

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO EDUCACIONAL

Não atender às especificidades de cada aluno é uma forma de discriminação e de exclusão. É retirar dele o direito à educação. DEEIN/2009.

Este documento, intitulado **Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**, sintetiza o conjunto de princípios e práticas que norteiam as políticas educacionais implementadas pelo Governo do Estado do Paraná em relação ao respeito e reconhecimento do direito das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e dos alunos em conflito com a lei à educação de qualidade.

Este documento aborda os seguintes pontos:

- Política Estadual de Educação Especial e Inclusão Educacional.
- Revisão histórica dos poucos anos de Inclusão
- Inclusão educacional trilhada por diferentes caminhos.
- Inclusão responsável e a construção da rede de apoio no Paraná.
- Impactos da Educação especial na perspectiva da inclusão educacional no Paraná.
- Escolas de Educação especial da Rede Conveniada.
- Formação continuada e o atendimento dos alunos da Educação Especial.

POLÍTICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

Numa sociedade plural e democrática, a inclusão escolar representa um amadurecimento da política educacional. Trazer a diversidade humana que está na sociedade para dentro do espaço escolar significa democratizar esse espaço, tornando-o mais humanizado e representativo dos diferentes segmentos que compõem o heterogêneo social.

As ações deste departamento não foram guiadas apenas pela concepção do desenvolvimento no potencial humano e na superação de atitudes de preconceito e discriminação, em relação às diferenças físicas, sensoriais e/ou intelectuais próprias da

pluralidade de manifestações humanas. As mudanças atitudinais, por si só, não promovem transformações efetivas nas práticas educacionais e sociais.

Tendo como norteador o fundamento de que o processo de inclusão escolar se constitui à medida que se estrutura uma sólida rede de apoio ao aluno, aos profissionais da educação e à família, as ações por nós implementadas resgatam a centralidade do Poder Público quanto à responsabilidade no atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, preferencialmente no contexto regular, como prevêm os referenciais legais da educação.

A partir de 2003 foi retomado o diálogo com representantes dos diferentes segmentos que, historicamente, colocam em prática a Educação Especial no Estado do Paraná, ressaltando-se a parceria com as Secretarias Municipais de Educação e as instituições especializadas conveniadas, a fim de se resgatar o trabalho conjunto e articulado entre o Poder Público e a sociedade civil.

A compreensão da Educação Especial como parte integrante do sistema educacional que se realiza, desde a Educação Infantil até os mais elevados níveis da Educação Superior, é uma realidade que desenha seus contornos a partir dos movimentos mundiais em 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, houve a necessidade do redimensionamento das práticas da educação especial, já que o critério básico de organização privilegiava local distinto dos convencionais para o atendimento educacional especializado.

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 diferentes olhares e formas de se efetivar esse processo; é na inter-relação de concepções e práticas que envolvam o eu, os outros e as instituições sociais que se definem 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.

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

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

- a expressão **necessidades educacionais especiais** é utilizada como sinônimo de deficiência, o que não corresponde à verdade;
- somente os alunos com deficiência seriam alvos das políticas de inclusão, como se apenas estes estivessem à margem do sistema educacional, apresentando problemas na aprendizagem;
- reduz-se a complexa problemática social da inclusão que se estende 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, necessita-se de uma reflexão conceitual sobre o que seja inclusão, a quem se destina e onde ela deve ocorrer, para que se possam traçar 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 na definição e condução dessas políticas educacionais, uma vez que esse posicionamento determina as formas de organização do sistema educacional, define prioridades no programa de formação continuada de professores e estabelece os critérios para a constituição de redes de apoio educacional aos alunos, aos professores e às famílias.

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

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

REVISÃO HISTÓRICA DOS POUCOS ANOS DE INCLUSÃO

A partir da década de 70 e no auge da década de 80, no Brasil, ganha força o modelo de atendimento na Educação Especial, denominado Paradigma de Serviços, com a proliferação de serviços e recursos especializados, com caráter clínico terapêutico que objetivavam a reabilitação de aspectos anatômicos-fisiológicos dos alunos, de modo a torná-los o mais próximo possível da normalidade, para depois serem inseridos nas escolas comuns.

No final do século XX, um novo paradigma denominado de Paradigma de Suportes que se caracteriza pela disponibilização de suportes (social, econômico, físico e instrumental) é que garantem o direito à convivência não segregada e ao acesso imediato e contínuo aos recursos disponíveis a todos os cidadãos na comunidade, abrindo caminho para a inclusão educacional com a oferta de apoios educacionais especializados para a inclusão educacional dos alunos da educação especial. A mudança das representações sociais em torno das pessoas com deficiência evidenciou que elas podem ser participativas e capazes. Isso fortaleceu a discussão dos direitos das pessoas com deficiência, impulsionada pela organização político-social de instituições não-governamentais de defesa dos direitos das pessoas com deficiência, com a introdução das teorias histórico-culturais acerca da aprendizagem nos debates educacionais, dos avanços tecnológicos e sua utilização na reabilitação (órteses, próteses, softwares), entre outros aspectos importantes.

Na década de 90, uma série de documentos internacionais e nacionais possibilitou a inovação da Educação Especial como: a ampliação de sua oferta no sistema, contemplando-a, desde a educação infantil até o ensino superior, oportunizando sua articulação e interatividade com os demais níveis, etapas e modalidades de ensino,

deixando de ser vista como sistema paralelo e distanciado das práticas do contexto geral de educação.

É evidente que, em nível mundial, os séculos XX e XXI representam marcos históricos na vida das pessoas que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, sendo fundamentais as conquistas realizadas no campo da legislação (educação, saúde, acessibilidade, entre outras) na garantia de direitos essenciais, apesar de muitas vezes sua implementação ser morosa. Mas também há, em nosso país, uma crescente conscientização da sociedade no enfrentamento da desigualdade de oportunidades por uma determinada parcela da população, não fazendo referência apenas ao público-alvo da educação especial.

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

INCLUSÃO EDUCACIONAL TRILHADA POR DIFERENTES CAMINHOS

Como se afirmou desde o início deste texto, não há consenso no meio social sobre as concepções e práticas de inclusão. No âmbito nacional, há diferentes formas de compreender e implementar esse processo, a depender da percepção dos dirigentes governamentais sobre seu significado. Poder-se-ia considerar a existência de, ao menos, três tendências sobre o modo de se pensar e praticar o processo de inclusão, atualmente, nos sistemas educacionais que diferem em natureza, princípios e formas de concretização, em sala de aula.

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

Em direção radicalmente oposta a esse posicionamento, está um segundo movimento denominado de **inclusão total** ou **radical**. Dentre os defensores dessa

proposta estão muitos intelectuais e pesquisadores na área da educação, representantes de organizações não governamentais em defesa dos direitos de pessoas com deficiência, os quais defendem a inclusão irrestrita de TODOS os alunos no ensino regular.

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

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

A inclusão educacional dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação para efetivar-se necessita do suporte da Educação Especial, incluindo a implantação e/ou implementação de uma rede de apoio.

No Paraná, essa inclusão educacional é um projeto gradativo, dinâmico e em transformação e em sua fase de transição exige do Poder Público, o absoluto respeito e reconhecimento às diferenças individuais dos alunos e a responsabilidade quanto à oferta e manutenção de uma **Rede de Apoio** composta por serviços apropriados ao seu atendimento, tais como, Sala de Recursos de 5ª a 8ª séries na área da deficiência intelectual e transtornos funcionais do desenvolvimento, sala de recursos na área das Altas habilidades/superdotação para enriquecimento curricular, sala de recursos para alunos com transtornos globais do desenvolvimento, professor de apoio de sala para alunos com transtornos globais do desenvolvimento, tradutores e intérpretes para educandos surdos com domínio da língua de sinais/LIBRAS, professor de apoio à comunicação alternativa para a alunos com acentuado comprometimento físico / neuromotor e de fala e centros de atendimentos para alunos das áreas da deficiência visual, da deficiência física neuromotora e da surdez.

INCLUSÃO RESPONSÁVEL E A CONSTRUÇÃO DA REDE DE APOIO NO PARANÁ

Em 2003, esta SEED/DEEIN assume suas funções pedagógica e social na implementação de políticas públicas em relação à Educação Especial, desenvolvendo ações estruturais que sinalizam para mudanças significativas na compreensão de que a oferta do atendimento educacional especializado, na perspectiva de que a escola comum deveria ser a maneira comum de atendimento aos alunos da educação especial. Entendendo que à escola especial caberia um contingente restrito de alunos, que dela se valeriam somente quando, em face de sua intensa especificidade, a escola comum, mesmo com os apoios especializados, não demonstrasse ser o melhor espaço para atender suas necessidades.

As abordagens defendidas pela SEED vão ao encontro das necessidades históricas daqueles que estão na escola e isto faz com que cada vez mais haja a necessidade de se avançar na compreensão da abordagem histórico-cultural. Este DEEIN tem encaminhado tanto às escolas do ensino regular como às escolas especiais, principalmente nas semanas pedagógicas desde fevereiro de 2005, a discussão da função social da escola no que se refere ao trabalho pedagógico, com conteúdo para todos os alunos, tornando clara a concepção sob a forma como nossos os alunos aprendem, como ocorre o processo ensino-aprendizagem e a relação/mediação entre o sujeito que ensina, o sujeito que aprende e o objeto a ser aprendido.

Na Educação Especial, a abordagem histórico-cultural da deficiência revolucionou a concepção de deficiência ao propor o desenvolvimento das potencialidades, enfatizando a capacidade e não o déficit tanto em relação aos processos de aprendizagem individuais como coletivos. Essa abordagem também fundamenta o processo de inclusão, ao propor o trabalho com a heterogeneidade, com atividades significativas para o aluno na sua relação com o mundo que o rodeia e apontando que a deficiência funcione para a mudança e reconhecimento de que a diferença não significa “menos”, como bem ressalta Vigotsky em seus estudos.

Entretanto, a transformação social e educacional importa em mudanças processuais que no caso da educação e, especificamente da educação especial, se traduz nas alterações dos sistemas educacionais, nas esferas federal, estaduais e municipais. A velocidade com que tais mudanças ocorrem está diretamente vinculada à cultura escolar, mais ou menos intensamente arraigada a depender do nível de envolvimento e do grau de resistência ou compreensão apresentado pela comunidade envolvida: alunos, professores, pais, familiares, profissionais de áreas afins.

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

Esta SEED/DEEIN entende que a radicalidade daqueles que exigem a colocação de todos os alunos nas classes comuns do ensino regular, seja qual for a necessidade do educando, ainda que o atendimento especializado seja a ele prestado, desconsidera o direito de um contingente de alunos, sobretudo, daqueles que apresentam quadros acentuados de deficiência intelectual, na maioria das vezes associados a múltiplas deficiências ou ainda, quadros graves de transtornos globais do desenvolvimento.

A visão homogênea e totalitária não encontra guarida no contexto democrático que caracteriza a educação do Paraná. A escuta das pessoas com deficiência e com transtornos globais de desenvolvimento e de suas famílias legitimam, com a mesma intensidade com que a inclusão é legitimada, o respeito pela diversidade e a necessidade, por vezes, de espaços particularizados (como o de escolas especiais) para realização de seu processo de aprendizagem.

Em nome da radicalidade, mesmo na Educação Especial, erros graves já foram cometidos e muitos países que inicialmente apresentavam uma posição radical tiveram que retroceder para atender grupos minoritários, mas igualmente importantes por serem iguais sujeitos de direito.

De todo o exposto ressalte-se: a regra é que o alunado da Educação Especial deve estar matriculado na rede regular de ensino, com os apoios especializados disponibilizados para seu processo de aprendizagem. A exceção – aos alunos que apresentam altas especificidades, que demandam espaços especialmente preparados, necessidades intensas e contínuas, sobretudo nas áreas da deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento, são assegurados o direito de matrícula nas escolas especiais.

Desde janeiro de 2003, o Governo do Estado, através da Secretaria de Estado da Educação/Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional, faz da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação) vem registrando um processo crescente de matrícula dos mesmos no ensino regular, de forma responsável.

Importante registrar que a matrícula de alunos na rede pública estadual cresceu 108,39 % do final de 2002 (17.796 alunos) para início de 2009 (37.086 alunos) e na rede

conveniada houve um crescimento de 24,59% do final de 2002 (34.343) para o início de 2009 (41.529 alunos), privilegiando a organização escolar inclusiva no espaço público e regular de ensino.

Isto significa dizer que a política estadual de educação especial, na perspectiva da inclusão defendida por este DEEIN, orienta que o aluno da educação especial deve estar, preferencialmente, matriculado na rede regular de ensino, com os apoios especializados disponibilizados para seu processo de aprendizagem. Embora a escola regular seja o local preferencial para promoção da aprendizagem dos alunos, há uma parcela de crianças, adolescentes e adultos que, em função de seus graves comprometimentos, requerem ainda, que seu atendimento educacional seja realizado em escolas de educação especial.

Prova disso são os números oficiais dos apoios e serviços de atendimentos especializados disponíveis na rede pública estadual de ensino que existiam em janeiro de 2003 e os existentes atualmente na rede de ensino os quais são destacados a seguir.

Comparemos alguns números de serviços e apoios da Educação Especial:

Em janeiro de 2003 havia:

- 01 professor de apoio permanente para alunos com seqüela de paralisia cerebral;
- 15 tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa na área da surdez;
- 19 salas de recursos de 1ª a 4ª série na área da deficiência mental;
- 173 centros de atendimento especializado na área da deficiência visual.
- 162 centros de atendimento especializado na área da surdez.

Atualmente a rede de apoio conta com:

- 819 salas de recursos de 5ª a 8ª séries na **área da deficiência intelectual;**
- 159 professores de apoio à comunicação alternativa na **área da deficiência física neuromotora;**
- 211 centros de atendimento especializado na **área da deficiência visual;**
- 5 centros de atendimento especializado (mais 2 em processo) e 2 guias-intérpretes na **área da surdocegueira;**
- 273 Centros de Atendimento na **área da deficiência surdez;**
- 366 tradutores e intérpretes de libras/língua portuguesa para **alunos surdos;**
- 13 salas de recursos para atender alunos com **transtornos globais do desenvolvimento;**
- 36 classes especiais na área dos transtornos globais do desenvolvimento;

- 24 professores de apoio de sala para alunos com **transtornos globais de desenvolvimento**.
- 22 salas de recursos para atender alunos com **altas habilidades / superdotação** nas séries iniciais, finais e no ensino médio.

IMPACTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO EDUCACIONAL NO PARANÁ

Para que essa Política pudesse ser implementada de forma responsável, foi necessário investimento de recursos públicos para a realização de dois concursos públicos para a Educação Especial. Registrem-se os dois primeiros concursos públicos da história do Paraná, realizados no ano de 2004 e 2007, sendo que o primeiro efetivou 4.500 professores especializados em educação especial e o segundo mais 1000 novos efetivos, além de realizar também pela primeira vez na história do Estado o primeiro concurso com 193 vagas para Tradutor e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa para alunos surdos.

Merece destaque a política de equiparação salarial conquistada, no exercício de 2004, pelos do professores conveniados que atuavam nas escolas de educação especial, de acordo com a tabela dos professores do Quadro Próprio do Magistério do Paraná.

Foi a partir desses concursos públicos que o Paraná pôde implantar a rede de apoio acima descrita, para que a inclusão de fato e responsável pudesse tornar-se realidade.

Com esse propósito, busca-se que o processo de inclusão educacional seja efetivo, assegurando o direito à igualdade com equidade de oportunidades. Isso não significa um modo igual de educar a todos, mas uma forma de garantir os apoios e serviços especializados para que todos aprendam e participem, quaisquer que sejam suas singularidades.

É partindo desse princípio que se entende que, 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, atualmente, realizado nas escolas de educação especial.

Uma **inclusão responsável** requer a constante avaliação da qualidade dos serviços prestados, seja em escolas comuns, seja em escolas especiais. Se, por um lado, a escola comum sente-se muitas vezes insegura ou despreparada para o atendimento aos alunos com necessidades especiais, por outro lado, **a escola especial** também necessita rever as concepções e práticas que nortearam suas ações desde sua origem. É muito comum, em cursos de formação continuada, professor de ambos os contextos de ensino revelarem as mesmas dúvidas e inseguranças quando questionados sobre as práticas mais adequadas a determinados grupos de alunos. O fato de terem uma experiência no atendimento aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, não confere aos professores especialistas a última palavra sobre as práticas pedagógicas mais adequadas a serem adotadas. Por isso a importância do programa de formação continuada desenvolvido desde 2003.

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

O avanço na conquista do atendimento educacional que permite o desenvolvimento global do aluno, passa pelo **enfrentamento** do movimento desarticulado das práticas pedagógicas, a fim de que se possa resgatar a unidade nas ações, sabedores que somos de que, nessa área, nenhum trabalho individual consegue atingir metas globais sem a sistematização de uma rede de apoio.

A política de inclusão nos remete ao entendimento de que à escola de educação especial cabe um contingente restrito de alunos, que dela se vale somente quando, em face de sua intensa especificidade, a escola comum, mesmo com os apoios especializados, não demonstre ser o melhor espaço para atender suas necessidades.

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).

Nesse sentido, entende-se que a inclusão escolar extrapola os limites dos muros da escola e exige um enfoque intersetorial de políticas de apoio que integre áreas como as da Saúde, Assistência Social, Trabalho, entre outras áreas de política de base, serviços especializados de natureza clínico-terapêutica, profissionalizante e/ou assistencial, essenciais à concepção de educação integral que se defende.

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.

ESCOLAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA REDE CONVENIADA

Atualmente, o Paraná conta com 394 Escolas de Educação Especial. Dessas, 384 são entidades filantrópicas e possuem Convênio de Cooperação Técnica e Financeira com a SEED/DEEIN, 10 outras possuem Convênio Técnico, uma vez que, são escolas especiais que integram a rede municipal. O Estado conta ainda com 02 escolas públicas de educação especial, uma na área da surdez e outra destinada ao atendimento de alunos que apresentam altíssimas especificidades nas áreas da deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento e múltiplas deficiências.

Em dezembro de 2009, integram o Convênio da SEED/DEEIN com as Entidades Mantenedoras de Escolas de Educação Especial, 4 503 professores pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério e 2 483 professores conveniados, através de repasse financeiro, responsável pelo atendimento de 41 529 alunos que recebem escolaridade nessas escolas.

No mês de novembro último, este DEEIN encaminhou ao Conselho Estadual de Educação, solicitação quanto à autorização e alteração de denominação das escolas de educação especial como **Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação**

Especial, na área da Deficiência Intelectual, com oferta de educação escolar nas etapas da Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e modalidade de Educação Profissional/Qualificação para o Trabalho de Jovens e Adultos – Fase I, em conformidade com o que dispõe o artigo 21 da LDB 9394/96.

FORMAÇÃO CONTINUADA E O ATENDIMENTO DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A formação continuada dos profissionais aliada ao aperfeiçoamento do Projeto Político Pedagógico e à reformulação do currículo integram fortemente a política da educação neste período. A maioria dos cursos é descentralizada para facilitar o acesso aos professores e funcionários da educação. O investimento na formação continuada dos profissionais da educação é um componente essencial da transformação da sociedade atual em uma sociedade inclusiva.

A SEED tem investido, juntamente com seus departamentos, nos cursos de formação continuada, nas semanas pedagógicas (nos meses de fevereiro e julho de cada ano desde 2003), grupos de estudos, em propostas de leituras e discussões dentro de uma abordagem epistemológica voltada para o acesso ao conhecimento histórico e científico como via de compreender o real em seus múltiplos determinantes. Este Departamento realizou, ao longo dos últimos seis anos, 149 cursos certificados dentro do programa de formação continuada, totalizando 16.944 participantes tanto da educação especial como do ensino regular.

Acrescente-se a esse total as capacitações que foram realizadas em conjunto com as Secretarias Municipais de Educação, Instituições de Ensino Superior e participação nos Municípios-Pólos do Paraná do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial nas diversas áreas da Educação Especial (deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação), incluindo ainda, as capacitações para os Programas de Educação nas Unidades Socioeducativas – PROEDUSE, Erradicação do Trabalho Infantil – PETI, Bolsa Família e Benefício de Prestação Continuada na Escola – BPC na Escola, perfazendo aproximadamente um total de 60 mil participantes das redes públicas: estadual e municipais, nelas incluídas as Escolas de Educação Especial da rede conveniada.

Contudo, embora se tenha evidenciado claros avanços em relação à perspectiva da inclusão, não se negam os inúmeros obstáculos a serem enfrentados que ainda se

constituem barreiras na transformação das escolas em escolas inclusivas rompendo com a política de isolamento e o distanciamento dos segmentos excluídos de acesso à educação e aos bens e serviços sociais.

Concluindo, entendemos que a inclusão educacional é um processo irreversível, uma conquista contemporânea que, ampliando os horizontes do contexto educacional, repercute intensamente na transformação da realidade social.

Este é um período histórico de democratização dos saberes, do fortalecimento e da aproximação das pessoas, no sentido de pertencimento e de participação em ações que contribuem para o enriquecimento de valores e de qualidade nas relações humanas.

O Paraná está fazendo uma **inclusão educacional processual e responsável**, por entender que esta não pode ser dissociada dos demais aspectos básicos de responsabilidade de todos os outros segmentos sociais, que inter-relacionados fortalecerão os sentimentos éticos e de cidadania da população paranaense.

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: Papyrus, 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. 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.

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.

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.

KASSAR, Mônica de C. M. **Liberalismo e educação especial:** algumas implicações. In: Cadernos Cedes, ano XIX, n. 46, setembro/98.

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

SAVIANI, Demerval. **Política e educação do Brasil.** O papel do congresso Nacional na legislação do ensino. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

SAVIANI, Nereide. Currículo: um grande desafio para o professor. In: **REVISTA DE EDUCAÇÃO.** Nº 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.