições existentes no contexto geral de educação, decorrentes de suas formas de participação na sociedade capitalista, constituída na dimensão da práxis e do trabalho social.

São as mudanças nas formas de organização da vida produtiva e material que determinam as transformações na constituição do alunado da Educação Especial, ao longo da história. Se, em sua origem, no séc. XVIII, prestava-se ao atendimento apenas às pessoas com deficiências sensoriais como a surdez e a cegueira, atualmente amplia seu escopo de atuação, incorporando a ampla gama de alunos com necessidades educacionais especiais e que, não necessariamente, apresentam alguma deficiência, como é o caso dos superdotados. A definição desse alunado está condicionada às complexas relações de poder imersas nos movimentos sociais concretos e não à mera relação do meio social com a representação da deficiência.

Neste texto, apresenta-se um amplo panorama da atenção às pessoas com deficiência na história, desde a Antigüidade aos dias atuais, destacando-se as concepções de sujeito subjacentes, em cada uma das etapas que constituíram marcos em relação ao atendimento prestado. Assim, pretende-se demonstrar que muitas das práticas, desenvolvidas na contemporaneidade, têm suas raízes fundadas nas primeiras percepções da sociedade em relação a esse grupo de pessoas, fortalecendo mitos e estereótipos acerca de suas limitações e possibilidades.

A organização da Educação Especial sempre esteve determinada por um critério básico: a definição de um grupo de sujeitos que, por inúmeras razões, não corresponde à expectativa de normalidade ditada pelos padrões sociais vigentes. Assim, ao longo da história, ela constitui uma área da educação destinada a apresentar respostas educativas a alguns alunos, ou seja, àqueles que, supostamente, não apresentariam possibilidades de aprendizagem no coletivo das classes comuns, que foram, entre outras denominações estigmatizantes, rotulados como excepcionais, retardados, deficientes...

Essa concepção que motivou a sua natureza de atendimento esteve, portanto, vinculada a um movimento social de sistematização de práticas de disciplinamento relacionadas à 'caracterização' dos indivíduos (loucos, marginais, doentes mentais, deficientes), a fim de enquadrá-los em categorias que facilitariam seu tratamento. Essa situação remete à questão histórica dos diagnósticos e prognósticos que, muitas vezes, perpetuaram-se como práticas de exclusão social.

Esclarece Veiga Neto (2001) que

ainda que os critérios de partilha normal – anormal emergem da “pura relação do grupo consigo mesmo”, as marcas da anormalidade vêm sendo procuradas, ao longo da Modernidade, em cada corpo para que, depois, a cada corpo se atribua um lugar nas intrincadas grades das classificações dos desvios, das patologias, das deficiências, das qualidades, das virtudes, dos vícios(p. 107).

Assim, constata-se que a atenção educacional aos alunos, atualmente denominados com necessidades especiais, esteve motivada por concepções de atendimento que refletem diferentes paradigmas nas relações da sociedade com esse segmento populacional. O extermínio, a separação, o disciplinamento, a medicalização são diferentes práticas para se relacionar com as pessoas que fogem ao padrão de normalidade, produzidas no interior de cada grupo social para responder às suas exigências de existência. A cada um dos momentos envolvidos nos processos históricos de produção da vida decorre uma concepção de homem, sociedade e conhecimento que determinam a natureza e a abrangência das políticas de atendimento a essa população.

1.1 DO MITO À SEGREGAÇÃO: A EXCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA HISTÓRIA

Desde a concepção metafísica, que relacionava a deficiência ao sobrenatural, em que pessoas nessas condições eram tratadas como a personificação do mal, sendo passíveis de torturas e morte para expiação dos pecados, até os séculos da Inquisição Católica que se seguiram, apenas reforçou-se a mística da divindade a respeito das pessoas com deficiência.

Os primeiros modelos para explicação das anomalias físicas, mentais ou sensoriais, decorrentes de deformações congênitas ou doenças graves que acometiam as pessoas, foram buscados na mitologia e no sobrenatural, durante séculos. Na Idade Média essa crença foi intensificada, concebendo-se a deficiência como obra e intervenção direta de Deus ou de outros seres superiores, seja sob a forma de castigo para expiação de pecados, seja sob a forma de benção quando privilegiados pelo dom da vidência ou do milagre da cura.

Esse conjunto de idéias, que vinculava o homem e sua existência à mercê dos desígnios da natureza ou da religiosidade, constituiu o período denominado 'pré-científico' no atendimento às pessoas com deficiência, arrastou-se ao longo dos muitos séculos da Idade Média e alcançou parte da Idade Moderna, com poucas transformações operadas em relação à atenção social a essa população. Muitos dos mitos e estereótipos construídos nesse longo período ainda povoam o imaginário social até a atualidade.

Ao final do século XVI, na Europa, em função do desenvolvimento das forças produtivas e das novas formas de elaboração do conhecimento dela decorrentes, foram lançadas as sementes que operariam mudanças significativas em relação a esse grupo de pessoas no convívio social, três séculos mais tarde.

1.2 AS BASES CIENTÍFICAS PARA O SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Precisamente a partir do final do século XIX, com o desenvolvimento de pesquisas na área da Medicina, um novo enfoque passou a ser dado à deficiência, centrado em concepções clínicas que se ocupavam da doença, dos tratamentos e da cura. Desse modo, pode-se afirmar que as primeiras práticas científicas de atenção à pessoa com deficiência tinham como finalidade sua segregação, em instituições, para cuidado, proteção ou tratamento médico, caracterizando o **paradigma¹ da institucionalização**, que vigorou aproximadamente por oito séculos, durante parte da Idade Média até o início do séc. XX (BRASIL, 2004).

Na análise de Bianchetti (1998), nos séculos que se seguiram ao XVI, a passos lentos, a preocupação com a diferença daqueles que não se encaixavam aos padrões de normalidade como os dementes, os paralíticos, os doentes venéreos ou toda sorte de desajustados, passava da órbita da influência da Igreja para se tornar objeto da medicina, que passava a criar as bases para uma interpretação organicista.

Na França, em 1800, Jean Itard investiu na tentativa de recuperar e educar Victor de Aveyron, um menino selvagem criado em uma floresta com animais, sem qualquer contato com seres humanos, em um estado completo de privação social. Por suas tentativas de educar e recuperar o potencial cognitivo de Victor que, supostamente, apresentava uma deficiência mental profunda. Por meio de procedimentos médico-pedagógicos, Itard é considerado o precursor da Educação Especial. Guiando-se por seus procedimentos iniciais, alastraram-se pela Europa instituições para a clausura de pessoas marginalizadas socialmente, como doentes mentais, pessoas com deficiência, assassinos, entre outros.

Destaca-se, também, neste período, o trabalho do médico francês Philippe Pinel que, baseado nas idéias iluministas de Descartes, sistematizou os primeiros estudos científicos sobre a mente humana, tornando o psíquico matéria de conhecimento objetivo e quantitativo, decorrendo uma classificação para as doenças mentais.

1. A palavra paradigma será usada, neste texto, com a intenção de demarcar concepções e modelos dominantes, nos diferentes períodos históricos, em relação ao atendimento às pessoas com deficiência, seguindo a terminologia proposta pelo MEC/Seesp (BRASIL, 2000), em documentos oficiais.

Para Fernandes (2006a), os indicadores que ditavam a fuga aos padrões de normalidade tiveram forte influência médica em sua determinação, consolidando a hegemonia da Medicina, à época, impulsionando a concepção de deficiência baseada em critérios de definição fundamentalmente orgânicos. Dessa forma, deficiência confundiu-se com patologia, instituindo-se o estigma de doentes mentais àqueles que a apresentavam e que se viam impedidos de conviver, normalmente, por se apresentarem como perigo à sociedade, em virtude de sua condição.

Dessa compreensão equivocada, decorreu outra que atribuía à herança genética a origem dos inúmeros distúrbios físicos e intelectuais. Incorporava-se a visão inatista e o determinismo genético à concepção de desenvolvimento humano que ultrapassou os diferentes séculos, norteando algumas práticas em Educação Especial até a atualidade. Ao perpetuar-se a perspectiva de que os distúrbios e deficiências eram traços inerentes aos sujeitos, descartou-se qualquer possibilidade de intervenção para superar essa condição.

A consequência mais imediata dessa ótica foi a proliferação de procedimentos para classificar e identificar a deficiência (ou para o desvio do padrão médio), o que ocorria, via de regra, por diagnóstico clínico, quando se tratava de deficiências físicas sensoriais e não-sensoriais e diagnóstico psicológico e/ou psiquiátrico, para as deficiências intelectuais, consolidando a medição da inteligência como prática altamente eficaz para delimitar os diferentes níveis do atraso mental.

Para aqueles que apresentavam diferenças físicas significativas, atraso no desenvolvimento global e/ou encontravam-se abaixo da média intelectual, adotada como norma, eram organizados espaços distintos e separados para sua educação. Beyer (2003) aponta que as construções de diversas áreas de conhecimento, como a psicologia e a educação, incorporaram o forte viés do disciplinamento médico, com categorias terapêuticas de cuidado e isolamento, em suas práticas. Essa tendência seria incorporada às futuras práticas nas escolas especiais, onde essa perspectiva passaria a ditar, inclusive, as normas pedagógicas a serem desenvolvidas pelos professores.

Conforme historiciza Bueno (1993), o atendimento pioneiro às pessoas cegas e surdas, que se intensificou nos séculos XVIII e XIX, com a abertura de instituições em vários países, correspondeu ao ideal liberal de extensão das oportunidades educacionais àqueles que poderiam interferir na ordem necessária ao desenvolvimento da nova forma de organização social capitalista. Assim, o processo de racionalização da sociedade passou a exigir, cada vez mais, o encaminhamento dos desocupados para o processo produtivo.

Nesse período, a Educação Especial para esses dois grupos de pessoas com deficiência não mantinha objetivos especificamente acadêmicos. Seu currículo priorizava a “instrução básica” com o ensino das letras e noções da aritmética, mas destacava-se o trabalho manual para o treinamento industrial. O espaço híbrido das instituições *asilo-escola-oficina* produzia mão-de-obra barata para um processo ainda incipiente de produção industrial e reservava, aos cegos e surdos, um trabalho desqualificado em troca de um arremedo de salário ou um prato de comida.

O que se pode depreender destes dois séculos é o início do movimento contraditório de **participação-exclusão** que caracteriza todo o desenvolvimento da sociedade capitalista, que se baseia na homogeneização para a produtividade e que perpassará toda a história da educação especial (BUENO, 1993, p. 63).

Não é necessário pontuar que essa educação “popular” estava destinada aos pobres e miseráveis que não tiveram a “benção” de ter nascido em famílias nobres, as quais dispensavam aos seus filhos uma forma de educação realizada, em casa, por preceptores.

Em relação às demais deficiências, há relatos pontuais sobre experiências individuais de educação às pessoas com deficiência física ou mental em países europeus, quando oriundos da nobreza. No mais, faziam parte da massa de excluídos e divergentes sociais os pobres, os mendigos e os loucos, asilados em instituições e encaminhados para o trabalho forçado, manual e tedioso, em troca de abrigo.

Nessa etapa, também denominada de *período de segregação*, pelo forte caráter de reclusão das pessoas com deficiência em ambientes separados, que compreende a segunda metade de 1800 e os anos iniciais de 1900, o caráter do atendimento era assistencial e filantrópico, já que não tinha finalidade pedagógica, mas de proteção dos membros da sociedade, por meio da reclusão das pessoas ditas anormais.

Circunscrita a discursos e práticas médicas, a Educação Especial consolidou-se como área que tem por finalidade exercer um poder de normalização sobre os sujeitos, cabendo-lhe como um saber médico relacionar o educar e o cuidar, com o corrigir, o tratar e o psicologizar (FERNANDES, 2006b).

Na visão de Lunardi (2006), a noção de norma e normalidade tem sua gênese nos séculos XVIII e XIX. Em conexão com o processo de industrialização e de transformação capitalista, o Estado Moderno passou a controlar a saúde da população, focando atenção no corpo social. Diz a autora que a medicina é a ciência que detém os meios científicos para exercer esse cuidado: desenvolve um conjunto de técnicas capazes de realizar procedimentos de medição, comparação e catalogação, a fim de recuperar o comportamento e a alma daqueles que, por inúmeros motivos, desviam dos padrões e constituem os anormais. A institucionalização da norma se materializa em diferentes técnicas e dispositivos: a família, a escola, o hospício, a prisão e a Educação Especial. Desse modo, nesta última, o dispositivo da normalidade aparece sob a forma de correção, de reabilitação, de práticas pedagógicas terapêuticas, a fim de humanizar, civilizar e corrigir os anormais deficientes.

Nesse período, no Brasil, sob a concepção de institucionalização vigente na Europa, foram criadas as primeiras instituições para o atendimento às pessoas cegas e às pessoas surdas, como lugar de residência e trabalho, entre 1854 e 1857, à época do Império. A preocupação com outras áreas de deficiência, como a física e mental, deu-se muito mais tarde, em torno de 1950. O atendimento especializado centrado em cuidados assistenciais e terapêuticos estendeu-se por mais de um século, enraizando concepções e práticas até os dias atuais.

Torna-se interessante frisar que, assim como no resto do mundo, no Brasil, as primeiras iniciativas no atendimento às pessoas com deficiência tiveram caráter privado,

já que os grupos pioneiros envolvidos nesse processo de criação de serviços tinham suas ações reguladas por interesses pessoais, como a necessidade de oferecer algum atendimento a um familiar, ou simplesmente pela beneficência, incentivada pela Igreja nas classes mais abastadas.

Assim, a despeito de esparsas iniciativas dos setores públicos, o atendimento especializado às pessoas com deficiência se firmou como ação predominantemente desenvolvida por iniciativas isoladas, de amigos e familiares, que ganhou força nos movimentos sociais das décadas subseqüentes, fato que não se alterou, significativamente, na oferta da Educação Especial até os dias atuais.

O **paradigma da institucionalização** permaneceu como modelo de atendimento até meados da década de 1950, quando eclodiram inúmeros movimentos sociais no mundo ocidental, decorrentes do clima de insatisfação social, gerados após o término da segunda Guerra Mundial. As principais bandeiras ideológicas desses movimentos foram sintetizadas na Declaração Universal dos Direitos Humanos, redigida sob o impacto das atrocidades cometidas durante a guerra pelas potências ocidentais e apontam que a essência dos direitos humanos está no “direito a ter direitos”.

Dessa forma, esse documento passou a inspirar, desde então, as políticas públicas e os instrumentos jurídicos da grande maioria dos países.

Nesse contexto, em particular, conclamava-se

o intenso movimento mundial de defesa dos direitos das minorias, que caracterizou a década de 60, associado a críticas contundentes ao Paradigma da Institucionalização de pessoas com doença mental e de pessoas com deficiência, determinou novos rumos às relações das sociedades com esses segmentos populacionais (BRASIL, 2004, p. 11).

O ponto alto nesse período da história da Educação Especial está relacionado à mudança na concepção das pessoas com deficiência, que passaram a ser vistas como cidadãos, com direitos e deveres de participação social, embora persistisse a ótica assistencial e caritativa e o viés da medicalização em sua educação (FERNANDES, 2006a).

Nesse ponto, no Brasil, foram observadas as primeiras ações de atenção à deficiência de caráter público motivadas, resumidamente, por dois fatores: a mobilização social e os movimentos socioeconômicos mundiais.

De um lado, nas décadas de 1960 e 70, acirraram-se os movimentos sociais que mobilizaram pais e educadores, em decorrência da democratização da escola às camadas mais desfavorecidas economicamente. Organizaram-se também as primeiras associações de pais e pessoas com deficiência.

Por outro lado, o movimento econômico mundial, em meio às crises do capital, após a segunda Guerra, buscou saídas para acelerar o desenvolvimento dos países altamente capitalizados. Assim, originou-se na Inglaterra e ganhou força, nos países que se auto-denominavam sociais democratas, um movimento político denominado de “Estado de Bem-Estar Social”, que buscava revitalizar a economia do Estado com a implementação de políticas sociais em serviços públicos de atendimento à população. Afirma Vieira (2000) que essa foi uma tentativa da social-democracia de “humanizar o capital”, mediante a proposição de reformas sociais.

Esclarece o mesmo autor que, embora inexistente no Brasil, já que foi um movimento político de países ricos, o denominado Estado de Bem-Estar Social inspirou o governo a desenvolver programas de intervenção estatal para garantir serviços sociais, contudo de forma setorial e fragmentada.

Diante desse cenário de efervescência no movimento econômico mundial, que modificava os mapas políticos e produtivos das nações e a forte mobilização social de grupos de pais e educadores, emergiu a preocupação do poder público com questões da educação pública, particularmente dos problemas de aprendizagem decorrentes da contradição na oferta de uma escola conservadora e elitizada aos alunos das camadas populares. Ganharia visibilidade, então, a Educação Especial, reservada a um dos grupos que não responde ao padrão de normalidade imposto pela escola: as pessoas com deficiência.

A LDB n. 4024/61 exemplificou esse movimento. De maneira inovadora, destinava um título à Educação Especial, com menção à oferta de serviços educacionais aos portadores² de deficiência [sic], “dentro do possível no ensino regular”, integrando-os, pela primeira vez em um texto de diretrizes da educação nacional, como um grupo-alvo das políticas do Estado. Ainda que estivesse expressa a intenção do atendimento na rede pública regular, no mesmo texto, resguardava-se o incentivo financeiro às instituições particulares que ofertassem esses serviços, convalidando ações que já ocorriam, havia quase uma década, com a criação da Sociedade Pestalozzi e das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaes).

Na visão de Vieira (2000), essa estratégia de organização para promover o desenvolvimento do Estado, combinando ações públicas com o investimento privado, é uma ação de mercantilização dos direitos sociais mínimos da população. Kassar (1998), na mesma linha de raciocínio, aponta que essa lei, ao regulamentar a oferta privada, imprimiu uma marca difícil de se apagar na orientação do atendimento especializado, em nível nacional, dada a ambigüidade gerada na promoção dos serviços que se estende aos dias atuais: “ao mesmo tempo que propõe o atendimento ‘integrado’ na rede regular de ensino, delega às instituições sob administração particular a responsabilidade de parte do atendimento, através da ‘garantia’ de apoio financeiro” (1998, p.18).

1.3 ABANDONANDO O DETERMINISMO: A CAMINHO DA INTEGRAÇÃO SOCIAL

Na esteira desse complexo quadro econômico, político e social mundial, ganhou força um novo modelo de atendimento na Educação Especial, denominado de **paradigma de serviços**, cuja principal contribuição foi implementar os serviços de Reabilitação Profissional voltados a pessoas com deficiência, visando a prepará-las para a integração ou a reintegração na vida da comunidade.

2. Na atualidade, a terminologia “portador de” vem sendo questionada pelo fato de remeter a “carregar algo”, o que seria equivocado nos casos de deficiências. Embora amplamente usada na legislação, neste texto preferimos o uso de pessoa com deficiência.

Este modelo caracterizou-se, gradativamente, pela desinstitucionalização dessas pessoas e pela oferta de serviços de avaliação e de reabilitação globalizada, em instituições não-residenciais, embora ainda segregadoras. Da segregação total, passou-se a buscar a integração das pessoas com deficiência, após capacitadas, habilitadas ou reabilitadas (BRASIL, 2004, p. 12).

Esse paradigma, ambientado na década de 1960, teve como principal contribuição teórica o questionamento da tese determinista de desenvolvimento, adotada até então nas práticas especializadas. Avanços nas pesquisas nas áreas das Ciências Sociais e o impulso às teorias ambientalistas na Psicologia, na compreensão das especificidades das pessoas com deficiência, deram lugar a uma ótica diferenciada, passando a considerar as origens dos distúrbios e deficiências como, também, motivados por determinantes socioculturais.

A partir da década de 1970, movimentos organizados por pais de crianças com deficiências ganharam adeptos no mundo todo, inspirados nos princípios de **individualização, normalização e integração**, introduzidos na Dinamarca nos anos sessenta, os quais buscavam ampliar as oportunidades de participação social de pessoas com deficiência, oferecendo-lhes o convívio em ambientes o menos segregadores possíveis.

Em relação à educação, esses princípios incitavam ao reconhecimento do potencial para a aprendizagem desses sujeitos, promovendo etapas para sua integração, que envolviam diferentes possibilidades de inserção: escolas especiais, classes especiais, classes comuns com apoios e classes comuns sem apoio. A condição para a inserção dependia do aluno, de suas possibilidades individuais e de sua capacidade de adaptação às opções oferecidas pelo sistema de ensino, atenuando o estereótipo da incapacidade que, por muito tempo, os acompanhou (FERNANDES, 2006a).

Assim, abriu-se a perspectiva da intervenção educacional como favorecedora na transformação da condição, até então imutável, física e intelectual das pessoas com algum tipo de deficiência. As experiências pedagógicas pioneiras realizadas por Itard (1774-1838) e Séguin (1812-1880), no século XIX, ampliaram-se e ganharam sustentação nos trabalhos de Montessori (1870-1922), Binet (1905), Skinner (1904-1990) e Piaget (1896-1980), entre outros expoentes que, mesmo com visões antagônicas sobre o desenvolvimento e aprendizagem humanas, revolucionaram as práticas em Educação Especial e apontaram necessárias relações entre o tipo de inteligência, capacidades e habilidades pessoais e experiências socioambientais (ROSS, 1998).

A exemplo do contexto mundial, no Brasil proliferaram serviços e recursos especializados de caráter clínico-terapêutico, que objetivavam reabilitar aspectos anatômico-fisiológicos das pessoas, de modo a torná-las o mais próximas da normalidade possível para então serem inseridas, integradas, ao convívio em sociedade (BRASIL, 2000).

Para Marchesi e Martin (1995), o movimento pela integração das pessoas com deficiência, dominante nas décadas de 1970 e 80, teve grande importância histórica pela ruptura que promoveu de idéias e práticas cristalizadas acerca de sua ineficiência e incapacidade. Certamente, a principal delas foi a superação, definitiva, do caráter da incurabilidade como critério básico de todo tipo de deficiência.

Exatamente naquele período, a Educação Especial ganhou visibilidade ao ser caracterizada como um “tipo” de educação voltado ao atendimento de pessoas com deficiência, que requerem cuidados clínicos e terapêuticos, em função de suas alterações orgânicas e limitações delas decorrentes.

Desse modo, reforçou-se a conotação do adjetivo “especial”, relacionando-o ao tipo de alunado a que se destinavam os atendimentos prestados por essa modalidade de educação: pessoas que apresentam alterações orgânicas, estruturais ou funcionais, que as impedem de ter uma vida “normal” em sociedade (CARVALHO, 2001).

Em consequência da nova visão que incluía alternativas de atendimento no contexto da escola comum e do aumento das matrículas escolares, em decorrência do crescimento das populações urbanas e seu acesso à escola, houve uma mudança na oferta da Educação Especial. No âmbito público, proliferaram-se as classes especiais nas escolas regulares, como forma de absorver a crescente demanda de alunos com dificuldades de aprendizagem, em sua maioria oriundos das camadas populares, os quais não se adaptavam às práticas homogeneizadoras, voltadas ao aluno ideal, realizadas nas escolas. Um novo perfil de aluno passou a compor o público-alvo dessa modalidade educacional, incorporando as chamadas deficiências não acentuadas, ou leves, e os distúrbios de aprendizagem, o que evidenciou as contradições de um sistema educacional despreparado para lidar com os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem:

Na realidade, a educação especial na sociedade moderna que, na sua origem, absorvia deficiências orgânicas (auditivas, visuais e, posteriormente, mentais), com o desenvolvimento do processo produtivo, foi incorporando a população com “deficiências e distúrbios” cada vez mais próximos da normalidade média determinada por uma “abordagem científica” que se pretende “neutra e objetiva”, culminando com o envolvimento dos que não têm quaisquer evidências de desvio dessa mesma “normalidade média” (BUENO, 1993, p. 80).

Dessa forma, a expansão quantitativa da Educação Especial e sua organização como sistema ocorreu, de fato, na segunda metade do século XX, com a proliferação de escolas especiais, centros de reabilitação, oficinas protegidas de trabalho, clubes sociais especiais, associações desportivas especiais, entre outros segmentos que objetivavam oferecer serviços específicos ao grupo de pessoas com deficiência.

As estatísticas desse período, principalmente nos países capitalistas centrais, a exemplo dos EUA, sobrepujam as matrículas gerais, ocorrendo em classes especiais e, prioritariamente, nas instituições especializadas. Contudo, o forte viés clínico que determinou a concepção dos serviços prestados pelas diferentes instituições especializadas pouco contribuiu para transformar as representações e práticas sociais estigmatizantes acerca do alunado da Educação Especial.

Segundo Ross (1998), vários aspectos contribuíram para esse fato. Um deles foi o emprego de rótulos e/ou categorias para descrever e classificar sujeitos com atrasos mentais ou distúrbios de aprendizagem, prática resultante da aplicação massiva dos testes de inteligência, cujos efeitos negativos perpetuam os estereótipos para obstaculizar a aceitação plena das diferenças no meio social. A rotulação faz o sujeito carregar uma marca que o diferencia dos demais, “normais”, e legitima sua separação para o atendimento educacional.

Um segundo aspecto relaciona-se à medicalização das práticas escolares, nas quais eram exaltadas as ações terapêuticas das equipes multiprofissionais (fonoaudiólogos, fisioterapeutas, psicólogos, entre outros), mais poderosas no “apagamento” das diferenças significativas apresentadas pelos sujeitos, que as práticas pseudopedagógicas desenvolvidas pelos professores. Complementa Ross (Ibidem) que, apesar de haver um consenso acerca da importância do conhecimento para a integração social do trabalhador, a ênfase e o empenho do trabalho clínico-terapêutico realizado nas instituições, em detrimento da formação acadêmica, não oferecia subsídios para a integração dos sujeitos, já que não se incorporavam nas práticas da Educação Especial os avanços teórico-metodológicos produzidos no âmbito das transformações sociais mais amplas.

Conclui-se que, nessa perspectiva, cabia à sociedade e aos seus diferentes segmentos institucionais simplesmente “receber” a pessoa com deficiência, depositando-se nela e em sua autodeterminação as possibilidades de superação de sua condição deficiente, por meio das práticas de reabilitação que lhes eram oportunizadas. Com base nesse referencial,

[...] pouco ou nada exigia da sociedade em termos de modificação de valores, atitudes, espaços físicos, objetos e práticas sociais [...] no modelo de integração, a sociedade aceita receber a “pessoa diferente”, desde que ela seja capaz de moldar-se aos requisitos dos serviços da maneira como são oferecidos (classes especiais, sala especial), acompanhar procedimentos tradicionais (de trabalho, escolarização, convivência social), lidar com atitudes discriminatórias da sociedade, resultantes de estereótipos, preconceitos e estigmas, contornar obstáculos existentes no meio físico (espaço urbano, edifícios, transporte etc.) (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 96-97).

Esses fatos apontam grande contradição nos mecanismos de exclusão, inclusão e exclusão, cada vez mais refinados do sistema educacional. Por um lado, a democratização do ensino e a universalização da escola foi amplamente propagada como instrumento de ascensão social às classes populares e às minorias excluídas. Por outro, contraditoriamente, houve absorção pela Educação Especial do alunado que apresenta deficiências, como também daqueles que fracassam na escola e que não apresentam deficiências orgânicas, com a criação de espaços especiais para seu atendimento, avalizando práticas de exclusão das sociedades capitalistas modernas, na medida em que legitimava a seletividade social dos que não se adaptavam ao padrão exigido.

1.4 A DÉCADA DE 1990 E OS NOVOS PARADIGMAS EDUCACIONAIS

Nas décadas de 1970 e 80, marcadas por profundas transformações nas relações sociais de produção, com os avanços científicos e tecnológicos, fundou-se a compreensão da diversidade como constituinte das diferentes sociedades e culturas. Tanto os avanços da democracia, que passou a exigir um tratamento mais humanitário e proteção dos direitos das minorias, quanto as novas possibilidades de apropriação do conhecimento oferecidos pelas modernas tecnologias, exigiram da sociedade uma nova relação com os grupos estigmatizados socialmente.

Passou, então, a ficar cada vez mais evidente que a segregação social de segmentos populacionais minoritários não condizia com o respeito aos seus direitos de acesso e participação no espaço comum da vida em sociedade, como também a impedia de aprender a administrar a convivência respeitosa e enriquecedora, com a diversidade de peculiaridades que os constituem. Estavam aí postas as bases de um novo modelo, denominado **paradigma de suportes**:

Este paradigma associou a idéia da diversidade como fator de enriquecimento social e o respeito às necessidades de todos os cidadãos como pilar central de uma nova prática social: a construção de espaços inclusivos em todas as instâncias da vida na sociedade, de forma a garantir o acesso imediato e favorecer a participação de todos nos equipamentos e espaços sociais, independentemente das suas necessidades educacionais especiais, do tipo de deficiência e do grau de comprometimento que estas apresentem (BRASIL, 2004, p. 13).

Se o pressuposto que caracteriza esse paradigma reside no fato de que tornar disponíveis **suportes** – social, econômico, físico, instrumental – garante o direito à convivência não segregada e ao acesso imediato e contínuo aos recursos disponíveis aos demais cidadãos na comunidade, fez-se necessário identificar o que poderia garantir tais circunstâncias e favorecer um processo que passou a ser denominado de **inclusão social**.

A concepção de inclusão social traz em seu bojo a mudança das representações sociais em torno das pessoas com deficiência e evidencia que elas podem ser participativas e capazes. Essa compreensão tem como foco a organização da sociedade para que sejam propiciadas as condições, o respeito e a valorização das diferenças e lhes sejam oferecidas oportunidades iguais, com equidade de condições, conforme propõe o paradigma de suportes.

No final do século XX, fortaleceu-se o debate em torno dos direitos das pessoas com deficiência, impulsionado por inúmeras transformações sociais: a mobilização político-social de organizações não-governamentais, com vistas à dos direitos de pessoas com deficiência; a introdução das teorias sócio-históricas acerca da aprendizagem aos debates educacionais; os avanços tecnológicos e seu uso na reabilitação – órteses, próteses, *softwares*... –, entre outros aspectos importantes.

A partir da década de 1980, inúmeras leis foram aprovadas, organismos internacionais sistematizaram documentos norteadores das políticas públicas, grupos sociais organizaram-se politicamente e ganharam força nas reivindicações em torno da igualdade de direitos e oportunidades, ocasionando uma revolução nos instrumentos jurídicos.

Apesar do inegável avanço no reconhecimento político dos direitos, Ross (1998, p. 68) alerta para a visão ingênua da crença de que a igualdade de direitos, baseada apenas em postulados formais, amplia, concretamente, as possibilidades de participação, pois “o mero direito jurídico não produz o novo sujeito político, não materializa formas organizativas, não expressa necessidades nem institucionaliza bandeiras de luta e resistência”.

A aceitação abstrata da igualdade, apenas no plano legal, contribui para a sociedade eximir-se de seu papel histórico de socializar todos os seres humanos e o aparato técnico e antropológico, pois a desigualdade reside em não poder compartilhar plenamente o acesso e a produção desses bens sociais. A prática social dá legitimidade a essas políticas,

de maneira que o avanço dos direitos, a definição de metas e as políticas públicas dependem de condicionantes econômicos, mas também são definidos de acordo com o ritmo das pressões populares, da organização dos grupos sociais.

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

Na década de 1990, todos esses princípios foram reforçados e explicitados, com maior clareza, nos textos legais subseqüentes, inspirados em documentos internacionais como a proposta de Educação para Todos (Jomtien-Tailândia) e a Declaração de Salamanca (Espanha, 2004). Tais documentos abriram espaço para a ampla discussão sobre a necessidade de os governos contemplarem em suas políticas públicas o reconhecimento da diversidade dos alunos e o compromisso em atender às suas necessidades nos contextos escolares comuns.

O Plano Nacional de Educação para Todos (1990), a Política Nacional de Educação Especial (1994) e, especificamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que destina o Capítulo V (Artigos 58, 59 e 60) à Educação Especial, são emblemáticos em apontar novos caminhos para essa modalidade de ensino. Além disso, reafirmam a perspectiva progressiva de seu caráter pedagógico ligado à educação escolar e ao ensino público.

Nesse conjunto de fundamentos político-legais, inúmeros aspectos conceituais ganham nova significação. O primeiro deles é a redefinição do alunado da Educação Especial, apontando-se os alunos com **necessidades especiais** como o público-alvo a que se destina essa modalidade de educação.

Estabelece-se, também, de forma inovadora, a ampliação de sua oferta no sistema, contemplando desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, com a oportunidade de articulação e interatividade da Educação Especial com os demais níveis e modalidades de ensino. Desfaz-se, assim, o equívoco conceitual da compreensão da Educação Especial como subsistema, paralelo e distanciado das práticas do contexto geral de educação, historicamente posto.

Assim, verifica-se uma nova concepção de atendimento especializado que se estende à diversificada rede de apoio dos recursos humanos, técnicos, tecnológicos e materiais oferecidos, de modo a apoiar e complementar as práticas do ensino comum, abandonando a idéia de que os serviços especializados se resumem às classes e escolas especiais.

Diante de tantas mudanças, tornaram-se inevitáveis as controvérsias e polêmicas em relação aos avanços propostos a serem problematizados: a **excessiva abrangência** relacionada à **nova terminologia** adotada – necessidades educacionais especiais – e a clara **contradição entre as pretensões legais** e a limitada **realidade do sistema escolar** brasileiro.

Em relação à **primeira** questão, o conceito de necessidades educacionais especiais amplia a ótica dos problemas de aprendizagem decorrentes não apenas de quadros orgânicos vinculados a deficiências ou distúrbios mas, também, daqueles advindos de condições socioculturais diversas e econômicas desfavoráveis.

Considerando que muitos problemas de aprendizagem apresentados pelos alunos têm origem, em sua maioria, no caráter elitista e homogeneizante das práticas pedagógicas e sua inadequação em relação à diversidade presente na escola, em tese, sugeriria que a maioria dos alunos apresenta necessidades especiais, tendo em vista as alarmantes estatísticas com os índices de evasão e fracasso escolar. Isso produziria uma inversão na organização dos sistemas de ensino, sobrepondo a Educação Especial à comum.

Conforme aponta Fernandes (2006a), essa contradição determinou uma redefinição do conceito e dos grupos que, de fato, necessitariam de um conjunto de recursos e apoios especializados, diversos daqueles normalmente oferecidos pela educação escolar, em virtude de suas características de aprendizagem diferenciadas.

Então, a fim de organizar os sistemas, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial³, consideram-se alunos com necessidades educacionais especiais os que, no processo educacional, apresentarem **dificuldades acentuadas de aprendizagem** ou limitações para acompanhar as atividades curriculares (não vinculadas a uma causa específica, ou relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências); condições de **comunicação e sinalização diferenciadas** dos demais alunos, demandando uso de linguagens e códigos aplicáveis e **altas habilidades ou superdotação**.

O **segundo aspecto**, conforme a autora, revela dissonância entre teoria e prática. A despeito das mudanças nas concepções e instrumentos jurídicos que fundamentam as políticas públicas, permanece a hegemonia por parte da iniciativa privada na oferta da Educação Especial.

De acordo com dados da Organização Mundial de Saúde (OMS), estima-se que 10% da população apresentem algum tipo de deficiência, o que representaria 15 milhões de brasileiros. Destes, apenas 300 mil estão matriculados, oficialmente, em todo país. Dos estabelecimentos que oferecem atendimento especializado, 53,1% pertencem à iniciativa privada, representada, em grande maioria por instituições filantrópicas, 31,3% são estaduais, 15,2% municipais e 0,3% federais (FONTES, 2002, p. 515).

Kassar (1998) analisa que o pensamento liberal que acompanhou historicamente a organização da Educação Especial, baseado na crença da deficiência como um problema individual ou familiar, de não-adaptação da pessoa com deficiência à sociedade e o descompromisso do Estado com sua educação, atualmente

encontra sustentação no pensamento neoliberal, que preconiza a organização autônoma da população na formação de associações privadas, de tal modo que estas, ao se responsabilizarem por serviços de atendimento de setores da sociedade, através de ações (assistenciais, filantrópicas, comunitárias) de "parceria", colaboram para o afastamento gradativo do Estado da responsabilidade sobre várias questões (obrigações) sociais (daí a força das instituições privadas) (1998, p. 24).

3. Resolução CEE/CEB n. 02/2001 e Parecer CEE/CEB n. 017/2001.

Daí se conclui que, em que pese a intensa mobilização política em torno da defesa dos direitos à inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, há, ainda, significativa parcela de crianças e jovens com deficiência que não tiveram, sequer, o acesso à escola (seja regular, seja especial). E ainda: do total de alunos oficialmente matriculados, é explícito o descompromisso do poder público, em nível nacional, na iniciativa em seu atendimento especializado, já que é muito superior o percentual de atendimento pelo setor privado.

Em relação às diretrizes político-pedagógicas, emanadas do Ministério de Educação nos últimos anos, destaca-se a **Política Nacional de Educação Especial** (BRASIL, 1994), que contribuiu para organizar os sistemas de ensino, embora ainda sob a perspectiva da integração.

No contexto da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica, a partir de 1995, mais uma vez, a Educação Especial sucumbiu ao *status* de coadjuvante no sistema de ensino, já que não houve qualquer produção vinculada à área. Apenas em 1999, o Governo Federal publicou um caderno intitulado “Adaptações Curriculares dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais”, cujo propósito era oferecer subsídios ao professor, considerando a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

O caderno tratou do tema genericamente, e de forma superficial foram elencadas conceituações e indicadores político-pedagógicos para a educação dos alunos com necessidades especiais. Pela inconsistência, ao final de 2002 (gestão FHC), foram publicados oito módulos relativos ao Programa “Adaptações Curriculares em Ação”, dos quais quatro são específicos por área de atendimento: altas habilidades/superdotação, deficiência física/neuromotora, deficiência visual e surdez. Segue-se a esta a publicação de nove fascículos sobre as necessidades educacionais permanentes, destinados à Educação Infantil, denominados “Estratégias para o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais na Educação Infantil”.

A despeito das críticas que o atual Governo (gestão Lula) tem feito à concepção que norteou as Diretrizes e Parâmetros Curriculares na gestão anterior, na área da Educação Especial, o MEC passou a adotar o material elaborado anteriormente, lançando sua segunda edição, sob um novo título: Saberes e práticas da inclusão.

Na análise de Franco (2000), a principal crítica ao documento se relaciona a sua pretensa neutralidade na concepção de currículo adotada, posto que, sem questionar as conflitivas relações de poder que se estabelecem na escola, por meio do currículo, propõem-se estratégias de adequação de conteúdos, metodologias e avaliação para os alunos com necessidades educacionais especiais. Ou seja, os alunos especiais são incluídos nas salas comuns e permanecem inalterados os critérios de seriação e hierarquização de conhecimentos na dinâmica das aulas regulares. Como mantém-se inalterado o fazer pedagógico e sua base epistemológica, as possíveis “concessões” dos professores aos alunos com necessidades especiais podem ser motivadas por piedade, preconceito ou desconhecimento, promovendo o barateamento da educação realizada. Com clareza, a autora aponta as incoerências desse procedimento:

O isolamento desses aprendizes, na maioria das vezes espalhados nas diversas salas de aula, mas nivelados pelo dispositivo do seriamento, sendo mantidos, portanto, os mesmos elementos que evidenciam a estrutura hierarquizante do conhecimento. [...] no esforço de oferecer a todos os saberes legalmente instituídos, corre-se, portanto, o risco da banalização de conceitos, fazendo-se esvaziar o conteúdo epistemológico do que se ensina e criando, também, uma baixa expectativa avaliatória, invertendo-se a perspectiva inclusiva e criando-se a exclusão velada (FRANCO, p. 78-79, 2000).

Na mesma lógica de raciocínio, aponta-se a ênfase à figura do professor como principal responsável pela implementação das adequações propostas. Ainda que o documento explicita as responsabilidades dos sistemas de ensino em relação à capacitação profissional e ao suporte técnico-material à inclusão, são reforçadas as ações de **reorganização dos componentes curriculares** como condição imprescindível à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Por fim, pelas inúmeras concessões que o documento faz às práticas vinculadas à reabilitação das deficiências, apesar de se tratar de um texto de diretrizes pedagógicas, permanecem inalteradas as visões acerca da normalização da pessoa com deficiência, vista como “pessoa incompleta, aquela que precisa se adaptar a um conhecimento previamente selecionado de uma cultura mais ampla, não necessariamente a sua [...]”, o que pressupõe “a busca da homogeneização” (FRANCO, 2000, p. 81).

Em setembro de 2001, cinco anos após a promulgação da nova LDB, o Ministério da Educação homologou a Resolução n. 02, do Conselho Nacional de Educação, referente às **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**, instituindo as bases para a elaboração de normas para a Educação Especial, a fim de reorganizar a proposta de educação escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais, no contexto da educação inclusiva.

A morosidade na aprovação do texto deu-se pelas infindáveis controvérsias entre grupos antagônicos, em relação a aspectos conceituais e institucionais, relativos à Educação Especial no contexto inclusivo. Por fim, a nova legislação revelou-se conservadora, ao optar pela manutenção de serviços especializados que, supostamente, não seriam compatíveis com as atuais diretrizes de inclusão escolar. Essa tendência repete-se na maioria dos textos legais e políticos dos estados brasileiros.

No período compreendido entre 1996 e 2002, a SEED realizou um trabalho alinhado às Diretrizes Nacionais, multiplicando em seu programa de capacitação e nas diretrizes legais e técnico-pedagógicas os fundamentos teóricos e filosóficos emanados pelo MEC/Seesp, em relação à Educação Especial e à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

A partir daí, houve uma ruptura ideológica da concepção de inclusão educacional entre as duas instâncias. Esse confronto se dá em decorrência da defesa, pelo MEC/Seesp, da chamada inclusão total, ou seja, com a matrícula incondicional de todos os alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular, independentemente da natureza ou grau de comprometimento. Assim, não há prerrogativa para a escolarização em classes ou escolas especiais, por exemplo. O principal embate ideológico ambienta-se na área da deficiência mental, já que, na proposta paranaense, prevê-se a continuidade

dessa forma de atendimento em ambos os serviços especializados. Nas demais áreas, não há incompatibilidade de pressupostos teóricos a sustentar a concepção de atendimento.

Neste relato que envolve a origem da atenção social às pessoas com deficiência, até o momento atual, observa-se que o emaranhado contexto histórico da Educação Especial revela, entre tantas coisas, a complexidade de sua organização social e a luta de forças que se tensionam nos diferentes setores da sociedade. A compreensão do homem marcado por uma distinção biológica, física, sensorial está referida às condições concretas de uma época construída na práxis. A superação da marginalidade, da incapacidade e da inutilidade se dá em meio às continuidades e descontinuidades dos processos históricos.

1.5 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO PARANAENSE

No Estado do Paraná, desde a criação da primeira escola especial, em 1939, o Instituto Paranaense de Cegos, reproduzem-se concepções e práticas já atestadas nos movimentos sociais, nacionais e internacionais.

No entanto, pelo pioneirismo das ações aqui ambientadas, como a criação da primeira classe especial na rede pública (atual Escola Estadual Guaíra, em Curitiba), em 1958, e a criação do primeiro serviço de Educação Especial, em nível governamental, em 1963 (ALMEIDA, 1998), o Paraná foi vanguarda das políticas de atendimento educacional especializado, em nível nacional.

Assim, desde o início, a educação escolar de pessoas com deficiência estendeu-se aos dois contextos: as escolas especiais e os então denominados programas especializados na rede pública.

Em função do descaso histórico do Estado, já atestado anteriormente no contexto mundial, em relação aos direitos educacionais das pessoas com deficiência, mobilizaram-se diferentes lideranças comunitárias na luta pelo acesso aos serviços especializados. A ação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaes) destaca-se pela ampla rede de instituições que disseminou em vários municípios do Estado para atender esse grupo de alunos. Pela falta de investimentos públicos, coube ao movimento apaeano buscar e difundir metodologias, materiais específicos e dar suporte à criação de programas de formação e capacitação de professores. Outro dado interessante é que por constituir a única possibilidade de atendimento especializado nos municípios, passou a incorporar, além da deficiência mental, alunos com deficiências sensoriais, além dos chamados distúrbios de comportamento e/ou emocionais.

Apenas na década de 1970, com a estruturação do Departamento de Educação Especial, integrando a organização político-administrativa da SEED, que se mantém, intensificaram-se as ações no âmbito da escola pública, com a expansão do atendimento em diferentes municípios do Estado e a criação de classes especiais voltadas ao atendimento de deficiências, por área. Destaca-se como relevante, neste ponto, a política de descentralização administrativa, com a criação das equipes de Educação Especial nos Núcleos Regionais de Educação que possibilitou a interiorização dessa modalidade de ensino (PARANÁ, 1994).

Por meio de convênios de amparo técnico e financeiro, a SEED e as organizações não-governamentais, em parceria, expandem gradativamente a oferta de Educação Especial no Estado e consolidam uma política de atendimento fortemente marcada pela institucionalização. Essa tendência explicita-se nos dados estatísticos da SEED, em 2002: dos 399 municípios do Estado do Paraná, 354 ofertavam algum tipo de atendimento educacional especializado, correspondendo ao percentual significativo de 88,72% de cobertura. Ou seja, naquele momento, 65% dos alunos eram atendidos pela rede conveniada formada pelas escolas especiais.

A forte tendência à institucionalização na política de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais pode ser considerada um dos fatores que contribuem para a resistência de pais e professores à inclusão escolar.

Particularmente, no período de 2000 a 2002, foi desencadeado um intenso processo de discussão da inclusão que mobilizou grande parte do sistema educacional paranaense. Com o objetivo de sistematizar uma política pública de inclusão educacional, tendo o Departamento de Educação Especial à frente desse processo, foi elaborado um documento intitulado “Educação inclusiva: linhas de ação para o Estado do Paraná”.

Este documento refletiu um processo de construção, iniciado em julho de 2000. Demandou o envolvimento de representantes de vários segmentos da comunidade escolar e sociedade civil, na análise, discussão e encaminhamentos de propostas a um texto preliminar, organizado pelo Departamento de Educação Especial. Tal documento teve como base uma pesquisa que envolveu as equipes de Educação Especial dos Núcleos Regionais de Educação, além da consulta a 70 organizações governamentais e não-governamentais da área.

Dessa pesquisa, foram sistematizados desafios a serem superados em quatro grandes eixos, para efetivação da política de educação inclusiva: aspectos atitudinais; gestão político-administrativa do sistema; comunidade escolar, e sociedade civil.

Para cada um dos eixos, foram identificadas ações que constituiriam a política de educação inclusiva da SEED, as quais, no texto, foram apresentadas como linhas de ação, de curto, médio e longo prazos.

O processo de discussão das propostas do texto envolveu mais de dois mil representantes da comunidade escolar, dos órgãos governamentais, das entidades representativas de pessoas com deficiência, das Instituições de Ensino Superior e da sociedade civil, dos 32 NREs, reunidos em inúmeros seminários, para debater a pertinência do conteúdo do texto, enriquecendo-o com novas propostas.

Em meio a tensos confrontos entre a equipe pedagógica do DEE, que mediou as discussões, e os representantes da comunidade escolar, que transferiam seu descontentamento com a política governamental aos técnicos, finalmente, o texto foi referendado por 700 delegados eleitos em suas regionais. O fato ocorreu em plenária no Seminário Estadual de Educação Inclusiva, no Centro de Capacitação da Universidade do Professor, em Faxinal do Céu, onde foram discutidas propostas para sua implementação.

Embora adotasse como metodologia uma proposta de construção coletiva, legitimada por ampla representação popular, a proposta de educação inclusiva não obteve respaldo político e tampouco atingiu minimamente os objetivos propostos. Ao contrário, sua repercussão teve efeito político devastador para a SEED. Por um longo período a SEED, particularmente o Departamento de Educação Especial, foi alvo do descontentamento da comunidade escolar, manifestado em diversas passeatas, votos de repúdio e ataques da mídia em relação ao não-cumprimento dos compromissos sinalizados no documento.

De um lado, havia a insegurança de pais e professores de alunos com deficiência que temiam pelo futuro de seus filhos e alunos. Havia, ainda, a resistência dos professores do ensino regular em trabalhar com alunos sobre os quais alegavam não ter formação para mediar seu processo de ensino-aprendizagem. De outro, na voz do MEC/Seesp, reiterado pela SEED/DEE, o discurso deliberado da inclusão ganhava força na mídia e nos documentos oficiais e reforçava no imaginário social a crença equivocada de que esse seria um processo que se daria por decreto, exterminando-se classes e escolas especiais da noite para o dia e, junto com elas, a Educação Especial.

Convalidava essa tese, a incipiente ação da SEED, que na fase de implementação da proposta, elegeu pouco mais de 50 escolas da rede pública que demonstraram interesse em participar do projeto de educação inclusiva, denominadas *escolas pró-ativas*. O agravante foi que, mesmo em número pequeno, não foi dispensado suporte técnico, material e pedagógico necessário à aprendizagem, com qualidade, dos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados, deixando em descrédito o órgão central.

Somava-se a esse cenário, o fato de que o que deveria ser uma política educacional articulada entre todos os setores da SEED, restringiu-se à insuficiente ação do Departamento de Educação Especial. A inclusão era compreendida e praticada como uma ação sob a responsabilidade do DEE.

O resultado daqueles dois anos acarretou, de fato, retrocesso em relação a alguns aspectos conceituais e atitudinais, porque se reforçou a exclusão do alunado da Educação Especial no sistema regular de ensino.

A partir de 2003, a SEED retomou sua função social de fazer políticas públicas em Educação Especial, de maneira que desenvolveu ações estruturais para a mudança sobre a compreensão da oferta do atendimento especializado, e preencheu muitas lacunas existentes na rede pública, causadas pela pouca efetividade das ações desencadeadas pelo Estado nos últimos anos.

Várias ações passaram a ser então implementadas, sob o fundamento de que o processo de inclusão escolar se dá gradativamente, conforme se estrutura uma sólida rede de apoio ao aluno, aos profissionais da educação e à família. Assim, a SEED trabalhou arduamente para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos, preferencialmente no contexto regular, como prevêm as principais referências legais da educação.

Tal período teve como perspectiva a retomada do diálogo com representantes dos diferentes segmentos que, historicamente, colocam em prática a Educação Especial no Estado do Paraná, a fim de resgatar-se o princípio do trabalho conjunto e articulado entre o poder público e a sociedade civil.

A principal barreira foi atenuar a forte resistência dos profissionais da educação em relação à inclusão escolar, em decorrência da política anterior que se manifestou, quase exclusivamente, em nível retórico, incentivando a inserção física dos alunos em classes comuns, sem a necessária rede de sustentação político-pedagógica que propiciasse sua permanência.

A ação mais contundente em relação à mudança na perspectiva do trato das políticas inclusivas, naquele momento, foi o primeiro Concurso Público para a Educação Especial da história do Paraná, com a nomeação de 4.555 professores especializados ao Quadro Próprio do Magistério. Essa ação contribuiu para mudar a concepção de atendimento especializado em dois aspectos: na expansão de apoios na rede pública e na melhor qualificação dos professores da rede conveniada.

Ao longo dos últimos trinta anos, a grande maioria dos professores que atuava nas instituições especializadas foi contratada mediante repasse de recursos financeiros, por Convênio de Cooperação Técnica e Financeira entre a SEED e as entidades filantrópicas, a fim de cumprir o preceito constitucional que obriga a oferta gratuita de Educação Especializada aos alunos que dela necessitam.

O Concurso Público possibilitou que o quadro profissional das instituições se tornasse mais estável pela substituição, gradual, do repasse financeiro pela cessão de professores concursados às escolas especiais, em função do convênio. Há, ainda, nos municípios que não ofertam atendimento educacional para os alunos com graves comprometimentos mentais e múltiplas deficiências, uma política de formalização de novos convênios, que também implicam cessão dos professores aprovados no concurso público.

Em relação à rede pública, muitos professores ocuparam vagas destinadas aos apoios e serviços especializados do ensino regular, sob um suporte técnico pedagógico mais efetivo à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Este fato contribuiu para a expansão da Educação Especial no Estado, em pouco mais de três anos (2003-2006) com oferta de atendimento especializado, na rede pública, aos 399 municípios.

Assim, a realização do concurso público contribuiu para uma significativa expansão da Educação Especial que passou de 52.139 alunos atendidos, em 2002, para 79.375, em 2006, o que representa 52,32% de acréscimo no número de matrículas. Deste total, o crescimento mais efetivo ocorreu na rede pública de ensino que passou de 17.796, em 2002, para 40.760 alunos, em 2006, o que equivale a 129,04% de crescimento. Por outro lado, no mesmo período, as matrículas na rede conveniada cresceram apenas 12,5%.

Com a clara mudança no atendimento especializado, sinalizada pelo aumento de matrículas na rede pública, foi preciso reorganizar a rede de apoio e serviços especializados. Enquanto os da rede conveniada não ultrapassaram 6,8% de expansão, nos últimos três anos, os apoios pedagógicos especializados, representados pela autorização de funcionamento de salas de recursos, a contratação de intérpretes de Libras e professores de apoio permanente, entre outros, cresceu 118,2%.

Esses dados indicam claro compromisso com a expansão do atendimento na rede pública de ensino, com prioridade à escola regular como o espaço preferencial para aten-

der alunos com necessidades educacionais especiais. Esse avanço se deu, no entanto, sem apregoar o “desmonte” da Educação Especial – princípio avalizado em algumas políticas inclusivistas nacionais –, negando o indiscutível papel histórico que as instituições especializadas exerceram nesse processo de mudança de concepções e práticas em relação às necessidades educacionais especiais das pessoas com deficiência, altas habilidades e condutas típicas.

A gradativa remoção das barreiras físicas na escola, com a construção ou reforma de prédios; a produção de materiais de apoio adaptados; a substituição da legislação que normatiza a Educação Especial (Deliberação n. 20/86 pela Deliberação n. 02/03); a equiparação salarial de 6.883 professores que atuam na rede conveniada aos dos professores QPM, que corrigiu uma defasagem e distorção histórica que dava àqueles um tratamento injusto e desigual, e a formação continuada dos professores são ações concatenadas ao objetivo da proposição de políticas educacionais que promovem ingresso, permanência e progresso do aluno com necessidades educacionais especiais.

Não se deve negar, porém, os desafios relacionados a políticas públicas que tragam respostas efetivas para uma agenda inclusiva nas escolas e que rompam a orientação neoliberal, sustentáculo de antigas políticas da SEED. Tampouco se pretende uma compreensão alienada da inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais, eliminando-se a discussão acerca das complexas relações capitalistas, na atualidade, que pela orientação neoliberal multiplica o número de excluídos do processo de produção e apropriação dos bens sociais.

Uma política pública de inclusão, neste caso, busca resgatar valores humanos de solidariedade, de colaboração e, sobretudo, assegurar o direito à igualdade de direitos que por séculos foram negados a esse grupo de pessoas pelas inúmeras contingências históricas detalhadas ao longo desse texto.

A cidadania que se busca para todas as pessoas, apresentem ou não deficiências ou superdotação, sustenta-se na possibilidade de acesso e participação plenos nas relações sociais.

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

Sob a perspectiva do compromisso da escola com todos e para todos, trabalha-se na construção de espaços sociais inclusivos, organizados para atender ao conjunto de características e necessidades de todos os cidadãos, inclusive daqueles que apresentam necessidades educacionais especiais.

Cabe ao Estado a tarefa de buscar novos caminhos para superar obstáculos presentes no seio social, os quais distanciam segmentos excluídos do acesso aos bens e serviços e, no caso específico da inclusão escolar, do direito à educação.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Quem não compreende um olhar
tampouco
compreenderá uma longa explicação.

Mario Quintana

Como apresentado anteriormente, a narrativa dos principais movimentos históricos que constituíram as bases para a organização institucional da Educação Especial permite compreender os condicionantes sociopolíticos que determinaram sua significação na atualidade.

De fato, as atuais políticas inclusivas que norteiam as agendas educacionais conferem à Educação Especial sentido distinto daquele que motivou suas ações iniciais, apartadas do contexto geral da educação, quase sempre, não sintonizados com os interesses, objetivos e discussões com os quais se ocupavam os demais níveis e modalidades de ensino acerca do conhecimento escolar e sua organização curricular, em particular.

De acordo com a LDB n. 9.394/96 e sua regulamentação pelas Diretrizes Nacionais da Educação Especial (Resolução n. 02/01), a Educação Especial é conceituada e praticada como modalidade educacional cujo fim é oferecer recursos e serviços educacionais especializados aos alunos que apresentam necessidades educacionais em todo o fluxo educacional. Conforme foi abordado, porém, nem sempre entendeu-se assim.

Tratar a Educação Especial como integrante do sistema educacional que se realiza desde a Educação Infantil, até os mais elevados níveis da Educação Superior, é uma realidade que delinea contornos a partir dos movimentos mundiais a favor da inclusão. Ora, se o princípio filosófico norteador do movimento inclusivo repousa na idéia de uma escola democrática e comprometida com os interesses e necessidades de todos os alunos, foi preciso redimensionar as práticas dessa modalidade de educação, já que o critério básico de organização previa locais distintos dos convencionais, para o atendimento especializado.

Além disso, o movimento pela inclusão de todos os alunos não se restringe ao atendimento daqueles com deficiências, pois decorre dos múltiplos fatores nela envolvidos que delimitam os grupos marginalizados e excluídos em cada um dos momentos históricos de determinada sociedade. Esses fatores incluem uma ampla rede de significações no entrecruzamento de formas e olhares diversos de se efetivar esse processo. Na inter-relação de concepções e práticas que envolvem o *eu*, o *outro* e as *instituições sociais*, definem-se os grupos-alvo da inclusão. Dito isso, fica claro que políticas e práticas de inclusão não têm um significado único e consensual, já que são determinadas por múltiplos fatores, com destaque às demandas socioeconômicas.

Pela amplitude de significados e relações que os termos *inclusão* e *diversidade* podem sugerir ao leitor deste texto, faz-se necessário analisar alguns equívocos conceituais e reducionismos que têm sido praticados sobre o tema.

Ao se presenciar discursos de dirigentes educacionais ou conversas entre professores, é comum a afirmação de que a inclusão refere-se a um processo direcionado apenas aos alunos com necessidades educacionais especiais, mais precisamente às crianças e jovens com deficiências. Essa definição, fruto de desinformação e superficialidade de análise, está equivocada por vários motivos, entre os quais destacam-se:

- a expressão *necessidades educacionais especiais* é tomada 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, é preciso fazer uma reflexão conceitual sobre o que seja inclusão, a quem se destina e onde deve ocorrer, para que se tracem considerações sobre a Educação Especial, nesse contexto. Qualquer que seja o ponto de vista pessoal sobre esses questionamentos, é fundamental que estejam claras 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.

Tal concepção não é dada *a priori*, como fruto de decisões de tecnocratas de gabinete, mas é legitimada na dialogia com alunos, pais e professores nos diversos fóruns de debates que têm sido promovidos pela SEED. Funda-se, também, na ampla produção acadêmica, que dá suporte científico a suas ações.

Desse modo, pretende-se ampliar a ótica da discussão da inclusão, considerando-se o amplo leque da exclusão de diferentes grupos marginalizados, problematizando a questão de que a inclusão não se refere a um único grupo no espaço escolar: o das pessoas com deficiência.

A partir dessa concepção, fica evidente que há muitos alunos que apresentam problemas ou dificuldades de aprendizagem, por razões inerentes à sua compleição física, limitações sensoriais ou déficits intelectuais. Entretanto, há um sem-número de alunos que não atingem as 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*⁴.

4. Esse neologismo vem sendo usado por alguns profissionais na tentativa de ampliar as reflexões sobre a origem dos problemas de aprendizagem que, geralmente, é atribuída apenas ao aluno por meio da rotulação de distúrbios: dislexia, dislalia, discalculia, disortografia, entre outros. A terminologia dispedagogia é uma tentativa bem-humorada de demonstrar que, também, as práticas inadequadas da escola produzem o fracasso na aprendizagem.

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, continuar-se 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, 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.

“As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando um sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos” (CARVALHO, 2004, p. 26).

Para efeitos didáticos, a seguir serão feitos alguns recortes conceituais, os quais pretende-se que sejam úteis para esclarecer essa temática que tanto desafia nossas concepções e práticas.

2.1 A INCLUSÃO EDUCACIONAL TRILHADA POR DIFERENTES CAMINHOS

Como se afirma desde o início desse texto, não há consenso no meio social sobre as concepções e práticas de inclusão. Em nível nacional, há diferentes formas de compreender e implementar esse processo, a depender da percepção dos dirigentes governamentais sobre seu significado. Fernandes (2006a) pontua que poderiam ser consideradas a existência de, ao menos, três tendências sobre o modo de pensar e praticar a inclusão, atualmente, nos sistemas educacionais, os quais diferem em natureza, princípios e formas de concretização, em sala de aula.

O primeiro, denominado de **inclusão condicional**, é considerado a forma mais conservadora de todos os conceitos. Dos partidários desse posicionamento, ouvem-se afirmações 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 eu tiver um especialista como auxiliar...” Ou seja, são afirmações que remetem a um futuro incerto e que, pela impossibilidade de concretizar-se 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 oposta, está um segundo movimento denominado de **inclusão total ou radical**. Dentre os defensores dessa proposta, estão intelectuais e pesquisadores na área da educação, representantes de organizações não-governamentais em defesa dos direitos de pessoas com deficiência, os quais defendem a inclusão irrestrita de TODOS os alunos no ensino regular:

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).

Para Mantoan (2002), 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 (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 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.

Entende-se que, neste 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 (FERNANDES, 2006a).

Adota-se como um referencial filosófico dessa política a idéia 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).

Assim, embora a escola regular seja o local preferencial para promoção da aprendizagem e inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, há uma parcela de crianças e adolescentes que, em função de seus graves comprometimentos ou necessidade de uma proposta lingüística diferenciada, requerem que seu atendimento seja realizado em classes ou escolas especiais.

Ao assumir-se esse posicionamento, considerado conservador por alguns, não significa que não esteja presente uma análise crítica 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 está muitas vezes insegura ou despreparada para atender aos alunos com necessidades especiais; por outro, 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 experiência junto a alunos com 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 (FERNANDES, 2006a).

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 (CARVALHO, 2000).

A ampliação do número de alunos a serem atendidos no contexto da escola regular será fruto desse trabalho conjunto. Está condicionada tanto ao redimensionamento dos projetos político-pedagógicos das escolas quanto à política de expansão da rede de apoio especializado no ensino regular.

A partir de 2003, com a realização do primeiro Concurso Público para Professores da Educação Especial, ampliou-se a oferta de apoios especializados no contexto da escola regular, além de possibilitar às escolas especiais da rede conveniada a terem professores do Quadro Próprio do Magistério, 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, entende-se que se respeita o direito constitucional da pessoa com necessidades educacionais especiais e de sua família, na escolha da forma de educação que se ajuste melhor às suas necessidades, circunstâncias e aspirações, num processo de **inclusão responsável** e cidadã (MATISKEI, 2004).

A reflexão acerca da educação inclusiva e seus desafios aos pais, educadores, gestores e pessoas com necessidades educacionais especiais provoca 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 se ter 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 CEE/PR n. 02/2003. Em todos esses documentos encontram-se 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 ouvir-se 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 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 sistema regular em relação a essa especialidade.

Entre os pais de alunos com deficiências, há sentimentos e atitudes variadas a respeito da opção quanto ao contexto educacional para atender 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 entendem que a inclusão do aluno com deficiência na classe regular faz o ensino ser fraco e mais lento em relação a outras turmas nas quais não há alunos incluídos, sendo tais posições 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 adotar 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, 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 (CARVALHO, 2004, p. 27).

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

2.2 A INCLUSÃO E OS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Em meados da década de 1990, 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. A maior parte das terminologias adotadas em Educação Especial tem origem estrangeira, muitas usadas 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 adoção, o que gera ambigüidades, imprecisão e inadequação ao serem empregados em um novo contexto social (FERREIRA E GUIMARÃES, 2003).

Embora as denominações propostas busquem identificar grupos ou sujeitos com características diferenciadas, sem criar rótulos negativos ou estigmas, quase sempre essas expressões têm carga pejorativa e negativa, relacionadas à patologia e à incapacidade.

Sabe-se 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 o uso de expressões como “pessoas portadoras de necessidades especiais” e “pessoas portadoras de deficiência”, como sinônimos. Cabem aí alguns esclarecimentos. Primeiramente, é necessário esclarecer que necessidades especiais ou deficiências não se portam como objetos que são carregados de um lado a outro, dos quais pode-se desfazer quando bem se entende. Por conta disso, nos últimos anos, a expressão *portador de* tem sido evitada para se referir a esse grupo de pessoas, preferindo-se, em seu lugar, referir-se a *pessoas com*, ou alunos com necessidades educacionais especiais.

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.

Embora não se negue que sejam condições orgânico-funcionais concretas, que acarretam incapacidades, as limitações decorrentes dessa situação serão dependentes 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 como sinônimo de deficiências – mentais, sensoriais, físicas ou múltiplas –, pois abrange uma série de situações e/ou condições pelas quais qualquer um pode estar submetido em decorrência de uma limitação, temporária ou permanente, oferecendo obstáculos à vida em sociedade, considerando-se idade, sexo, fatores culturais, condições de saúde, quadros afetivo-emocionais, entre outros (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 se está sujeito, caracteriza uma situação de necessidades especiais e não se referem, necessariamente, a uma situação de deficiência.

Fica evidente, em todos esses exemplos, o fato de que as necessidades especiais não se referem às limitações apresentadas pelas pessoas, mas às exigências de ampla acessibilidade que oportunize 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. Se favoráveis forem as condições sociais, a situação de deficiência será atenuada, uma vez que não serão impostas restrições à participação dessas pessoas.

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 (CARVALHO, 2000), são denominadas **necessidades educacionais** especiais.

Justamente pela abrangência e imprecisão da expressão, considerando os inúmeros grupos contemplados nessa terminologia, seu uso 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 alvo dessa modalidade de ensino foram os alunos que apresentavam algum tipo de deficiência, e a expressão passou a ser adotada amplamente por profissionais da Educação Especial, estabeleceu-se a equivocada relação de sinonímia entre os dois termos.

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

Essa confusão conceitual trouxe, também, implicações negativas para a organização do atendimento especializado. 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 experimentam necessidades educacionais especiais em algum momento da trajetória escolar, significando que, se mantida, essa modalidade de educação estaria destinada à maioria dos alunos.

Em outras palavras, isso significa que nem todos os que apresentam necessidades educacionais especiais são pessoas com deficiências, já que há um enorme contingente de alunos com problemas e dificuldades em seu processo de aprendizagem, advindos de inúmeros fatores, quase sempre atrelados às condições socioeconômicas e/ou pedagógicas desfavoráveis. E mais: a expressão *necessidades educacionais especiais* sugere a existência de um problema de aprendizagem, mas não apenas isto. Indica que recursos e serviços educacionais diferenciados daqueles comumente utilizados no contexto escolar, para a maioria dos alunos, serão indicados. Assim, quem apresenta necessidades educacionais especiais não são apenas os alunos, mas, também, as escolas e sistemas de ensino (FERNANDES, 2006a).

Ao valer-se da experiência acumulada historicamente na área da Educação Especial e da experiência de países desenvolvidos que já se encontram em fase de avaliação de suas políticas de inclusão, a SEED reitera a indicação das Diretrizes para a Educação Especial, em nível nacional e internacional e define, em sua legislação⁵ o alunado a quem se destina a Educação Especial: alunos com necessidades educacionais especiais, em caráter permanente.

Isso significa que a SEED não somente reconhece o enorme contingente de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, com vários projetos que enfocam sua inclusão social e cidadania. No entanto, define que a oferta de serviços e apoios especializados, em Educação Especial, destina-se a crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais permanentes, em função de:

- **dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento**, vinculados a distúrbios, limitações ou deficiências, que demandem apoios intensos e contínuos no processo educacional, como é o caso de alunos com deficiência mental, múltiplas deficiências e/ou transtornos de desenvolvimento associados a graves problemas de comportamento;
- **dificuldades de comunicação e sinalização**, demandando o uso de outras línguas, linguagens e códigos aplicáveis como é o caso de alunos surdos, surdocegos, cegos, autistas ou com seqüelas de paralisia cerebral;

5. 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.

- **superdotação ou altas habilidades** que, devido às necessidades e motivações específicas, requeiram enriquecimento, aprofundamento curricular e aceleração na oferta de acesso aos conhecimentos.

A definição desses grupos evidencia, em muitas ocasiões, a origem das resistências dos professores em relação à inclusão escolar. Historicamente, com exceção daqueles que apresentam superdotação, estão os alunos que apenas na última década foram contemplados pelas políticas educacionais e 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 ditos normais estariam sob a responsabilidade do ensino regular e os alunos com deficiência receberiam atendimento por meio da Educação Especial.

Fernandes (2006 a) afirma que apenas na década de 1970, quando surgiram as primeiras iniciativas de aproximação, por meio de estratégias de integração dos alunos da Educação Especial à escola comum, ambas as realidades passaram a confrontar e problematizar suas respectivas concepções e práticas.

Em decorrência da migração dos alunos especiais para a escola comum, novas práticas passaram a ser instituídas de modo a perpetuar a separação dos dois contextos de ensino. 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 o trabalho paralelo da reabilitação, os alunos não acompanhavam as classes comuns, eram encaminhados para classes especiais, juntando-se ao contingente de alunos que fracassou em seu processo de alfabetização, reprovando por anos seguidos. Esse fato elevou as matrículas da Educação Especial e inverteu a lógica da sua natureza, voltada a uma minoria de alunos com deficiência, já que houve um aumento dessa modalidade decorrente da incorporação dos alunos com meras dificuldades de aprendizagem.

A crítica mais contundente 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).

O fato de muitos alunos com dificuldades de aprendizagem passarem a compor o alunado das classes especiais motivaram estudos e pesquisas sobre sua função. Esses estudos demonstraram que, em maioria, esses serviços pouco contribuíram para o reingresso dos alunos especiais ao ensino regular, eternizando-os em suas turmas e não oferecendo elementos para sua participação social em igualdade de condições.

Decorrente dessa realidade, muitos alunos jamais formalizaram a educação recebida, obtendo a terminalidade acadêmica, já que não compete à Educação Especial – classes e escolas especiais – a certificação da aprendizagem⁶.

Assim, a Educação Especial passa a colaborar com os mecanismos de exclusão presentes no contexto geral de educação, o que suscita uma questão em torno de sua função: a Educação Especial de hoje quer ser parte do problema ou parte da solução da inclusão? (TYNE, 1993, p. 151 *apud* GONZÁLEZ, 2002, p. 96).

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

Merece destaque nessa discussão outro ponto que traz uma reflexão crítica sobre as bases teórico-metodológicas que sustentaram as práticas da Educação Especial nas últimas décadas, acentuando o divórcio entre a educação regular e especial.

Diferentes estudos apontam para a posição subalterna ocupada pela pedagogia nas reformas educacionais, na contemporaneidade, em relação a algumas disciplinas científicas, com destaque à psicologia, principalmente em sua vertente denominada construtivista (KLEIN, 2000; MIRANDA, 2000; DUARTE, 2000a, 2000b). Na Educação Especial esse fato tem uma precedência histórica, já que a psicologia acompanha as práticas desenvolvidas na área, desde o advento das primeiras experiências desenvolvidas por Itard, no século XIX.

O inegável viés clínico-terapêutico que marcou as práticas da Educação Especial, historicamente, esteve fortemente orientado por contribuições das teorias psicológicas em seus encaminhamentos, em detrimento da reflexão crítica acerca da incorporação das concepções e modelos advindos das diferentes tendências pedagógicas no contexto institucional.

Dito de outro modo, aponta-se que o flagrante distanciamento da Educação Especial dos grandes debates dos quais se ocupavam os profissionais da educação regular se deu, em grande parte, à natureza diferenciada de seu fazer, dito pedagógico, que esteve mais voltado a compreender, explicar e modificar comportamentos que, propriamente, tornar acessíveis conteúdos escolares ou acadêmicos (FERNANDES, 2006 a).

Esse processo de psicologização da Educação Especial determinou a organização de um currículo distinto daquele desenvolvido para a escolarização formal dos demais alunos, com práticas diversas, em natureza e objetivos, da educação regular.

Para ilustrar essa afirmação, pode-se citar o fazer de especialistas em Educação Especial em diferentes áreas de deficiências: na área visual, grande parte das práticas pedagógicas dos especialistas consistia no estudo das patologias envolvidas nas deficiências visuais para realizar exercícios de reeducação com os auxílios óticos mais adequados à estimulação da acuidade visual residual de alunos com baixa visão. Por sua vez, professores de alunos surdos ocupavam grande parte de seu tempo fazendo exercícios fonoarticulatórios em frente ao espelho, aulas de ritmo corporal e musical e treinamento auditivo, para viabilizar um melhor comportamento verbal.

Na área da deficiência mental, fazia parte da rotina escolar organizar atividades que obedeciam a uma seqüência previamente estabelecida de dificuldades a serem superadas pelos alunos, determinada pelo critério de seu grau de abstração, envolvendo uma hierarquia de experiências cognitivas como a sensação, percepção, conceituação, generalização e assim por diante, de modo a atenuar o déficit intelectual dos alunos. Na área da deficiência física, professores desenvolviam práticas de reabilitação motora, sob a orientação de fisioterapeutas.

Em última análise, esse conjunto de práticas terapêuticas que objetivavam a preparação do aluno, individualmente, na superação de suas limitações pessoais para futura migração ao contexto regular de ensino, quando possível, de fato, não justificava, e tampouco exigia, conhecimentos profundos de questões sociais, políticas e culturais envolvidas no currículo, por parte do professor.

Na análise de Fernandes (2006a), ao contrário, o processo de formação inicial e continuada dos especialistas sempre teve como elementos fulcrais o conhecimento de aspectos de etiologia e prevenção de deficiências; os fundamentos anátomo-fisiológicos do sistema nervoso central; o estudo das diferentes correntes psicológicas e suas principais teses sobre desenvolvimento e aprendizagem, destacando-se as teorias inatistas e ambientalistas, e os recursos e técnicas específicas para a reabilitação nas diferentes áreas da deficiência.

Na base desse processo, esteve presente o indispensável componente afetivo-social, com diferentes módulos de formação, a fim de facultar ao professor o necessário preparo psicológico para lidar com alunos e familiares, em diferentes aspectos: motivação, autoestima, equilíbrio, catarse, entre outros aspectos.

Nessa direção, Gonzalez⁷ (2002, *apud* FERNANDES, 2006b) aponta que diferentes modelos e técnicas, oriundos de reconhecidas concepções psicológicas, sempre nortearam os objetivos educacionais, de caráter geral, da Educação Especial, os quais são sintetizados nas principais vertentes que seguem:

- **modelo inatista/determinista:** baseado na vertente inatista da psicologia, foi preponderante nos primórdios do atendimento educacional especializado; atribuiu ao indivíduo com deficiência a origem de suas dificuldades e limitações, as quais dificilmente poderiam ser modificadas por uma ação exterior;
- **modelo comportamental:** com base na psicologia da aprendizagem, fundamentada nos princípios do condicionamento clássico operante, centra sua ação em técnicas de intervenção e modificação do comportamento visando à correção de desajustes obtidos por reforços inadequados;
- **modelo cognitivo:** aplica técnicas de intervenção como a estimulação precoce, hierarquias de experiências cognitivas e programas para desenvolver a memória, atenção e formação de conceitos, a fim de superar transtornos causados por déficits de processamento da informação;
- **modelo humanístico:** baseado na fenomenologia e psicanálise, considera o desequilíbrio do *eu* e os conhecimentos e sentimentos do paciente sobre si mesmo e sobre os demais, como envolvidos na origem dos distúrbios e transtornos; as terapias corporais, a musicoterapia e o relaxamento, entre outras técnicas de intervenção são estratégias para superação de problemas;
- **modelo sociocultural:** focaliza sua ação nas mudanças a serem realizadas nas instituições educativas, para atender às necessidades sociais dos sujeitos; propõe a compreensão da deficiência/anormalidade como uma construção social que deriva dos fatores e critérios que definem um sujeito como diferente/incapaz no grupo social; tem na mediação social, com destaque ao professor, o principal elemento para superar diferenças individuais na aprendizagem.

7. GONZÁLEZ, José A. T. Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: ARTMED, 2002. p. 67.

Esses modelos coexistem, de forma isolada ou combinada, na base das ações da Educação Especial, demonstrando que foi a Psicologia e não a Pedagogia, em suas diferentes vertentes, a ciência a compor e justificar discursos e práticas na área. A forte psicologização da Educação Especial, aliada ao arsenal de técnicas e métodos especiais para habilitação ou reabilitação das pessoas com necessidades especiais contribuiu para sua mitificação e recobriu-a de uma aura misteriosa e inatingível para a maioria dos educadores (SILVA⁸, 2001, apud FERNANDES, 2006a).

Influenciado pelas tendências dos movimentos educativos internacionais, principalmente da Espanha e Inglaterra, apenas a partir da década de 1990 o Brasil iniciava a tentativa de articular discursos e práticas da educação comum e especial, incorporando-se, nesta última, debates e tendências presentes na educação regular.

É fundamental que professores do ensino regular compreendam esse contingente histórico, considerando que ele sinaliza a origem da insegurança e do despreparo que os acometem ao se depararem com a possibilidade de educar crianças que apresentem algum tipo de deficiência em suas turmas, por exemplo. Obviamente, nos moldes em que foi concebida e praticada, nos últimos anos, não haveria como justificar a impropriedade da mera transposição dos alunos e práticas da Educação Especial para o ensino regular, denominando esse processo de inclusão.

Atualmente, qualquer alusão à educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais depreende uma interpretação essencialmente pedagógica. Estando ou não em situação de deficiência, apresentando altas habilidades e superdotação em qualquer área ou qualquer outro problema de aprendizagem que requeira atendimento educacional especializado, é fundamental que se tenha em mente que se trata de um sujeito social, historicamente situado, com interesses e necessidades relativos à sua faixa etária e que tem direitos e deveres, entre os quais o do acesso à educação escolar formal.

Esse fato atesta que como sujeito social não se deve considerá-lo outro sujeito na educação, ainda que sejam relevantes suas singularidades e diferenças no processo educacional, não consideradas para a grande maioria dos alunos (FERNANDES, 2006a).

A reaproximação dos contextos regular e especial de ensino impõe articulação de práticas de cunho pedagógico que oportunizem aprendizagem e participação. Assim, a Educação Especial, no âmbito da escola regular, oferecerá **recursos e serviços de apoio pedagógico especializados** que complementem e/ou suplementem a escolarização formal dos alunos com necessidades educacionais especiais. Em *locus* específico, a exemplo das instituições especializadas, serão oferecidos em interface com a Saúde, Trabalho, Assistência Social, entre outras áreas de políticas de base, serviços especializados de natureza clínico-terapêutica, profissionalizante e/ou assistencial, essenciais à educação integral que se defende.

Ainda que haja uma nova compreensão dos saberes e práticas da Educação Especial sendo produzida, o enfoque da Educação Especial baseado no déficit e na idéia

8. SILVA S. ; VIZIM, M. (org.) Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas – SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001.

de práticas de normalização dos sujeitos para sua migração a contextos sociais ditos comuns sobrevivem às novas perspectivas emergentes. Sabe-se que, a cada época corresponde um conjunto de crenças, valores e práticas intrínsecos aos paradigmas vigentes, passíveis de explicação conforme a lógica dos modos de produção da sociedade, naquele momento histórico.

Há pelo menos duas décadas o enfoque da Educação Especial, centrado no currículo e sua possibilidade de oferecer respostas à diversidade educacional presente na escola, orienta sua organização. Esse trabalho se legitima sustentado na idéia de que as práticas pedagógicas consideram o processo educacional e não apenas a prática do professor. Assim, o pensamento educacional deixa de centrar-se na construção de estruturas diferenciadas – classes e escolas especiais – e potencializa a análise do currículo em sua totalidade, problematizando a homogeneidade das práticas escolares que operam a partir da idéia do aluno ideal que aprende de uma mesma forma, em um mesmo tempo e com a mesma lógica.

Compreender as pessoas com necessidades educacionais especiais e sua aprendizagem, nesse enfoque, incide entendê-la a partir de seu próprio marco de referência, que não se define pelas características ou estereótipos atribuídos a membros de um grupo, mas pelos condicionantes histórico-sociais que definem a experiência social do sujeito (GONZÁLEZ, 2002, p. 100).

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

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

- **a construção de culturas inclusivas (comunidade escolar e sociedade civil):** envolve propostas para a construção de uma comunidade escolar segura, receptiva, colaboradora e estimulante em que todos são considerados importantes para remover barreiras para a aprendizagem e para a participação;
- **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 capacidade de responder às necessidades dos alunos, sem nenhum mecanismo de exclusão;
- **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.

3 O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

A compreensão de currículo como território político comprometido com a heterogeneidade e as diferenças culturais que compõem a realidade da escola, tal como versam as teorias educacionais críticas, empreende uma visão renovada e ampliada de currículo, em ligação estreita com o conhecimento, o trabalho e a cultura, enfatizando-o como prática social, prática cultural e prática de significação.

Conceber o currículo como prática de significação, imerso em relações sociais (de poder) é tomá-lo como ato político de tradução de interesses de determinados grupos e não de outros, é concebê-lo como espaço disputado, contestado, conflitivo, que envolve relações hierárquicas e assimétricas particulares (SILVA, 2004). Assim, entende-se que todos os aspectos das políticas, textos e práticas curriculares podem favorecer ou dificultar a chamada *atenção à diversidade*.

Entende-se currículo como uma construção social, diretamente ligada a um momento histórico, a uma determinada sociedade e às relações que esta estabelece com o conhecimento. No currículo, múltiplas relações se constituem, explícitas ou “ocultas”, que envolvem reflexão e ação, decisões político-administrativas sistematizadas no órgão central da Educação, e as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola (SACRISTÁN *apud* SAVIANI, 1998).

Conceber e praticar uma educação para todos pressupõe a prática de currículos abertos e flexíveis comprometidos com o atendimento às necessidades educacionais de todos os alunos, sejam elas especiais ou não. Inúmeros estudiosos (CARVALHO, 2001, 2004; FERREIRA; GUIMARÃES, 2003; LANDÍVAR, 1999; GONZÁLEZ, 2001) são unânimes em afirmar que não deve haver um currículo diferenciado ou adaptado para alguns alunos.

Com a implementação da atual Lei de Diretrizes e Bases e a clara intenção do princípio inclusivo que a fundamenta, a adoção e a implementação de currículos abertos e flexíveis, que atendam à diversidade do alunado presente na escola, passou a ser objeto de discussão nas diretrizes curriculares e nos cursos de formação continuada dos sistemas de ensino.

Entende-se que o conhecimento sistematizado pela educação escolar deve oportunizar aos alunos idênticas possibilidades e direitos, ainda que apresentem diferenças sociais, culturais e pessoais, efetivando-se a igualdade de oportunidades, sobretudo, em condições semelhantes aos demais.

Seguindo uma tendência internacional, as ações pedagógicas que buscam flexibilizar o currículo para oferecer respostas educativas às necessidades especiais dos alunos, no contexto escolar, são denominadas **adaptações curriculares**, conforme pode-se constatar na definição de estudiosos da área:

podemos definir as adaptações curriculares como modificações que são necessárias realizar em diversos elementos do currículo básico para adequar as diferentes situações, grupos e pessoas para as quais se aplica. As adaptações curriculares são intrínsecas ao novo conceito de currículo. De fato, um currículo inclusivo deve contar com adaptações para atender à diversidade das salas de aula, dos alunos (LANDÍVAR, 1999, p. 53).

Ou

quando se fala de adaptações curriculares está se falando sobretudo e, em primeiro lugar, de uma estratégia de planejamento e de atuação docente e, nesse sentido, de um processo para tratar de responder às necessidades de aprendizagem de cada aluno [...] fundamentado em uma série de critérios para guiar a tomada de decisões com respeito ao que é, ao que o aluno ou aluna deve aprender, como e quando e qual é a melhor forma de organizar o ensino para que todos saiam beneficiados (MEC, 1992 *apud* MANJÓN, 1995, p. 82).

Diante dos inúmeros significados que essa terminologia sugere, torna-se importante deixar claro o sentido que se deseja imprimir ao termo, neste texto, de modo a não sugerir que se tenha em mente que a escola deverá ter um currículo adaptado ou separado para alguns. Esclarece Fernandes (2006b) que nesse currículo prevalece a idéia de que a flexibilização ou a adaptação curricular sejam prerrogativa para celebrar as diferenças em sala de aula, contrariando a prática tradicional de que todos os alunos aprendem da mesma forma, com as mesmas estratégias metodológicas, com os mesmos materiais e no mesmo tempo/faixa etária. Ou seja, precisa-se abolir a idéia de um currículo adaptado para aqueles alunos que se diferenciam do grupo dito homogêneo que, supostamente, constitui as salas de aula.

Tais adaptações partem de um currículo comum a todos os alunos,

no qual a intervenção educativa deixa de estar centrada nas diferenças para se radicar na capacidade de aprendizagem do aluno integrado a partir de suas características individuais, bem como na capacidade das instituições educativas para responder às necessidades dos alunos (GONZÁLEZ, 2001, p. 162).

As dificuldades de aprendizagem dos alunos que apresentam deficiências, ou outros transtornos, manifestam-se como um contínuo, incluindo desde situações leves e transitórias que podem ser passíveis de intervenção pedagógica, com estratégias metodológicas adotadas cotidianamente, até situações mais graves e permanentes que requerem recursos e serviços especializados para sua superação.

O atendimento desse contínuo de dificuldades requer respostas educacionais adequadas, envolvendo a **flexibilização curricular**, que pode configurar poucas ou variadas modificações no fazer pedagógico, para remover as barreiras que impedem a aprendizagem e a participação dos alunos que apresentam dificuldades em seu processo de escolarização (CARVALHO, 2001, 2004).

Ao discutir o princípio de flexibilização curricular, Pastor e Torres (1998, p. 105) não defendem a tendência individualizadora que fez, em determinados momentos, o objeto de aprendizagem escolar de alguns alunos ditos especiais ser tão diferente dos ditos normais, que suas oportunidades também sejam bastante diferenciadas: “adaptar não é recortar conteúdos, porque o que recortamos são possibilidades para o futuro”.

É equívoco afirmar que um aluno apresenta necessidades educacionais especiais apenas porque manifesta um atraso cognitivo, deficiência visual ou física, sem levar em conta que a situação de cada aluno frente à aprendizagem escolar pode ser muito diferente, com respostas surpreendentes em alguns casos.

Assim, as decisões sobre as adequações a serem feitas nos componentes curriculares – objetivos, conteúdos, critérios de avaliação... –, não podem estar baseadas sobre o que se entende que sejam as características de aprendizagem próprias de cada deficiência, mas partir dos interesses e possibilidades do aluno concreto que se encontra em sala de aula. Em outras palavras, significa colocar em prática o ponto mais sensível e problemático do currículo: o equilíbrio harmônico entre o que é comum e o que é individual (PASTOR E TORRES, 1998, p. 110).

O que se quer demonstrar é que nenhuma intervenção será, de fato, efetiva se for pensada *a priori*, descontextualizada da realidade do **aluno concreto**, mobilizando ações colaborativas entre os diferentes segmentos do sistema educacional.

O objetivo é que o princípio da flexibilização curricular seja incorporado em todos os níveis e modalidades de ensino, a fim de que não se tenha, novamente, à exemplo de outras épocas, que produzir propostas específicas, diferenciadas, voltadas apenas a alguns grupos de alunos.

A preocupação mais relevante é que não haja fragmentação nesse processo, tomando a questão da flexibilização curricular como instrumento de exclusão, em práticas de banalização de conceitos, esvaziamento de conteúdos e baixa expectativa avaliatória dos alunos rotulados como *deficientes, diferentes* ou com *necessidades especiais* (FERNANDES, 2006b).

Além disso, é preocupante a idéia de que a implementação das adaptações curriculares focalize apenas a ação docente, uma vez que os textos oficiais que tratam do tema depositam, enfaticamente, no professor a expectativa das mudanças nas práticas realizadas.

Ainda que o Paraná se destaque pelos avanços significativos conquistados em relação à qualidade da educação ofertada, sabe-se dos enormes desafios enfrentados pela escola pública e da complexa situação de formação docente, no cenário nacional. De fato, não se quer tomar o discurso das medidas adaptativas como elemento retórico para obscurecer as reais contradições presentes no contexto educacional. Ao contrário do que imagina a maioria dos educadores, as ações de flexibilização e adequação curriculares não são desenvolvidas apenas pelos professores, em sala de aula, mas podem ser realizadas em diferentes níveis de atuação:

- **nos Sistemas de Ensino** (Secretaria Estadual e Municipal): quando são desenvolvidas ações que promovam acessibilidade, contratação de profissionais de apoio, formação continuada de professores, mudanças na matriz curricular, criação e implementação de uma rede de apoio, entre outros.
- **no Projeto Político-Pedagógico da escola**: quando envolvem ações em que estejam contemplados todos os segmentos da comunidade escolar, além daquelas diretamente relacionadas ao planejamento e execução dos componentes curriculares:
 - conteúdos programáticos (o que ensinar);
 - objetivos (para que ensinar);
 - seqüência temporal dos conteúdos (quando ensinar);
 - metodologia de ensino (como ensinar);
 - avaliação do processo ensino-aprendizagem (o quê, como e quando avaliar).

- **no planejamento do professor** (sala de aula): quando estiverem implicadas estratégias metodológicas, atividades e recursos que respondam melhor às necessidades individuais dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Na prática, tem-se que os diferentes atores sociais são responsáveis pelas adaptações curriculares, sobretudo aqueles que se situam no contexto da escola. A depender da natureza das mudanças implicadas no currículo e do conjunto de condições necessárias à sua realização, diferentes serão os segmentos envolvidos e responsabilizados para sua implementação.

A flexibilização curricular e os mecanismos para identificar necessidades educacionais especiais têm sido discutidos no programa de capacitação permanente da SEED, embora ainda não estejam sistematizados no texto das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, nas diferentes disciplinas.

O apontamentos discutidos constituem um conjunto de subsídios para formular propostas que devem integrar o Projeto Político-Pedagógico da escola, na implementação de ações que efetivem um currículo voltado a um ensino de qualidade, sob a perspectiva do reconhecimento e da atenção à diversidade do alunado.

A fim de oferecer elementos ao professor e equipe técnico-pedagógica das escolas para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais, serão detalhados a seguir os serviços e apoios educacionais especializados que formam a rede de apoio da Educação Especial, no Paraná.

4 REDE DE APOIO À INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

A rede de apoio 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.

Os **serviços e apoios especializados** se destinam ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes:

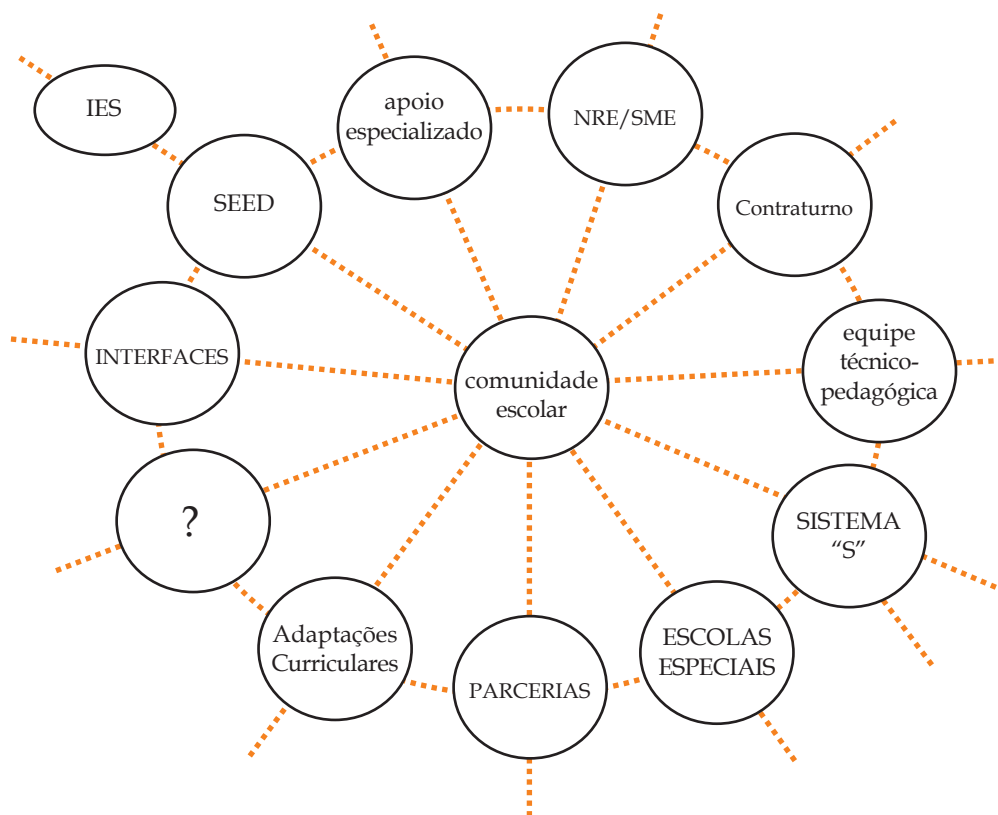
- das deficiências mental, visual, física neuromotora e surdez;
- das condutas típicas de síndromes e quadros neurológicos, psicológicos graves e psiquiátricos;
- das altas habilidades / superdotação.

Os **serviços de apoio pedagógico especializado** se realizam no contexto da sala de aula, ou em contraturno, por meio da oferta de recursos humanos, técnicos, tecnológicos, físicos e materiais e têm por objetivo possibilitar o acesso e a complementação do currículo comum ao aluno.

Quando realizados em classes especiais, ou em instituições especializadas da rede pública ou conveniada, são denominados **serviços especializados**, conforme previsto na legislação (Resolução CNE/CEB n. 01/02 e Del. CEE 02/03).

Pela natureza dos serviços prestados pelas instituições especializadas, de ordem terapêutica, assistencial, profissionalizante, entre outros, políticas públicas devem ser viabilizadas, em interface com as áreas da Saúde, Trabalho e Ação Social, Justiça, Transportes entre outras, pelo poder público. Assim, garante-se o atendimento integral às necessidades especiais dos alunos, complementando-se sua escolarização formal.

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, influenciado-se mutuamente, conforme sugere a representação abaixo (FERNANDES, 2006b):



A ampliação do número de alunos com necessidades educacionais especiais a serem atendidos na **escola regular** está condicionada à adoção de currículos abertos e flexíveis e ao efetivo funcionamento **dos recursos e serviços de apoio pedagógico especializados**, necessários para o acesso ao currículo e à aprendizagem e participação dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Destacam-se alguns serviços de apoio pedagógico especializados ofertados pela SEED/DEE, no contexto regular de ensino.

- Profissional intérprete de libras/língua portuguesa para surdos.
- Instrutor surdo de libras.
- Professor de apoio permanente para alunos com deficiência física neuromotora, com graves comprometimentos na comunicação e locomoção.
- Sala de Recursos para alunos com deficiência mental, distúrbios de aprendizagem e altas habilidades e superdotação, matriculados no Ensino Fundamental.

- Centro de Atendimento Especializado (CAE), nas áreas da surdez e deficiência visual.
- Centro de Apoio Pedagógico para atendimento às pessoas com deficiência visual (CAP).
- Classes de educação bilíngüe para surdos, matriculados nas série iniciais, denominadas Programa de escolaridade regular com atendimento especializado (Perae).
- Classe especial para alunos com deficiência mental e condutas típicas.
- Escolas Especiais.
- Classes hospitalares.
- Atendimento domiciliar.

Antes de discutir as medidas adotadas para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos, nos **serviços especializados**, é necessário analisar criticamente a classe e escola especial como lugares de segregação dos alunos.

Fernandes (2006a) argumenta que a segregação não pode ser discutida como dado essencializado, mas como fruto de uma construção social e histórica da deficiência. Ao se refletir sobre as representações sociais construídas historicamente sobre as pessoas com deficiência, constata-se que a exclusão (ou segregação) é materializada em diferentes lugares, a depender da lógica das relações sociais de produção de cada época: o extermínio, a reclusão em casa, os asilos e manicômios, as escolas especiais, as classes especiais, a permanência tão-somente física em classes regulares, sem possibilidade de efetiva aprendizagem e participação.

A autora complementa que se persistir a concepção patológica dos sujeitos com deficiência, entendendo que a perspectiva da pedagogia dispensada tenha sempre que ter caráter corretivo, o que se buscará é o enquadramento dessas pessoas nas chamadas condições de normalidade. Sabe-se que essa concepção de “cura” está presente tanto na escola especial quanto na escola comum, levando à exclusão.

Tanto as escolas especiais quanto as escolas comuns podem ser espaços de segregação se, em seu interior, não forem discutidas e problematizadas as concepções de sujeito e aprendizagem colocadas em prática.

Portanto, a SEED/DEE, em sua política educacional, apesar de tendências contrárias a esse posicionamento no contexto nacional, optou pela permanência das classes especiais e instituições especializadas em sua rede de apoio, entendendo que algumas crianças, jovens e adultos com graves comprometimentos e problemas no desenvolvimento não apresentarão as mesmas condições de aprendizagem acadêmica formal dos demais alunos, necessitando de propostas curriculares alternativas em natureza e finalidade àquelas desenvolvidas pela escola regular.

É importante lembrar que, mesmo os alunos atendidos em instituições especializadas, não constituem um grupo homogêneo, suas diferenças individuais deverão ser respeitadas, por meio da execução de propostas diversificadas, o que requererá, muitas vezes, um plano individual de ensino.

Para atuar nesses serviços, seja na rede pública de ensino ou na rede conveniada, é necessário que o professor tenha habilitação em Educação Especial, em nível médio (Estudos Adicionais) ou superior (Graduação, Especialização, Mestrado ou Doutorado).

Ao cumprir a política pública de oferta do atendimento educacional especializado e a fim de colaborar para o trabalho dos profissionais da educação que buscam concretizar o sonho de uma escola plural, aberta e flexível, que aceite a diferença e a diversidade, o Departamento de Educação Especial apresenta estas Diretrizes para que se procedam mudanças no Projeto Político-Pedagógico das escolas, considerando o processo de aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais.

Trata-se de um trabalho compartilhado que procura otimizar a provisão de serviços e recursos para atender a todos os alunos, independentemente de apresentarem diferenças significativas, reconhecendo que a escola tem como fim desenvolver as capacidades acadêmicas, cognitivas, afetivo-emocionais e sociais que potencializem o desenvolvimento pessoal de cada um deles.

5 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Amélia. A educação especial no Paraná: revendo alguns aspectos de sua história. In: ALMEIDA, M. A. (org.) **Perspectivas multidisciplinares em educação especial**. Londrina: Ed. UEL, 1998. pp.11-14.

BEYER, Hugo Otto. A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. In: **Cadernos de Educação Especial**. Santa Maria: UFSM, 2003. N. 22.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. Campinas – SP: Papirus, 1998.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP: 1994.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva**. Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEESP, 2000. V. 1

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

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

BRASIL. Ministério de Educação/Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva**. Direito à Diversidade. Curso de Formação de Gestores e Educadores Brasília: MEC/SEESP, 2004.

BUENO, José Geraldo S. **A educação especial na sociedade moderna: integração, segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

- EDLER CARVALHO, Rosita. **Educação inclusiva**: com os pingos nos is. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- EDLER CARVALHO, Rosita. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- EDUCAR EM REVISTA. Curitiba, PR: Ed. UFPR, n.23, 2004.
- FACION, José Raimundo(org.) **Inclusão escolar e suas implicações**. Curitiba: IBPEX, 2005.
- FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para Educação Especial**. Curitiba: IBPEX, 2006a.
- FERNANDES, Sueli. **Metodologia da Educação Especial**. Curitiba: IBPEX, 2006b.
- FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FONTES, Rejane de S. Educação Especial um capítulo à parte na história do direito à educação no Brasil. In: **Revista Ensaio**. Avaliação de políticas públicas educacionais. Rio de Janeiro: 2002 v.10.
- FRANCO, Monique. O PCN e as adaptações curriculares para alunos com necessidades educacionais especiais: um debate. In: **TEIAS**: Revista da Faculdade de Educação. Rio de Janeiro: UERJ, Faculdade de Educação, 2000. n.1 (jun.2000) pp74-83.
- GONZÁLEZ, José A. T. **Educação e diversidade**: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: ARTMED, 2002. p. 67
- KASSAR, Mônica de C. M. **Liberalismo e educação especial**: algumas implicações. In: Cadernos Cedes, ano XIX, n.46, setembro/98.
- LANDÍVAR, J. **Adaptaciones curriculares**. Guia para los profesores tutores de educación primaria y de educación especial. Espanha – Madrid: Ciencias de la educación preescolar y especial, 2002.
- LUNARDI, Márcia Lise. **Medicalização, reabilitação, normalização**: uma política de educação especial. Disponível http://www.educacaoonline.pro.br/art_medicalizacao.asp?f_id_artigo=466 Acesso 04/04/2006
- 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.
- MARCHESI A., MARTÍN E. Da terminologia dos distúrbios às necessidades educacionais especiais. In: COLL,C.;PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (orgs.) **Desenvolvimento psicológico e educação**. Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes médicas, 1995.
- 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.
- MAZZOTTA, Marcos. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

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

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial. **Fundamentos teórico-metodológicos da educação especial**. Curitiba, SEED/SUED/DEE: 1994.

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.

ROSS, Paulo R. Educação e trabalho: a conquista da diversidade ante as políticas neoliberais. BIANCHETTI, L; FREIRE, I. In: **Um olhar sobre a diferença**: interação, trabalho e cidadania. Campinas – SP: Papyrus, 1998.

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

SAVIANI, Nereide. Currículo: um grande desafio para o professor. In: **REVISTA DE EDUCAÇÃO**. n. 16. São Paulo, 2003. pp. 35-38.

SILVA S. ; VIZIM, M. (org.) **Educação especial**: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas – SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (orgs.) **Habitantes de babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VIEIRA, Evaldo. **Estado e política social na década de 90**. Conferência proferida no Seminário Estado e Políticas Sociais no Brasil, Cascavel: UNIOESTE: 2000.