

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

JANAINA DA CRUZ MARTINS LIZZE

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PROJETOS POLÍTICO-
PEDAGÓGICOS DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE UM MUNICÍPIO DO
PARANÁ**

MARINGÁ

2014

JANAINA DA CRUZ MARTINS LIZZE

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PROJETOS POLÍTICO-
PEDAGÓGICOS DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE UM MUNICÍPIO
DO PARANÁ**

Trabalho de Conclusão de Curso –
TCC, apresentado ao Curso de
Pedagogia da Universidade Estadual
de Maringá, como requisito parcial
para obtenção do grau de licenciado
em Pedagogia.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Maria
Terezinha Bellanda Galuch.

MARINGÁ

2014

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE UM MUNICÍPIO DO PARANÁ

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Estadual de Maringá como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciado em Pedagogia.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Terezinha Bellanda Galuch (Orientadora)
Universidade Estadual de Maringá

Prof.^a Dr.^a Celma Regina B. Rodriguero
Universidade Estadual de Maringá

Prof.^a Dr.^a Tânia dos Santos Alvarez da Silva
Universidade Estadual de Maringá

MARINGÁ

2014

RESUMO

Seguindo orientações de organismos internacionais, nas últimas décadas, foram produzidas, no Brasil, leis que determinam que a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais seja, preferencialmente, no ensino regular. Tratam-se de documentos que têm levado à criação de políticas inclusivas, como, por exemplo o assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 2001, e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2007. Esta pesquisa tem como objetivo identificar em que medida as escolas municipais de um município do Paraná, consideram essas políticas em seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP). Busca-se compreender como essas instituições incluem em seus PPP vigentes em 2014 propostas de encaminhamentos para o trabalho com educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A pesquisa tem um caráter documental, cujos dados foram coletados nos PPP de cinco Escolas Municipais definidas aleatoriamente como amostra. Fundamentando-se em autores da Teoria Crítica da Sociedade, sobretudo em Theodor Adorno, Horkheimer e Marcuse, bem como em estudos sobre a inclusão de autores que utilizam esta teoria como referencial, analisam-se as ações previstas pelas instituições para a promoção da educação inclusiva. As análises dos dados permitem-nos dizer que apesar de os PPP que fizeram parte da amostra considerarem a legislação que assegura a educação inclusiva, bem como demonstrar conhecimento sobre as orientações teórico-práticas para o acesso e permanência de alunos considerados em situação de inclusão no ensino regular, quatro dos cinco PPP analisados ainda não preveem ações para a efetivação da educação inclusiva, sendo que em um deles essa modalidade de educação não é considerada.

Palavras-chave: Teoria Crítica da Sociedade, Educação Inclusiva. Projeto Político-Pedagógico, Ensino Fundamental..

ABSTRACT

Following orientations from international organisms, in the last decades, were produced in Brazil, laws which determine the students registration with special educational needs is preferentially in mainstream education. These are documents that have led to the creation of inclusive policies, such as the assured on the Law of Guidelines and Bases of National Education - LDB 9394/96, in the National Guidelines for Special Education in Basic Education, of 2001, and the National Policy of Special Education in the Perspective of Inclusive Education, of 2007. This research aims to identify to what extent the municipal schools in a city of Paraná, consider these policies in their Political-Pedagogical Projects (PPP). We seek to understand how these institutions include in their in force PPP in 2014 proposals for referrals to work with students with disabilities, pervasive developmental disorders and high abilities/giftedness. The research has a documentary character, whose data were collected in five Municipal Schools PPP randomly defined as sample. Basing on authors of the Critical Theory of Society, especially in Theodor Adorno, Horkheimer and Marcuse, as well as studies on the inclusion of authors who use this theory as a referential, are analyzed the predicted actions by the institutions for the promotion of inclusive education. Data analyzes allow us to say that although the PPP which were part of the sample consider the legislation ensuring an inclusive education as well as demonstrate knowledge about the theoretical and practical orientations for the access and permanence of students considered in situations of inclusion in regular education, four of the five analyzed PPP still do not provide actions for the realization of inclusive education, and in one of them this education modality is not considered.

Keywords: Critical Theory of Society, inclusive education. political-pedagogical project, elementary school.

1-INTRODUÇÃO

De acordo com Beyer (2006), o movimento em prol da educação inclusiva se desenvolveu como conceito e proposta institucional nos anos de 1990, principalmente por dois encontros internacionais: a Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada na Tailândia, no ano de 1990; e a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, no ano de 1994. Glat e Fernandes (2005), diante dessas discussões internacionais que evidenciam a relevância da educação inclusiva, apontam a necessidade de a escola adotar uma nova postura, pois, de acordo com as Diretrizes Curriculares para Educação Especial (BRASIL, 1998), a escola, além de propor em seu projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino ações que viabilizem a inclusão social e as práticas educativas que atendam a todos os alunos, deve promover a diversidade em detrimento da homogeneidade.

Apesar da necessidade de um novo posicionamento da escola diante do estabelecido pelas políticas afirmativas em relação à educação inclusiva, Crochík e Crochík (2011) assinalam:

A escola, assim como outras instituições, é conservadora e para que se altere tal como pretendem os proponentes da educação inclusiva, ainda há de se esperar muitos anos. Além disso, em nosso meio, essa proposta de educação sequer é objetivo principal das discussões educacionais, preocupadas com outras questões: indisciplina, analfabetismo e analfabetismo funcional, baixo aprendizado. Todavia, é inegável o avanço. Para pensá-la, a teoria crítica traz mais do que discussões e análises apropriadas, mas a reflexão da relação entre o movimento social e as modificações escolares, que é fundamental (CROCHÍK; CROCHÍK, 2011, p. 114).

Uma vez assegurada em lei a adoção de políticas inclusivas nas escolas, é preciso que as ações sejam previstas no Projeto Político-Pedagógico de cada instituição, o qual, de acordo com Veiga (2002), ao ser construído, mostra o que a escola planeja e o que tem intenção de realizar; portanto, todo projeto pedagógico é político, pois tem “[...] compromisso sociopolítico com os

interesses reais e coletivos da população. É político, pois o projeto tem compromisso com a formação de um cidadão para um tipo de sociedade” (VEIGA, 2002, p. 1). Ainda de acordo com a autora, a dimensão pedagógica consiste na efetivação dessas propostas no âmbito educacional para a formação do cidadão participativo, além de definir as ações educativas para as escolas cumprirem seus propósitos.

As discussões sobre a educação inclusiva se afirmam a partir da década de 1990, primeiramente como um direito estabelecido na Constituição Federal de 1988¹, posteriormente como um direito assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 em seu capítulo V, em que a Educação Especial é compreendida como modalidade de educação escolar e deve ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A educação inclusiva é tema, ainda, da resolução n. 2/2001 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, tendo como objetivo o avanço na perspectiva da universalização e atenção à diversidade, bem como do documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), que busca assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos em situação de inclusão nas escolas regulares.

O fato de a educação inclusiva ser uma preocupação de orientações legais nos motivou a desenvolver a presente pesquisa, com o intuito de investigar como as escolas têm atendido aos aspectos legais no momento da organização de seus Projetos Político-Pedagógicos. Tendo em vista as condições objetivas para o desenvolvimento deste estudo, limitamos nossa amostra a cinco escolas municipais de um município do Paraná, visando compreender como esses documentos se referem à educação inclusiva, uma

¹ Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho; Art. 208, III atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

vez que a legislação vigente assegura a educação dos alunos em situação de inclusão no ensino regular.

Para tal, foram considerados como base as políticas que afirmam a educação inclusiva no Brasil, dentre as quais a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 2001 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento de 2007. A análise dos cinco projetos foi fundamentada em autores da Teoria Crítica da sociedade, sobretudo, Theodor Adorno (2000) e em estudos de autores que estudam a educação inclusiva nessa perspectiva, dentre eles Crochík(2011).

Diante disso, as questões que nortearam a pesquisa foram: a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação são previstas na elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas municipais de um município do Paraná? Qual a concepção de inclusão presente nesses Projetos? Que ações são previstas nos PPP dessas instituições, com o intuito de viabilizar a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em escolas do ensino regular?

2-CONTEXTUALIZAÇÃO DO MOVIMENTO EM PROL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No Brasil, a educação inclusiva é assegurada em lei, dentre elas a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007).

Considerando-se o passado de discussões acerca da educação da pessoa com necessidades especiais compreende-se que essa forma de educação passou a ser considerada na elaboração das legislações somente no final do século XX.

De acordo com Mendes (2006), no século XVI, a institucionalização em asilos e manicômios era o cuidado destinado aos ‘considerados desviantes’. Foi uma fase de segregação, pois na época acreditava-se que dessa forma essas pessoas seriam bem cuidadas, além de ser uma forma de proteger o restante da sociedade do contato com essas pessoas.

Fernandes (1999 apud Glat; Fernandes 2005) atentam para o fato de que foram os médicos que iniciaram as discussões sobre a escolarização das pessoas com necessidades especiais, uma vez que estes permaneciam em hospitais psiquiátricos junto com pessoas que apresentavam outros tipos de deficiências, além de, pelo fato de as deficiências mentais serem consideradas doenças crônicas, o atendimento a essas pessoas era visto exclusivamente pelo viés terapêutico. Considerava-se que, para essas pessoas, a educação escolar era desnecessária e o trabalho educacional consistia em um processo de prontidão para a alfabetização. De acordo com as autoras, não havia expectativa de que as pessoas com necessidades especiais pudessem se desenvolver e, desse modo, ingressarem na cultura ‘normal’.

Dutra (2011) esclarece que, no século XIX, por conta da institucionalização da escolaridade obrigatória e a incapacidade de a escola

responder pela aprendizagem de todos os alunos, o acesso das pessoas com necessidades educacionais às classes especiais é lentamente conquistado.

Com a criação da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) pós Segunda Guerra Mundial, visando à promoção da paz e da tolerância, considera-se o direito de os sujeitos terem suas diferenças aceitas e valorizadas. Essa organização entende a educação como meio de resolver os conflitos e as desigualdades sociais; dessa forma, crescem as discussões e os movimentos sociais pelos direitos humanos, que foram intensificados na década de 1960. Mendes (2006) destaca que esse novo cenário permitiu que a sociedade se sensibilizasse e se conscientizasse sobre as questões segregacionistas até que estas práticas tornaram-se intoleráveis. Para a autora, diante desse novo contexto surge uma base moral para a proposta da 'integração escolar', pois, compreendia-se que: "todas as crianças com deficiências teriam o direito inalienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas que eram acessíveis para as demais crianças" (MENDES, 2006, p. 388).

Glat e Fernandes (2005) discorrem sobre a institucionalização da Educação Especial iniciada na década de 1970 no Brasil. De acordo com as autoras, a afirmação prático-teórica da educação especial incorporou os avanços da Pedagogia e da Psicologia da Aprendizagem, sobretudo a de enfoque comportamental. Desse modo, com o desenvolvimento de novos métodos de ensino, os alunos com necessidades especiais – que até então eram excluídos do processo educacional – tiveram promovidas situações de aprendizagem e de desenvolvimento. Nesse momento, passou-se a reconhecer que as pessoas com necessidades especiais poderiam aprender e, assim, a ênfase na deficiência deu lugar ao reconhecimento da falha do meio em proporcionar condições adequadas para a aprendizagem e o desenvolvimento.

Mendes (2006) cita os fatores que influenciaram as práticas integracionistas dessa época, entre eles os avanços científicos que apontavam que as pessoas com necessidades especiais eram aptas a aprender; há também as críticas direcionadas aos serviços educacionais segregacionistas e

marginalizados vigentes na época; o movimento foi reforçado por ações políticas de grupos organizados, tanto de pessoas com necessidades especiais, família dessas pessoas, professores, que passaram a exigir a garantia de direitos e a diminuição das desigualdades; e, por último, o custo dos programas especializados segregacionistas, já que, de acordo com a autora, vivia-se sob um contexto de crise econômica mundial², portanto foram incorporados interesses políticos.

Dessa forma, na década de 1980, acompanhando a tendência mundial da luta contra a marginalização das minorias, tem início a consolidação da filosofia da Integração e Normalização, que, de acordo com Glat e Fernandes (2005), pautava-se no direito de as pessoas com necessidades especiais terem acesso à comunidade e às mesmas oportunidades de experiências dos demais sujeitos da sociedade. Buscava-se, então, a “inserção de todos os alunos, mesmo os portadores de deficiências severas, *preferencialmente no sistema rede regular de ensino* (como recomendado no artigo 208 da Constituição Federal de 1988)” (GLAT, 1989; 1995; PEREIRA, 1990 *apud* GLAT; FERNANDES, 2005, p. 03). As autoras assinalam que foi assim instituída, no âmbito das políticas educacionais, a Integração, que é o modelo mais recorrente nos sistemas de ensino, cujos alunos em situação de inclusão recebem atendimento paralelo em salas de recursos enquanto são “preparados” para a inclusão nas salas regulares.

Mendes (2006) destaca que, ao revisar a literatura acerca da inclusão escolar, a origem das iniciativas advém das agências multilaterais na busca do combate à exclusão social, no entanto a autora aponta que o movimento da inclusão escolar de alunos com necessidades especiais surge de forma mais pontual nos Estados Unidos; a partir daí, por conta da ‘penetração da cultura desse país’, ganha a mídia e o mundo na década de 1990.

Nessa mesma década, foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, promovida pela UNESCO. Ao considerar a

² “A atual proposta de inclusão emergiu no final da década de 1980, quando o modelo econômico vigente passou a atingir níveis insuportáveis de exclusão social” (MENDES, 2006, p. 400).

educação como direito fundamental de todos e admitindo-a como meio da promoção do progresso pessoal e social, foi proclamada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, um dos marcos para o início da promulgação de legislações acerca da educação inclusiva; ao admitir ser necessário a providência de medidas que: “garantam a igualdade de acesso à educação aos ‘portadores de todo e qualquer tipo de deficiência”, como parte integrante do sistema educativo (JOMTIEN, 1990).

Com a culminação dos ideais da educação inclusiva, no ano de 1994 foi organizada pelo governo da Espanha, em cooperação com a UNESCO, em Salamanca, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, que resultou na Declaração de Salamanca, que, tal como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, exalta a relevância da educação inclusiva. Esse documento tem como princípio fundamental que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, além de reconhecer e responder às necessidades diversas dos alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos mediante um currículo apropriado, arranjos organizacionais e estratégias de ensino.

Mendes (2006) pontua que com a proclamação dessas declarações as teorias e práticas inclusivas passam a ser promovidas, inclusive no Brasil. A autora apresenta que o movimento em prol da educação inclusiva seria uma forma de equiparação das oportunidades, para, dessa forma, construir uma sociedade democrática e com a diversidade respeitada. Assim, o termo inclusão globaliza-se, ganhando mais força no final do século XX.

Crochík e Crochík (2011) assinalam que algumas das análises realizadas pelos autores da Teoria Crítica da Sociedade são propícias à discussão sobre a educação inclusiva. Para os autores, o entendimento de que a escola não pode ser pensada independentemente da sociedade nos obriga a refletir sobre qual relação pode haver entre as propostas de educação inclusiva e as atuais necessidades sociais a serem cumpridas pela escola.

Michels (2006), ao analisar a reforma da área educacional relacionada às discussões da educação inclusiva, reitera a proximidade dessa área à

reestruturação do sistema capitalista³. Sob esse contexto, os organismos internacionais direcionam as reformas alterando, principalmente, o papel do Estado, da educação e da escola. O primeiro, de acordo com a autora, passa a ser mínimo, ao diminuir sua intervenção no provimento da educação e máximo, no momento das avaliações⁴. A segunda, ganha destaque na reforma do Estado e torna-se um de seus pilares de sustentação, sendo ela o caminho para a consolidação dos valores e crenças que culminarão nas mudanças almeçadas. Diante disso ela reitera que a escola deve (re)organizar-se, tendo a flexibilização como diretriz. Expressando-se no currículo, na formação de professores, nas discussões quanto à educação inclusiva, na arrecadação de recursos, nos sistemas mantenedores das escolas, entre outros elementos. Sob esse contexto, temos, no final do século XX e início do XXI, no Brasil, leis que orientam a educação inclusiva.

A Constituição Federal (1988), em seu inciso III do artigo 208, assegura o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 assegura em seu capítulo V a Educação Especial como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Este documento assegura serviços de apoio especializado como dever do Estado, além de afirmar que os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender aos alunos considerados em situação de inclusão. A LDB (1996)

³ Crise evidenciada, sobretudo nos anos de 1980, em que o sistema capitalista necessitava reorganizar-se, porém sem mudar suas bases (MICHELS, 2006, p. 420).

⁴ Têm-se, então, de um lado, políticas descentralizadoras; de outro lado, avaliações nacionais; os sistemas de ensino gozam de autonomia para a seleção dos conteúdos a serem ministrados, todavia há uma gama de conteúdos submetidos à avaliações externas. Conforme exposto no Art. 26 da LDB (9394/96): "Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela".

ainda ressalta a necessidade de professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns, dentre outras determinações.

A resolução n. 2/2001 instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, possibilitando um avanço na perspectiva da universalização e atenção à diversidade, com a seguinte recomendação: Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para a educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007) tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino a promoverem respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2007).

3-TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE E INCLUSÃO⁵

Ao discorrer sobre a relação dos pioneiros da Teoria Crítica da Sociedade – Adorno, Horkheimer, Marcuse, Benjamin – com as discussões sobre a proposta da educação inclusiva, Crochík e Crochík (2011) assinalam que o assunto ainda não era discutido no início do século XX, considerando-se que a educação inclusiva se desenvolveu a partir da década de 1990, com os importantes movimentos já citados. Desse modo, os autores reiteram que não é possível extrair diretamente dessa perspectiva teórica conceitos e princípios para se pensar a educação inclusiva. Além disso, a atenção que deram à educação escolar não foi pontual, ainda que eles tenham se preocupado com a formação do indivíduo. Adorno, entre eles, foi o que mais escreveu sobre esse tema. Para ele: “a educação não deve se basear na mera transmissão de conhecimentos; pelo contrário, deve pautar-se na produção de uma consciência verdadeira (ADORNO, 2000, p. 141)”. O autor diz que essa formação voltada à consciência teria importância política, pois uma democracia efetiva só ocorre em uma sociedade com indivíduos emancipados.

Com relação à posição da educação como mera transmissão de conhecimentos, Adorno (2000) considera que a formação do sujeito contra a barbárie⁶ exige mais do que conteúdos e desenvolvimento de habilidades; quer dizer:” os indivíduos devem, em sua formação, compreender que antes de um indivíduo pertencer a um grupo, ele pertence à espécie humana e é com essa que todos devem se identificar” (CROCHÍK;CROCHÍK, 2011, p. 117).

⁵ De acordo com Gomes (2010), o conceito de Teoria Crítica evidencia dois princípios fundamentais que demarcam um campo teórico específico: a orientação para a emancipação e o comportamento crítico.

⁶ “Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação sua própria civilização”, diz Adorno (2000 p. 154).

De acordo com isso, Crochík e Crochík (2011), ao relacionarem a teoria crítica à proposta de educação inclusiva, afirmam que a educação voltada para a homogeneidade é contrária ao que se pretende para a formação dos homens.

A concepção de educação inclusiva engloba todos os alunos de minorias sociais que devem estudar em conjunto com os demais em salas de aula regulares. Distingue-se da educação integrada, segundo alguns autores (Mittler, 2003; Vivarta, 2003), devido à ênfase dada à adaptação da escola para receber essas minorias, o que inclui desde adequações do ambiente físico até a alteração curricular (CROCHÍK; CROCHÍK, 2011, p. 111).

Em discussões sobre a organização e a contradição social, Adorno (2000) aponta que a sociedade continua sendo heterônoma e, diante disso, nenhuma pessoa pode existir na sociedade conforme suas próprias determinações. Para ele, enquanto a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras e as pessoas somente absorvem e aceitam as configurações estabelecidas, seguindo o que já está posto na sociedade sem questionar, haverá uma queda da consciência geral da população. “E claro que isto chega até às instituições, até a discussão acerca da educação política e outras questões semelhantes” (ADORNO, 2000, p. 181).

Diante disso, e para combater essa queda da consciência geral, Crochík (2011) pontua que a educação deveria ter com clareza fins humanos, pois quando se propõe a educação inclusiva, voltada à diversidade, o seu caráter humano se expressa, sobretudo quando se lembra que, para os homens, *a essência está na diferença* (ADORNO, 2004 *apud* CROCHÍK, 2011, p.116). Dessa forma, de acordo com o autor, a educação inclusiva, compreendida pela via da Teoria crítica da sociedade, permite um movimento social consciente dos limites de suas possibilidades nesta sociedade, no entanto, sem abandonar a busca por uma sociedade humana.

4-O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O inciso I do artigo 12 da LDB 9394/96 determina que a elaboração e a execução da proposta pedagógica são de incumbência dos estabelecimentos de ensino. Veiga (2002, p. 01) define o PPP da escola como o documento norteador das instituições educativas. De acordo com a autora, ele tem “uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente”. Por este motivo, ela afirma que o PPP precisa relacionar o compromisso social e político com as necessidades da população que interage com a instituição.

Glat e Fernandes (2005), ao tratar sobre os projetos político-pedagógicos e a educação inclusiva, apontam que nesses documentos devem estar presentes as propostas e ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos.

Sobre o projeto pedagógico inclusivo, Beyer (2006) destaca que este não deve separar “alunos com e sem necessidades especiais”; pelo contrário, todos devem ser considerados como alunos que compõem a comunidade escolar e que apresentam necessidades variadas. Para esse autor, muitas dessas necessidades são compartilhadas por outros alunos, compondo assim as necessidades gerais do alunado da escola; no entanto, há um grupo de alunos que apresentam necessidades específicas, que exigem metodologias e procedimentos pedagógicos apropriados, para que o processo de aprendizagem desse grupo não seja prejudicado.

5- ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS PPP DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE UM MUNICÍPIO DO PARANÁ

Considerando-se a legislação vigente, sobretudo a Constituição Federal promulgada em 1988, a LDB 9394/96, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 2001, e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, de 2007; e, compreendendo a relevância do PPP de uma instituição educativa, bem como as discussões sobre a educação inclusiva, passamos à análise dos PPP de cinco escolas municipais de um município do Paraná, vigentes no ano de 2014, com vistas a compreender como a educação de alunos considerados em situação de inclusão é tratada nesses documentos. As orientações legais são atendidas? São previstas medidas de encaminhamentos para a aprendizagem dos alunos em situação de inclusão?

Metodologia

A escolha das escolas cujos PPP fazem parte da amostra foi feita de modo aleatório, considerando a disponibilidade dos materiais por parte das instituições. Ao primeiro contato com a escola do projeto doravante denominado P5⁷, deparamo-nos com a resistência da equipe pedagógica em fornecer o documento. Diante disso, entramos em contato com a Secretaria de Educação do Município para discutir a viabilidade do trabalho e/ou a possibilidade de a própria secretaria fornecer-nos o material. A responsável por essas questões na Secretaria se mostrou solícita ao nosso projeto, no entanto orientou-nos a entrar em contato com cada escola, para solicitar os respectivos PPP, uma vez que a Secretaria de Educação do município não tinha acesso a todos os documentos.

Fomos às escolas apresentar o projeto e solicitar os PPP, porém nos foram apresentados alguns argumentos que inviabilizariam o acesso ao documento: desde que a escola estava em processo de atualização do PPP, até

⁷ A fim de expor as similitudes e diferenças entre os projetos e visando o sigilo quanto aos nomes das instituições, trataremos os documentos pelas abreviações P1, P2, P3, P4 e P5.

o fato de o projeto não se encontrar na instituição, mas com um membro da equipe que estava de férias. No período de coleta, as escolas dos P2, P3 e P5 alegaram estar no processo de atualização do projeto além de afirmarem que os projetos foram produzidos sob as mesmas orientações e juntos, por isso, algumas semelhanças.

Nas escolas dos Projeto P2 e P4, após a primeira visita para apresentação da nossa pesquisa e de contatos por telefone, a própria equipe se propôs a reproduzir o capítulo referente à educação inclusiva.

Nas demais escolas, após apresentarmos o projeto e retornarmos o contato por algumas vezes, e tendo a autorização da Secretaria de educação, conseguimos o material. A primeira análise foi realizada na escola, seguida da reprodução das partes relacionadas ao objeto da nossa pesquisa.

Concepção de PPP

O PPP visa à organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade. De acordo com Veiga (2002), ele atinge dois níveis: a organização da escola e a organização da sala de aula. Diante disso e entendendo-o como documento que aponta as ações, objetivos e fundamentos da escola, faz-se necessário compreender a concepção que as escolas têm sobre este documento, bem como as condições em que o documento foi elaborado e sua atualização.

Dos cinco PPP que fizeram parte da amostra, tivemos acesso ao documento na sua íntegra dos P1, P3 e P5, por isso, somente estes três projetos serão analisados no que se refere à concepção de PPP.

Veiga (2002) pontua que o projeto deve relacionar o compromisso social e político com as necessidades da população que interage com a instituição. E, para isso, indica que: “A busca da gestão democrática inclui, necessariamente, a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões/ações administrativo-pedagógicas ali desenvolvidas” (VEIGA, 2002, p. 3). O item VI do artigo 206 da Constituição Federal de 1988, determina a gestão

democrática do ensino público. Considerando a legislação e o exposto por Veiga (2002), buscamos nos projetos o modo pelo qual as escolas elaboraram seus projetos e como foi a participação da comunidade escolar na elaboração desse documento.

Quatro dos cinco projetos analisados são do ano de 2011, mas estão em vigência em 2014. O P2 é datado do ano de 2013. As pedagogas das escolas dos P2, P3 e P5 disseram que os PPP foram elaborados em conjunto, seguindo as orientações do município, portanto, sem a participação da comunidade escolar.

A análise dos PPP revelam que somente o P1 assinala a importância de o Projeto ter sido construído junto à comunidade escolar em diversos encontros. O P3 não apresenta sua forma de elaboração, enquanto o P5 assinala que antes da elaboração do PPP foi necessário analisar as exigências legais e a realidade da comunidade, para, a partir daí, estabelecer parâmetros e reflexões que pudessem conduzir a ação pedagógica.

Atentamo-nos para o fato de que há ideias e parágrafos iguais em todos os documentos analisados. Os projetos analisados nesse tópico (P1, P3 e P5) demonstram reconhecer a importância do PPP. No P3 a instituição afirma que esse documento propõe a reflexão sobre a realidade, estabelece novos objetivos e ações que transformam a prática educativa.

Sobre essa questão, Veiga (2002) pontua que o PPP deve ir além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O Projeto não deve ser algo construído e arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. De acordo com a autora, ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

A escola do P3 assinala ainda que o compromisso desse documento é lutar contra práticas excludentes e que nele deve conter os princípios norteadores do comprometimento com as camadas populares, apesar de este projeto desconsiderar a educação inclusiva em seu texto e no corpo do

documento constar o nome e identificação de outra instituição e modalidades de ensino ofertadas também por outras instituições (P3, p. 6).

Sobre as discussões entre o que está posto no projeto e sua real dimensão prática, Veiga (2002) assinala que a reorganização da escola deve ser buscada de dentro para fora. Para alcançar esse objetivo, é necessário o empenho coletivo na construção de um PPP e isso implica fazer rupturas com o existente.

Concepção de Inclusão

A pessoa com deficiência é considerada aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que podem restringir sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007). Essa mesma política, assinala que: Os estudos mais recentes no campo da educação especial enfatizam que as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos (BRASIL, 2007).

Nas análises desses documentos, procuramos compreender se a concepção de educação inclusiva e/ou inclusão alinhava-se com as orientações legais e/ou com o previsto nas discussões teóricas em que as escolas pautam-se. Nos cinco documentos a concepção de inclusão não ficou clara, ao passo que as escolas limitam-se em conceituar a função da educação inclusiva, os direitos dos alunos bem como as dificuldades, além de contextualizarem a legislação que a assegura.

Em um parágrafo presente em três dos cinco projetos, consta a palavra 'acolhimento' para se referir aos alunos em situação de inclusão. Os projetos expõem que:

O professor tem também a responsabilidade de saber como agir no caso de inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, pois o acolhimento depende da maneira como professor conduz o ato (P1, p. 96; P3, p. 88; P5, p.33).

Esse trecho recorrente nos PPP, levou-nos a refletir que embora as instituições afirmem que seu objetivo é a promoção da igualdade, há contradições nos seus discursos, uma vez que aos demais alunos 'acolhimento' não é o termo, pois para estes, a educação é um direito.

Crochík (2011) discorre sobre as diferenças entre as concepções de educação integrada e educação inclusiva. Para a primeira, a criança em situação de inclusão ocupa um lugar na sala de aula regular, sem que nada seja alterado. Já na educação inclusiva, a própria escola é discutida, desde seu currículo, métodos, avaliações, relação entre professor e alunos, ou seja, são propostas modificações na própria escola e em sua relação com a sociedade.

Sobre essa contradição explicada por Crochík (2011), apontamos uma relação com a concepção de inclusão discutida por Drago no P2 (p. 94), quando assinala que:

A escola inclusiva direciona-se para um ensino que, além de reforçar mecanismos de interação solidária e os procedimentos cooperativos, auxilie o ser humano a se ver e se perceber como parte de um todo, independente de suas características físicas, sua cultura e religião. A inclusão escolar é uma realidade, e como tal merece ser encarada de forma contextualizada no cotidiano escolar.

|

Crochík e Crochík (2011) discutem sobre a relação entre a inclusão e marginalização, uma vez que os alunos em situação de inclusão estão nas escolas, mas de modo marginalizado; já que da perspectiva da inclusão, segundo os autores, os alunos são sujeitados à educação integrada, tendo de se adaptar à instituição. Logo, as escolas consideram minimamente a discussão sobre a educação inclusiva. Nos projetos das escolas analisadas as discussões realizadas são compatíveis com a educação integrada, sem levar em conta a proposta inclusiva, bem como, não considerando medidas para adotá-la.

Objetivos e Terminologia

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2007 assinala que o atendimento educacional especializado tem como função e objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares.

Diante desses objetivos da educação inclusiva e do exposto por Veiga (2002), segundo a qual a escola persegue finalidades, e, por isso, os educadores devem ter clareza dessas finalidades, sendo necessária uma constante reflexão sobre a prática educativa que a escola desenvolve com base nas finalidades e nos objetivos que define, buscamos verificar se nos PPP das instituições constavam como objetivo a implementação de alguma medida sobre a educação inclusiva.

Adorno (2000), ao se referir ao objetivo da escola, expõe que este deve ser a desbarbarização da humanidade. Para ele:

Por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isto ela precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie. [...] é preciso contrapor-se à barbárie principalmente na escola. Por isto, é tão importante do ponto de vista da sociedade que a escola cumpra sua função (ADORNO, 2000, p.116)

Nos cinco projetos analisados não encontramos nos objetivos gerais das instituições qualquer menção à educação inclusiva e a medidas no sentido de implementá-la. Diante do discutido por Adorno (2000), notamos, então, que os PPP analisados não se ocupam com a implementação da educação inclusiva já que não propõem em seus objetivos gerais medidas para tal.

Apesar de quatro destes PPP possuírem capítulos destinados à inclusão, não deixam claro quais os objetivos para a promoção da educação inclusiva na instituição. Sobre a importância de medidas específicas para a educação de alunos em situação de inclusão, Crochík (2011) afirma:

Se a igualdade de condições de vida para todos deve ser o objetivo, as condições a serem oferecidas para os indivíduos para atingi-la são distintas; os que têm deficiência visual, auditiva, física ou intelectual precisam de recursos distintos para fazer atividades escolares e para o trabalho, que os indivíduos sem deficiência não precisam (CROCHÍK, 2011, p. 71).

O P1 prevê um projeto 'considerado' como o primeiro passo da escola a caminho da educação inclusiva, cujo objetivo é: "promover, junto a toda população escolar, uma percepção positiva da presença de alunos portadores de necessidades especiais em nosso colégio" (P1, p. 306).

Ainda sobre os objetivos, nos projetos P2⁸ e P5 há um parágrafo idêntico, afirmando que:

A 'educação inclusiva' tem os mesmo objetivos que o ensino comum que é a inserção social e para isto, há que se priorizar o desenvolvimento das funções psíquicas complexas por meio de mediações pedagógicas e educativas. Desta forma, o educador ao considerar a criança integralmente, precisa estar atento às suas dificuldades, mas principalmente às suas possibilidades e a plasticidade neuronal, características de todo ser humano (P2, p. 101...; P5, p.185).

⁸ Apesar de essa passagem estar presente no capítulo destinado à educação especial, e não nos capítulos sobre a Inclusão que a escola possui.

Crochík (2011) discute sobre a busca pela socialização dos alunos em situação de inclusão ser considerada mais importante que a transmissão de conhecimentos e/ou a formação e o desenvolvimento de habilidades dos alunos.

Nos dois projetos há a defesa de a educação inclusiva ter como função principal a criação de um ambiente propício ao desenvolvimento das possibilidades individuais dos educandos. Por isso, há necessidade de priorizar a sensibilização e o conhecimento sobre as diferentes deficiências na formação dos professores. Nos documentos analisados, a função da escola é a promoção da igualdade, no entanto, não apontam os caminhos nem as medidas para alcançá-la, tornando-se um discurso comum.

Por compreender que a terminologia adotada para nomear determinado objeto evidencia o modo como este é enxergado e compreendido, analisamos neste capítulo também a forma como as instituições se referem aos alunos em situação de inclusão, em seus PPP.

Quatro projetos são do ano de 2011 e um de 2013. As equipes pedagógicas relataram que estes documentos passaram por recente revisão, no entanto todos usam termos já questionados para referir-se aos alunos em situação de inclusão, tais como: portadores de necessidades especiais, portadores de deficiência, alunos com necessidades educativas especiais, aluno da educação especial. Além da segregação ao tratarem dos alunos em situação de inclusão e os 'ditos normais', como se somente os do primeiro grupo fossem passíveis de apresentar alguma dificuldade, enquanto o outro grupo tem um padrão comum de aprendizagem. Essa discussão aparece também nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), quando apontam que todo e qualquer aluno, ao longo de sua escolarização, pode apresentar alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente.

Sobre a Inclusão

Diante do exposto nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais tem como eixo norteador a elaboração do PPP da

escola, que incorpora essa modalidade de educação escolar em articulação com a família e a comunidade escolar, devendo-se levar em conta a diversidade dos alunos, em suas necessidades educacionais comuns e especiais, como um vetor da estrutura, funcionamento e da prática pedagógica da escola.

Dos projetos analisados, somente o P3 não possuía um capítulo destinado à inclusão; apesar de apresentar discussões sobre a sala de recursos e sala de apoio, este projeto parecia desconsiderar a inclusão em sua escola. Nos demais, observamos que esses capítulos eram estritamente conceituais, ao definirem o que é educação inclusiva, sua retrospectiva histórica, bem como a legislação que a assegura.

Somente o P1, em seu quadro de alunos, cita a inclusão de um aluno deficiente auditivo; e o P2 aponta em seu texto que o ensino especial-classe especial faz parte da organização da instituição. Os demais, na exposição do quadro de distribuição de alunos por turma, não mencionam alunos em situação de inclusão. A escola ao qual pertence o P1 entende a integração social/inclusão como um processo de participação de pessoas num contexto relacional em que se tem de lidar com a cultura, preconceitos, valores e crenças.

Este PPP também apontou as medidas que viabilizam a curto prazo e que pretende adotar a médio/longo prazo para que a inclusão ocorra de fato, pois aponta que 'os portadores de necessidades especiais' historicamente passaram pelas fases de exclusão, segregação, integração para depois serem inclusos e, a fim de promover relações de reciprocidade e sem imposição da inclusão a escola estabelece estratégias de ação educacional para a garantia da igualdade (P1, p. 305).

O P1 propõe medidas para a conscientização e desmistificação dos preconceitos envolvendo a administração da escola, adaptação das instalações físicas, preparação dos professores, sensibilização dos alunos e da comunidade escolar. Para alcançar a educação inclusiva a escola prevê um projeto, no qual todos busquem o desenvolvimento e exerçam a cidadania. O referido projeto pretende promover, junto à população escolar, uma percepção positiva da presença de alunos 'portadores de necessidades especiais' no colégio e para

isso propõe a leitura de histórias sobre as diferenças, a projeção de filmes sobre possibilidades e capacidades de aprendizagem dos alunos portadores de necessidades especiais (APAE), produção de cartazes, dinâmicas entrevistas com portadores de necessidades especiais, palestras, apresentação de peça teatral com os pais e professores e grupos de estudos.

Essa instituição por ser o Polo municipal de deficientes auditivos⁹ também conta com um projeto que visa desenvolver e divulgar junto às crianças ouvintes a importância de conhecer e respeitar a língua dos alunos surdos, por meio do PROJETO LIBRAS, em que grupos de alunos ouvintes juntamente com a professora intérprete aprendem Libras por meio de tradução de música.

Assim sendo, esse foi o único PPP que continha medidas previstas, ações organizadas e sistematizadas para a viabilização da prática da educação inclusiva em sua escola. Crochík e Crochík (2011) destacam que:

A educação inclusiva é uma proposta importante que nos ajuda a pensar na educação como um todo. A dificuldade que as escolas mostram em relação à inclusão apenas comprova que a noção de educação está pouco clara para essas instituições (CROCHÍK; CROCHÍK, 2011, p. 123).

Sobre o assinalado pelos autores, encontramos nos P2 e P5 relatos sobre a dificuldade da viabilização da educação inclusiva no município. O P2 explica que as leis não têm sido cumpridas, e que há uma discrepância entre o que é previsto nas leis e o que existe de concreto na sociedade, uma vez que poucos são os professores e escolas preparados para receber estes .

Apesar de não prever medidas para a inclusão, no P2 aparecem menções à adaptação curricular, objetivos individualizados e apontamentos sobre a necessidade de os professores reconhecerem as limitações, interesses e potencialidades dos alunos, atentando-se para o fato de que o objetivo primeiro é a integração social. Este projeto apresenta quatro capítulos sobre a educação inclusiva, são eles: 'A Inclusão No Contexto Escolar', 'Inclusão E Diversidade

⁹ Resolução nº 3800/96 do dia 02/10/1996, autoriza o funcionamento do curso CAE-Área de Surdez - Anos Iniciais.

Escolar – Em Busca Da Inclusão Resgatando A Diversidade’ e ‘Educação Especial’, no entanto, não apontam projetos e/ou medidas para a promoção da educação inclusiva, limitando-se a conceituar os termos e contextualizá-los legalmente.

Ainda sobre as dificuldades em promover a educação inclusiva nas instituições, o P5 aponta que as escolas deveriam estar adaptadas em todos os âmbitos para receber ‘essa criança’, para que possa ser exercido seu direito de acesso e permanência nas escolas regulares, o que está longe da realidade no município. Os dois últimos projetos discutidos (P2 e P5) assemelham-se no entendimento da função principal da educação inclusiva, ao destacarem igualmente que:

A escola inclusiva tem como função principal criar um ambiente propício para o desenvolvimento das possibilidades individuais dos educandos, aceitando as diferenças e se adaptando a diversidade humana (P2, p.100; P5, p,185).

Os dois projetos ainda destacam, igualmente que:

A educação especial tem como objetivo as mesmas metas que o ensino comum, ou seja, a inserção social e para isto, há que se priorizar o desenvolvimento das funções psíquicas complexas por meio de mediações pedagógicas e educativas. Desta forma, o educador ao considerar a criança integralmente, precisa estar atento às suas dificuldades, mas principalmente às suas possibilidades e a plasticidade neuronal, características de todo ser humano (P2, p.101; P5, p.185).

Por fim, os dois projetos assemelham-se também por destacarem o papel da família nas atividades da escola, sendo dela, de acordo com os documentos, o dever de buscar recursos de equipes multidisciplinares para encaminharem a aprendizagem das crianças em situação de inclusão.

O capítulo sobre ‘*A inclusão no contexto escolar*’, no P4, inicia igualmente com a definição e contextualização histórica sobre a educação inclusiva. O documento–assinala que o atendimento aos alunos em situação de inclusão, durante a história, ocorreu prioritariamente em escolas particulares, filantrópicas

e/ou Ongs, e a escola assinala que essa situação não sofreu alterações significativas na atualidade. Sobre a atual perspectiva inclusiva, a escola entende que:

A perspectiva inclusiva coloca escola e educadores no foco da crítica, apontando novos desafios para a educação que incluem a necessidade de criar estruturas organizacionais mais flexíveis e processos de ensino aprendizagem apropriados às necessidades dos alunos, especialmente dos que têm dificuldades de aprender ou alguma outra forma de deficiência (P4.s/p)

Esse PPP aponta o determinado na LDB 9394/96 sobre o ensino de alunos em situação de inclusão, preferencialmente, no ensino público. Mas destaca que, nas Diretrizes Nacionais (2001) há a possibilidade de atendimento, “em caráter extraordinário” em escolas especiais públicas e privadas. Esse projeto aponta que as políticas educacionais sobre a inclusão são propostas e responsabilidade do poder público; afirma que este atendimento às classes comuns da rede regular deve ocorrer, *preferencialmente*, não sendo uma regra.

Crochík e Crochík (2011) discutem sobre este artigo da legislação brasileira. Para os autores, o termo ‘preferencialmente’ permite a algumas escolas entenderem que não há obrigatoriedade em aceitar a matrícula e o acompanhamento de todos os alunos que as procuram, o que representa um entendimento que tem suscitado diversos embates na justiça. “A sociedade que exclui é a mesma sociedade que inclui e integra, que cria formas desumanas de participação, na medida em que delas faz condições de privilégios e não de direitos” (MARTINS, 2000, p.11 apud MICHELS, 2006, p. 418). Michels (2006) explica que a exclusão e a inclusão são “representações” dos processos sociais excludentes e includentes, típicos da sociedade capitalista, uma vez que uma só existe em relação à outra.

Este mesmo PPP assinala que quando o aluno necessitar de um atendimento diferenciado terá a oportunidade de tê-lo em salas especiais com professores especializados com recursos didáticos e pedagógicos apropriados e acessibilidade, como visto nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 2001. Isso nos leva a questionar se somente alunos em

situação de inclusão necessitam desse atendimento; Se o restante da classe aprende de forma homogênea e não precisam de medidas variadas para aprender? Crochík (2011) explica que a luta pela modificação dos objetivos escolares e da escola não se restringe às crianças que têm dificuldades em aprender, mas vale para todos os indivíduos.

Em suma, somente um dos cinco projetos preveem medidas para a viabilização da inclusão, enquanto em um deles nem aparecem discussões sobre a educação inclusiva nos seus projetos. Os demais utilizam esses capítulos para indicar suas dificuldades, contextualizar o assunto e discutir a legislação que a assegura.

Discussão sobre a formação dos professores atuantes com alunos em situação de inclusão

A maioria dos projetos analisados contem um parágrafo que aponta a necessidade de o professor saber como 'acolher' as 'crianças com necessidades educativas especiais', pois, segundo os documentos, a inclusão depende do modo como o professor conduz esse ato. Questionamo-nos sobre inúmeras situações, entre elas parágrafos idênticos entre os projetos, a concepção de inclusão para essas escolas – questões já discutidas, mas aqui nos atentamos às questões sobre a formação desses professores que atuam com alunos considerados em situação de inclusão, bem como às medidas tomadas pela rede municipal e pela instituição, visando à formação continuada para os professores já atuantes.

Os capítulos sobre esta questão apresentam, desde parágrafos e ideias, até capítulos inteiros idênticos, o que pode ser constatado nos P1, P2 e P5.

Quanto ao quadro de professores, somente o P3 e o P5 apontam a sua formação, no entanto não apresentam as áreas de formação. O restante não apresenta a formação dos docentes nem suas especializações.

Sobre as medidas para a formação continuada bem como o discutido por Veiga (2002):

A melhoria da qualidade da formação profissional e a valorização do trabalho pedagógico requerem a articulação entre instituições formadoras, no caso as instituições de ensino superior e a Escola Normal, e as agências empregadoras, ou seja, a própria rede de ensino. A formação profissional implica, também, a indissociabilidade entre a formação inicial e a formação continuada (VEIGA, 2002, p. 4).

Apesar de a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar ser um dos objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), as escolas apontam em seus PPP que o professor que está em sala de aula conta com conhecimento prático, mas que é necessária a formação continuada para mudar, aprofundar e melhorar os conhecimentos que já possui, atualizando-se à luz de novas discussões; todavia, não há indícios de que tais oportunidade sejam ofertadas. Sobre a formação docente, Crochík et al (2011) pontuam:

O papel do professor para essa formação (do aluno em situação de inclusão) é fundamental, pois não se trata unicamente de transmitir conhecimentos, mas como o faz e de sua relação com o saber. A forma de transmissão aqui entendida não se refere somente a técnicas, por mais que estas sejam imprescindíveis, mas ao engajamento do professor, à sua cumplicidade com o aprendizado do aluno, isto é, refere-se a princípios políticos e éticos (CROCHÍK et al 2011, p.196).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) apontam que a formação dos professores para o ensino na diversidade é essencial para a efetivação da inclusão. Essas mesmas diretrizes orientam que aos professores que estão em sala devem ser oferecidas oportunidade de formação continuada, em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Durante a análise dos dados foi observado que os projetos tratam da formação continuada dizem que:

A formação continuada deve acontecer como parte da carga horária, em grupos maiores, possibilitando a interação com os demais profissionais que atuam na mesma área ou na rede municipal de educação. Outra parte pode acontecer na própria escola, com momentos para a reflexão sobre a prática educativa (P1, p. 311; P2, p. 88; P4, s/p ; P5, p. 188).

As escolas, no geral, apontam falhas do município que não preveem cursos de formação para os professores da rede e nem tempo para que as escolas organizem esses cursos entre seus professores. Os projetos P1, P2 e P4 justificam que a educação inclusiva já era uma realidade na LDB (9394/96), no entanto, as políticas para o aperfeiçoamento da carreira no magistério não levam isso em conta, deixando de lado a formação de professores para atuar em salas com casos de inclusão.

Em uma discussão exclusiva do P5, o documento explica que muitos professores consideram que a escola regular não é espaço de aprendizagem para 'crianças com necessidades especiais', enquanto outros professores reconhecem esse locus como legítimo para todas as crianças. O projeto indica as discussões de Ferreira e Guimarães, segundo as quais para a efetivação de um processo escolar de qualidade, mais do que recursos físicos e materiais, há necessidade de atenção aos fatores humanos, no desenvolvimento de novas atividades, de mudanças no relacionamento e na maneira de se efetivar o processo ensino-aprendizagem. Nesse contexto, a formação do pessoal envolvido é de fundamental importância, assim como a assistência às famílias, além de a postura desses profissionais constituírem a condição para o desenvolvimento da consciência de educação como direito de todos.

Crochík (2011), ao se referir à atuação dos professores com alunos em situação de inclusão, alerta que os docentes não devem se limitar à socialização dos alunos, em detrimento da qualidade da educação e transmissão de conteúdos e o quanto esta contribui para a formação de indivíduos críticos.

Medidas de acessibilidade para alunos em situação de inclusão

Para que a educação inclusiva seja viabilizada há aspectos físicos e práticos que os sistemas de ensino e as escolas devem se atentar, entre eles estão as condições de acessibilidade que a escola oferece. Sobre essa questão Crochík (2011) aponta:

Não há como falar em inclusão na escola se não há banheiros adaptados para cadeirantes, ou se há obstáculos que impeçam alguém que tenha deficiência visual de se locomover. Dá para se pensar no grau de humilhação que sofre aquele que tem de ser carregado por colegas pelas escadas, em lugares que não haja elevadores ou rampas; ou daquele que dependa de outros para poder caminhar seguramente. Igualmente pode-se imaginar o sofrimento de quem, por ter deficiência auditiva, não consegue tentar entender o que o professor diz por meio de leitura labial, uma vez que esse, quando escreve na lousa, dá as costas aos alunos. Não bastam adaptações arquitetônicas e atitudes favoráveis dos que convivem na escola, no trabalho, com as pessoas que têm deficiência, para que essas não sofram preconceito, mas a ausência dessas adaptações e atitudes indica uma negligência, uma indiferença, que já é ofensiva a quem é esquecido; esse tipo de negligência é uma forma de preconceito expressado pela frieza das relações existentes (CROCHÍK, 2011, p. 71).

Considerando-se essas discussões, na análise dos PPP, procuramos pelas medidas de acessibilidade que as escolas promovem e/ou pretendem promover. Encontramos somente no P1 a indicação de que são necessárias mudanças (inclusive no ambiente físico) para que ocorram práticas inclusivas. Os demais PPP não mencionam esses aspectos, apesar de atualmente o município prever medidas de acessibilidade nas instituições.

Conforme exposto na Política Nacional da Educação Especial (2007), a acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações.

5-CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do objetivo de identificar nos projetos político pedagógicos de escolas municipais de um município do Paraná ações e encaminhamentos previstos considerando as orientações legais que determinam a matrícula, o acesso e a permanência de alunos em situação de inclusão, assinalamos questões como a relevância dos documentos analisados, sendo os PPP a materialização das concepções e objetivos que a escola tem sobre suas práticas.

Concordamos com Veiga (2002) no que se refere ao fato de esse documento não dever ser algo produzido para cumprir exigências burocráticas e ficar arquivado, mas deve ser uma matriz vivenciada por todos os envolvidos, por isso a inquietação em analisar como as medidas inclusivas estão sendo previstas nesse material, uma vez que são asseguradas em leis.

A análise dos documentos apontam que a educação inclusiva, apesar de ser um assunto conhecido e debatido pela maioria das escolas, uma vez que estas apontam a legislação que a assegura, bem como apresentam discussões teóricas e orientações práticas, no momento da elaboração de medidas para a promoção da educação inclusiva, a maioria tem permanecido no campo das discussões, não prevendo medidas para a inclusão escolar.

A educação inclusiva é uma proposta importante, destacam Crochík e Crochík (2011) e a dificuldade que as escolas mostram em relação a ela apenas comprova que a noção de educação não está clara para as instituições. Concordamos com os autores, no entanto, alguns pontos levantados pelas escolas para justificar a dificuldade da implementação da educação inclusiva se fazem compreensíveis. A formação dos professores para a atuação em casos de inclusão, somado ao alto número de alunos nas classes, bem como a falta de recursos, entre outros, aponta a necessidade de alteração da organização do ensino, para que a inclusão de fato aconteça. Para isso, é necessário que a equipe pedagógica esteja envolvida, para auxiliar o professor e recorrer junto aos órgãos mantenedores da instituição formas de promoção da inclusão.

Crochík (2011) realça que o apontamento de obstáculos à inclusão não implica ser desfavorável a ela; ao contrário, pretende-se propor a superação dos obstáculos para que ela seja plena, mas para isso, há de reconhecê-los.

Os estudos da educação inclusiva pela perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade atestam que as discussões no âmbito da educação inclusiva permitem um movimento social que deve ser consciente dos limites de suas possibilidades nesta sociedade, devendo ter clareza o alcance dos fins humanos. Conforme o discutido ao longo deste trabalho, por estarmos em uma sociedade capitalista, há contradições. Devemos estar cientes que a sociedade que inclui é a mesma que exclui, logo devemos buscar compreendê-la pelo viés crítico. A sociedade é contraditória: simultaneamente conservadora e progressista; assim, todas as mudanças acarretadas pela sua própria transformação também são contraditórias (CROCHÍK; CROCHÍK, 2011, p.65). Os autores ainda dizem que os interesses políticos impedem o avanço de uma sociedade igualitária e livre de opressão.

Apesar de compreendermos as dificuldades para a efetivação da educação inclusiva, esta é uma realidade: os alunos em situação de inclusão têm o direito de frequentar a escola garantidos em lei; além disso, assim como todos os alunos, devem receber uma educação que promova seu desenvolvimento e sua formação, não somente sua socialização. Por isso, mais do que reconhecer as leis e discussões teóricas, as escolas devem colocá-las em prática, buscando uma mudança em suas práticas e na própria organização escolar.

Em suma, apesar de os PPP analisados apresentarem apenas questões no âmbito teórico e/ou legal e poucas medidas para a promoção da inclusão escolar, compreendemos que há um começo, já que as escolas cientes dessa legislação e conhecendo as discussões na área, podem se organizar para viabilizar mudanças na realidade escolar, a fim de que se alcance a proposta de uma escola que estabeleça uma nova relação com a sociedade e que seu currículo, métodos, avaliações e a própria relação entre professor e alunos sejam outros, considerando-se as especificidades do alunado.

6-REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BEYER, Hugo Otto. Educação inclusiva ou integração escolar? Implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmáticas. In: BRASIL. **Ensaio Pedagógico**:. Brasília, DF, 2006. p. 85-89.

BRASIL. Constituição 1988. **Constituição Republica Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> . Acesso em: 5. Jan. 2014

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica. **Secretaria de Educação Especial**. MEC; SEESP, 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 12.março.2014.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial. MEC; SEESP, 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 12.março.2014.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394/ 1996. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 14. dez. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** . Inclusão: Revista da Educação Especial, v. 4, n. 1, Brasília: 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 5. fev. 2013.

CROCHÍK, José Leon. Preconceito e Inclusão. In: **Preconceito e Educação Inclusiva**. CROCHÍK, José Leon (Coordenador) - Brasília: SDH/ PR, 2011. p. 65-78.

_____. Normalização e Diferenciação do Indivíduo com Deficiência Intelectual: uma análise do filme 'Os Dois mundos de Charly'. In: **Preconceito e Educação Inclusiva**. CROCHÍK, José Leon (Coordenador) - Brasília: SDH/ PR, 2011. p. 81-95.

_____. CROCHÍK, Nicole. Teoria Crítica e Educação Inclusiva. In: **Preconceito e Educação Inclusiva**. CROCHÍK, José Leon (Coordenador) - Brasília: SDH/ PR, 2011. p. 111-125.

_____.; et al. Atitudes de Professores em Relação à Educação Inclusiva. In: **Preconceito e Educação Inclusiva**. CROCHÍK, José Leon (Coordenador) - Brasília: SDH/ PR, 2011. p. 193-217.

DUTRA, Ilias Romilda. **O processo de inclusão de uma aluna deficiente visual em uma turma de alfabetização da EJA**. Ipatinga/MG, 2011 .
Disponível em:
<http://bdm.unb.br/bitstream/10483/2154/1/2011_RomildalliasDutra.pdf > Acesso em: 20. Jul. 2014.

GLAT, Rosana ; FERNANDES, Edicléia Mascarenhas. **Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial**. Revista Inclusão n°1, 2005, MEC/ SEESP. p. 35-39. Disponível em: <
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>> Acesso em: 04. abr. 2014.

GOMES, Luiz Roberto. **Teoria Crítica e Educação Política em Theodor Adorno**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.39, p. 286-296, set.2010 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <
http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/39/art17_39.pdf> . Acesso em: 28. ago. 2014_.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil** .Programa de Pós-Graduação em Educação Especial Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006 387. Disponível em: <
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf> > Acesso em: 25.dez. 2013.

MICHELS, Maria Helena. **Gestão, formação docente e inclusão**: Eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. Revista Brasileira de Educação. V. 11 n. 33. Universidade Federal de Santa Catarina. Departamento de Estudos Especializados Set. / dez. 2006. p. 406-560.

PNUD/UNESCO/UNICEF/BANCO MUNDIAL. Declaração sobre educação para todos. Plano de ação para satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien; 1990.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva**. In: VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível. (Org.) Campinas: Papirus, 2002.